

## **CRITERIOS DE INNOVACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EL AULA**

*Isabel Clara Eugenia Jaime Vázquez y María Gabriela Brito Arroyo*

### **1. INTRODUCCIÓN**

A sabiendas que la transformación de las prácticas educativas es un proceso gradual y que el profesor como investigador de su propia práctica no es un lugar común, en el Instituto Cultural Tampico nos hemos aventurado en esta experiencia.

A partir del plan de capacitación institucional, en específico del programa del Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas, damos cuenta del trabajo de reflexión que tiene como finalidad que nuestros profesores logren transformar su hacer docente. De esta manera, el docente juega un doble papel: por un lado es un sujeto que investiga; por otro, reflexiona sobre su hacer como docente específico; por ello es que se constituye a la vez en sujeto y objeto de investigación. Y es a través de este doble papel que el docente se inicia en la transformación de su práctica.

El programa estuvo dirigido a diecinueve profesores de Secundaria y/o Bachillerato, grupo que se redujo a dieciséis luego de que tres integrantes se retiraron del Instituto.

Esta ponencia da cuenta de la experiencia de formación, la ubica en el contexto tanto institucional como de historia de vida de los actores participantes y hace un recuento de los hallazgos en un proceso de investigación denominada como reflexiva. A la vez pone de manifiesto el influjo del Diplomado en el desempeño de los Coordinadores de equipos docentes constituidos en torno a Áreas Académicas para el trabajo asistido de reflexión.

### **2. CONTEXTO**

El Instituto Cultural Tampico (en adelante Instituto) es una obra educativa de la Compañía de Jesús en México, donde colaboran a la par laicos y jesuitas. Fundado hace 42 años, está ubicado en la ciudad de Tampico, al sur del Estado de Tamaulipas, en el noreste del país. Atiende los niveles de Preescolar, Primaria, Secundaria y Bachