



UN MODELO INTERACCIONISTA DE ANÁLISIS DE PRÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES

MARÍA BERTHA FORTOUL OLLIVIER

UNIVERSIDAD LA SALLE CIUDAD DE MÉXICO
mbfortoul@gmail.com

MARÍA CECILIA FIERRO EVANS

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA LEÓN
cecilia.fierro@leon.uia.mx

Resumen

Esta contribución presenta los avances en la construcción de un modelo teórico de práctica docente basado principalmente en el interaccionismo simbólico y en el socioconstructivismo. Se desarrolla en el marco del proyecto de investigación: “Propuesta metodológica de intervención docente para el aprendizaje y la convivencia en contextos vulnerables”. El trabajo representa un acercamiento a la práctica docente desde miradas comprehensivas, que ofrezcan respuesta sobre la manera en que transcurren en contextos situados de prácticas, intercambios entre docentes y alumnos que dan lugar tanto a la construcción de saberes disciplinarios como vivenciales. Este modelo se plantea a la vez como base para un programa de formación continua de docentes que les permita comprender las lógicas y los principios implícitos en la manera de interactuar cotidianamente con sus alumnos, para significarlas y desde ahí emprender acciones de mejora en favor de los aprendizajes disciplinares y vivenciales de sus estudiantes

La presentación está organizada en tres grandes apartados: a) ideas centrales derivadas de la revisión bibliográfica que explicitan concepciones centrales de la docencia con una gran fuerza explicativa, b) síntesis del modelo de práctica docente que desde una mirada comprensiva da cuenta de cómo la actuación docente propicia a la vez aprendizajes disciplinares y vivenciales y c) algunas líneas para la formación de maestros, que los reconozca como sujetos. En la base del escrito están las categorías analíticas de la investigación: práctica docente desde miradas comprehensivas, aprendizaje de saberes disciplinares, aprendizajes de saberes vivenciales, contexto, intervención docente, formación continua.

Palabras clave: práctica docente, formación docente, gestión del aprendizaje, convivencia escolar, interactividad





INTRODUCCIÓN

Esta investigación nace del interés por revisar y enriquecer una propuesta para el análisis de las prácticas docentes, diseñada años atrás bajo un modelo ecológico que enfatiza los aspectos socio-institucionales del quehacer docente. (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999) El “Modelo de las seis dimensiones”, sigue siendo utilizado por maestros en servicio interesados en desarrollar mejoras a sus prácticas, al igual que se plantea en las escuelas Normales. Lo anterior suscitó un renovado compromiso por profundizar el estudio de prácticas docentes situadas, consideradas por los propios compañeros como comprometidas con el aprendizaje de sus alumnos. Nos interesaba derivar herramientas que permitan a los docentes observar lo que sucede en su salón de clases, rescatando el conocimiento profesional práctico que han construido en su ejercicio profesional (Clandinin y Connelly, 1995); desde una mirada distanciada y constructiva a la vez, cuyo vértice no sea un discurso normativo que señala insuficiencias y “fallas” en los saberes y prácticas docentes, sino que busca identificar los contenidos que son escuchables por ellos y los pone en movimiento (Vinatier, 2013).

Esta contribución presenta el modelo de práctica docente construido en el proyecto: “Propuesta metodológica de intervención docente para el aprendizaje y la convivencia en contextos vulnerables”. (1) y sus repercusiones en la formación docente. Responde a dos de sus preguntas de investigación ¿cómo es analíticamente una práctica docente que propicia a la vez en los estudiantes aprendizajes disciplinares y convivenciales? y ¿cómo apoyar la formación continua de docentes con base en una mirada comprensiva de su práctica? Las categorías analíticas son: práctica docente desde miradas comprensivas, aprendizaje de saberes disciplinares, aprendizajes de saberes vivenciales, contexto, intervención docente, formación continua.

Construir modelos de práctica docente que favorezcan su comprensión desde una visión no prescriptiva y amplia del aprendizaje, reconociendo a la vez su complejidad, es una tarea indispensable si se asumen planteamientos educativos integradores en la formación de toda la persona, como base de un pleno ejercicio del derecho a la educación, entendido como derecho al aprendizaje. (Tomasevski, 2004) Se considera tanto el aprendizaje de lo disciplinar como el desarrollo personal y para la convivencia presente en los campos formativos establecido en los planes de estudio de la educación básica.





La construcción de este modelo se lleva a cabo como ejercicio teórico en diálogo con la observación, registro y análisis de prácticas de docentes seleccionadas bajo una muestra teórica con el criterio arriba señalado (2). Se espera derivar del mismo un programa de formación continua de docentes que les permita comprender las lógicas y principios implícitos en la manera de interactuar cotidianamente con sus alumnos, para significarlas y desde ahí emprender acciones de mejora en favor de los aprendizajes disciplinares y convivenciales de sus estudiantes.

La presentación en este texto se organiza: a) ideas centrales derivadas de la revisión bibliográfica b) síntesis del modelo de práctica docente y c) algunas líneas para la formación de maestros.

DESARROLLO

1. IDEAS FUERZA

El modelo de la práctica docente que se presenta integra planteamientos de paradigmas diferentes que dan cuenta de que dicha práctica es dinámica, con temporalidades disociadas y con un resultado centrado en un sujeto diferente. Las ideas-fuerza que sustentan nuestra propuesta son:

- Desde planteamientos interaccionistas (Vinatier y Altet, 2008; Altet, 2002, 2005; Vinatier, 2013; Bazdresch, 2000, 2006), se reconoce la práctica docente como un quehacer profesional que se desarrolla en interacción y por tanto se ve confrontado a diversas lógicas puestas en tensión que emanan de su propia actividad. De ahí que el enseñante sea un investigador constante del equilibrio en situación.
- La docencia se compone de acciones y lógicas que construyen en conjunto el profesor y sus estudiantes, en torno a saberes, en distintos espacios y momentos. Supone asumir compromisos, ajustes, tensiones y negociaciones que en los contextos de interacción se van desarrollando, así como intenciones, metodologías, estrategias y actividades, saberes puestos en juego, aportes y afectos.
- El esquema central reconoce la interrelación de las subjetividades de cada uno de los participantes en las prácticas y la construcción de intersubjetividades que emana de ellas. La dinámica interna sigue un modelo de: acción → interpretación → acción ajustada → interpretación → acción ajustada y así sucesivamente. Se trata de una construcción en el actuar mismo del





docente en interrelación con el actuar de cada uno de los estudiantes, que se desarrolla en el tiempo.

- Algunos socioconstructivistas (Coll y Sánchez, 1995; Escudero 1997; Saint-Onge, 1997) y filósofos (Yuren 2007) reconocen que los conocimientos construidos por los sujetos dependen de los objetos culturales a los que se refieren. En el caso de los conocimientos declarativos se da un movimiento del sentido común hacia la comprensión de mecanismos y procesos complejos de acuerdo con el conocimiento científico socialmente validado; el desarrollo personal y para la convivencia tiene que ver con la capacidad de desarrollar la agencia moral, es decir el poder de actuación al interior del propio mundo, de actuar reflexiva y propositivamente en función de las circunstancias desde las que puede considerar distintos cursos de acción posible. (Holland y otros, 1998)

Se mueve desde una perspectiva egocéntrica hacia una visión progresivamente sociocéntrica y planetaria que supone el cuidado de sí mismo, de los otros y del mundo circundante.

- Epistemólogos como Vergnaud (en Vinatier, 2013) y Pastré (2007) sostienen que el aprendizaje es necesariamente un resultado con una temporalidad larga; se va construyendo a partir de procesos de menor duración y una vez logrado, se incorpora a los esquemas internos y por ende a los procesos para lograr otro resultado: el desarrollo de la persona.
- El docente sólo puede acceder a los procesos internos del estudiante a partir de sus producciones; de ahí que su acción está en constante búsqueda de información, interpretación y ajuste. En consecuencia, el contacto con los saberes construidos por los estudiantes se da en función de productos objetivos que dan cuenta de sus razonamientos y elaboraciones, sean de orden teórico, procedimental, práctico, convivencial o relativo al sí mismo. (Yurén, 2007)
- La docencia se construye a partir de dos dinámicas que continuamente se están entrecruzando y que se necesitan mutuamente: la conducción de la clase y la del saber.
- La reflexión (Perrenoud 2007; Schön, 1998) es un motor externo a la práctica docente que le aporta otras finalidades: el aprendizaje del docente y la mejora de la práctica.

Estos elementos permiten sustentar que en una misma dinámica de aula se construyen, de manera concomitante, aprendizajes disciplinares y convivenciales. Su separación obedece meramente a necesidades analíticas. Un modelo interaccionista de análisis de prácticas puede hacer evidente la forma en que unos y otros se entrelazan.





2. MODELO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Nuestro modelo de la práctica docente retoma y sintetiza las ideas referidas. Se adscribe a los planteamientos del interaccionismo simbólico y del constructivismo.

Reconocemos que la institución escolar está enraizada en un entorno socio-político-económico-cultural determinado en función del cual se hacen presentes y negocian de manera constante propósitos, tareas de los agentes, formas de organización y de vinculación con las familias, entre otros. La enseñanza aparece como una tarea sujeta a revisiones y ajustes constantes entre docentes, alumnos, padres de familia y autoridades.

La institución escolar, en cuanto tal, tiene un marco político-institucional de actuación que define “funciones, establece roles y distribuye responsabilidades entre los participantes” (Fierro y Tapia, 2013: s.p.). Este marco es recreado por los participantes de la comunidad escolar, quienes co-construyen la cultura escolar propia de cada institución.

En el cruce entre el entorno socio-político-económico-cultural y el marco político-institucional y la cultura escolar se generan los contextos escolares para los aprendizajes disciplinares y convivenciales. La práctica docente se desarrolla en estos contextos. (Esquema 1)

El modelo propuesto retoma la intersubjetividad como elemento central que permite comprender la comunicación establecida entre el docente y los estudiantes o entre éstos últimos en torno a contenidos y tareas específicas. Las acciones de cada uno de los sujetos sólo se pueden significar a la luz de las realizadas por los otros (Lemke, 1997; Bazdresch 2000).

La práctica docente está constituida por tres dimensiones que están integradas en la intervención áulica. En cada una de ellas ‘juegan’ con sus acciones el docente y los estudiantes guiándola hacia determinada dirección y buscando un equilibrio entre todas ellas. Siguiendo a Vinatier (2008, 2013) y a Vinatier y Altet (2008) y Altet (2002), estas dimensiones son: (ver esquema 2)

a) *Conducción del grupo clase o Dimensión relacional:* se centra en la comunicación en clase, concibiéndola como un intercambio entre docente y estudiantes o entre los estudiantes finalizado por un aprendizaje ‘escolar’ con los efectos producidos por la implicación de los participantes en una dinámica cara a cara, sus decisiones, sus motivaciones.





Da cuenta de la intriga conversacional que está presente en los contextos para los aprendizajes disciplinares y convivenciales relativos al reconocimiento así como el espacio otorgado al “otro”. Conciérne la gestión del *rapport* entre los participantes; los sujetos que inician los actos de habla, y a quienes se dirigen, los que responden, los tópicos de que se abordan y la persona gramatical utilizada para responder.

b) *Mediación didáctica o Dimensión pragmática*: integra las herramientas metodológico-didácticas puestas en juego, centralmente por los docentes y tangencialmente por los alumnos, para orientar la construcción de conocimientos de éstos últimos. Considera el objetivo de aprendizaje, las estrategias y técnicas gestionadas por el docente en el aula y en el estudio para poner en contacto al aprendiz con el saber, los ejercicios propuestos y la manera de abordarlos, los apoyos y recursos didácticos, la evaluación de los aprendizajes. Las decisiones docentes sobre los contenidos y organización de tareas para los alumnos, su secuencia y cantidad, cronología y formas de ayuda consideradas. Remite a la dimensión operacional de las interacciones del grupo-clase confrontado a un contenido de enseñanza estipulado y regulado de manera externa por el docente.

c) *Construcción de conocimientos o Dimensión epistemológica*: da cuenta de los objetos culturales o situaciones problemáticas presentes en los contextos para el aprendizaje de distintos tipos de saberes y de las oportunidades generadas para que las representaciones de los alumnos sean interpeladas desde las pretensiones de validez propias de cada objeto cultural. Esta dimensión reconoce que el saber es un elemento presente en las aulas: los sujetos se comunican y actúan en torno a él. Siguiendo a Yurén (2007), esta dimensión se subdivide en tres:

- *Objetos, hechos y situaciones problemáticas del mundo objetivo*: saberes teóricos, conceptos, procedimentales y técnicos
- *Situaciones problemáticas del mundo social*: saberes relativos a las relaciones interpersonales y
- *Situaciones problemáticas del mundo subjetivo*: saberes relativos al sí mismo (identidad, expresión, autovaloración).

Las situaciones problemáticas propias de cada mundo movilizan los sistemas disposicionales de los sujetos, los cuales generan ciertas prácticas y tomas de posición. “En la medida en la que el sujeto soluciona los problemas que le plantean estas situaciones se va configurando como sujeto





epistémico, sujeto técnico, sujeto ético y/o sujeto histórico” (Yurén, 2007: 185). Formar al sujeto implica hacerse cargo de estas distintas dimensiones.

La práctica áulica al estar constituida por interacciones, incluye los efectos propios de la presencia (del estar ahí) de los participantes en una relación cara a cara, sus motivaciones y decisiones. Las dimensiones antes presentadas están en continua tensión y el docente, con su actividad, está en constante búsqueda de un equilibrio siempre inestable. Habrá ocasiones en que una de las dimensiones se desdibuje, por el alto peso otorgado a las otras. Ante estas tensiones e incertidumbres, la pregunta que surge es ¿Qué es lo que permite que se sostenga conjuntamente la gestión de la situación, del grupo-clase y de los aprendizajes? Vinatier y Altet (2008) sostendrán que es a partir de transacciones, negociaciones, compromisos y ajustes continuos realizados tanto por el docente como por los alumnos como se va construyendo un frágil equilibrio; se sostiene una dinámica de clase con determinadas características, llegando o no a construir objetivos compartidos. (esquema 2)

3. MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE: GRANDES LÍNEAS

El modelo de formación propuesto parte del reconocimiento tanto de la persona del docente como de su práctica en contexto. Mantiene el supuesto de que el docente como persona y profesional es el principal sujeto de cambio de su práctica educativa.

De aquí que se enraice en el sentido que los enseñantes otorgan a su propia práctica: las restricciones que la actividad cotidiana del aula les plantea, las razones que subyacen a sus acciones, sus necesidades, problemas, aspiraciones y recursos. Se plantea ofrecer ayuda a problematizar sus acciones cotidianas y en caso de que lo juzguen necesario, modifiquen. los enfoques para acercarse a determinadas situaciones. Intervenir, por ende equivale a “cambiar las prácticas educativas organizadas en el paradigma normativo. En concreto, el maestro requiere cambiar sus prácticas en el salón de clase para conseguir los fines humanos de la educación” (Bazdresch, 2006: 56) Se trata de un cambio del paradigma técnico que considera al docente un operario del plan y programa de estudios diseñado externamente, hacia uno intencional que busca construir una nueva racionalidad que le permita actuar de manera diferente con sus estudiantes.





La reflexión sobre la propia práctica es uno de sus motores, al sostener el análisis de las interacciones sociales desde las tres dimensiones puestas en tensión. Este análisis supone una problematización en grupo desde referentes empíricos y teóricos, y la intervención consciente posterior que permite al docente ir más allá de su experiencia vivida en varios movimientos: a) la ampliación de su conceptualización de lo educativo, b) el reforzamiento de su poder de actuación (agencia) y c) la posibilidad de nombrar y categorizar problemáticas áulicas al contar con una herramienta conceptual (el modelo de práctica docente).

La propuesta se basa en un cambio cognitivo-social en lo intra e interpsicológico de los sujetos en sus contextos de práctica; la transformación se da en una reorganización funcional entre sujetos, en los elementos materiales que soportan las acciones de los sujetos; en las acciones que articulan las estrategias o en la comunicación entre estamentos.

CONCLUSIONES

El modelo de práctica docente, ¿respondió a los propósitos previstos? Con datos todavía provisionales, sostenemos que los planteamientos interaccionistas y socioconstructivistas de la práctica docente permiten superar falsas dicotomías entre lo didáctico, lo relacional y lo epistemológico al evidenciar que estos tres polos operan de manera concomitante. Permite además evidenciar cómo es que en un mismo ciclo de interacciones, los estudiantes pueden construir aprendizajes tanto de orden disciplinar como convivencial.

El auto-registro docente, con apoyo de un asesor pedagógico externo resulta, no obstante, un apoyo indispensable para poner en práctica este tipo de dispositivo de co-explicitación de prácticas docentes que analizan la manera en que se desarrollan las interacciones en aula, dando lugar a una toma de conciencia que permite desarrollar intervenciones que modifiquen los equilibrios logrados, otorgando mayor atención a aquellos polos de tensión que aparecen desatendidos.

Del modelo, la dimensión epistemológica, centrada en la recuperación y análisis de las evidencias de saber construidos por los estudiantes, es el aspecto más novedoso y con mayor potencial para fortalecer las intervenciones docentes encaminadas a generar situaciones de enseñanza que ofrezcan genuinas oportunidades a sus alumnos para aprender y compartir.

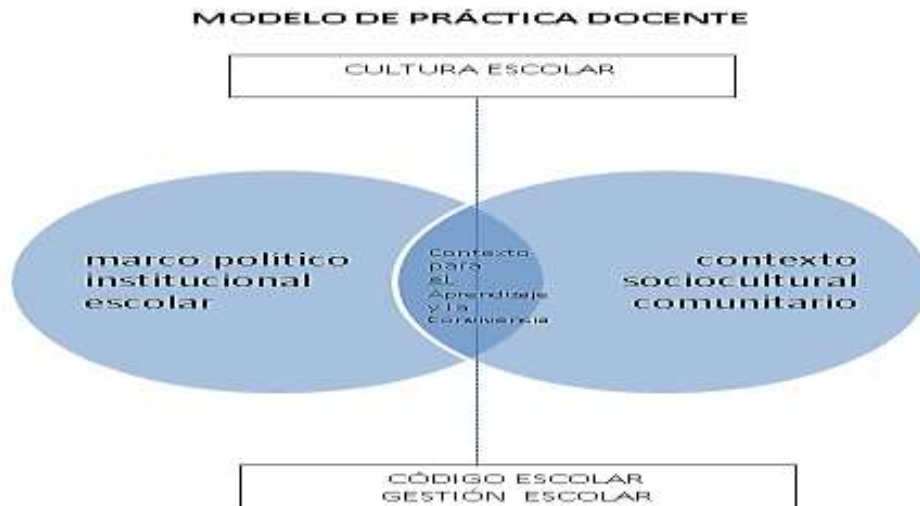




NOTAS

1. Proyecto apoyado por el Fondo SEP-CONACYT 2011-01
2. El trabajo de campo contempló análisis de prácticas de 10 docentes de Baja California, Chihuahua, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Distrito Federal y Perú.

ESQUEMAS



Esquema 1. Modelo de práctica docente: primera parte

Fuente: Creación de las autoras





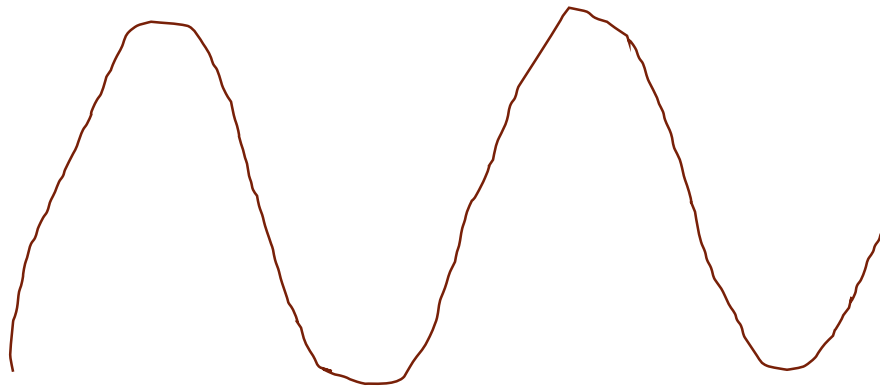
Contexto para el aprendizaje y la convivencia

Acción	Inter acción	Acción ajustada	Inter acción	Acción ajustada
--------	-----------------	--------------------	-----------------	--------------------

Dimensión Relacional

Dimensión Pragmática

Dimensión epistemológica (mundo objetivo,
social y subjetivo)



Esquema 2. Modelo de práctica docente: segunda parte

Fuente: Creación de las autoras





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Altet, Marguerite (2002). "Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle" en : Revue française de pédagogie. No. 138, pp. 85-93.
- Altet, Marguerite (2005) La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas en Paquay Léopold, Marguerite Altet, Évelyne Charlier y Philippe Perrenoud (coords.) La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. México, Fondo de Cultura Económica, pp.33-54
- Bazdersch Miguel. (2000). Vivir la educación, transformar la práctica. Jalisco. Textos Educar.
- Bazdresch Miguel (2006) "La intervención de la práctica educativa" en Ruth Perales (coord.) La significación de la práctica educativa. México, Paidós educador, pp. 55-70
- Clandinin, Jean, y Connelly, Michael (1995) Teachers professional knowledge landscapes. USA, Teachers College, Press.
- Coll, Cesar y Emilio Sánchez (2008). "Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor. Líneas de investigación" en Revista de educación, No. 346, mayo-agosto 2008, pp. 15-32
- Escudero Juan M. (1997). "La formación y el aprendizaje de la profesión mediante la revisión de la práctica" en: Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria. Barcelona. ICE-Horsori.
- Fierro, Cecilia y Guillermo Tapia (2013). "Introducción" en Fierro, Cecilia y Adela Lizardi Convivencia Escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México. Mimeo.
- Fierro, Cecilia, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas (1999) Transformando la práctica docente. Una práctica basada en la investigación acción. México, Paidós.
- Holland, Doroty et al (1998) Identity and agency in Cultural Wolds. London, Harvard University Press.
- Lemke, Jay L. (1997). Aprende a hablar ciencia. España: Paidós.
- Pastré, Pierre (2007) "Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante" in Recherche et formation No. 56, pp. 81-93 <http://rechercheformation.revues.org/907>
- Perrenoud, Philippe (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. México. GRAÓ/COLOFÓN.
- Saint-Onge, Michel (1997) Yo explico pero ellos ¿aprenden? Burgos, Mensajero





- Schön, Donald (1998). El profesional reflexivo: ¿cómo piensan los profesionales cuando actúan?.
Barcelona Paidós.
- Tomasevski, Katarina (2004) El asalto a la educación. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Vinatier Isabelle y Altet Marguerite (2008) Analyser et comprendre la pratique enseignante.
Presses Universitaires de Rennes, Rennes
- Vinatier, Isabelle (2008) “La notion d’organisateur dans une perspective interactionniste” en.
Recherche et formation No 56, pp. 33-46 <http://rechercheformation.revues.org/907>
- Vinatier, Isabelle (2013) Le travail de l’enseignant. Une approche par la didactique professionnelle. De Boeck,
Paris.
- Yurén, María Teresa. (2007). El dispositivo de formación cívica y ética en la escuela secundaria.
En Yurén, María Teresa y Araujo, Sonia Stella, Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas sociales. México: UAEM, Ediciones La Vasija, pp. 169-211.

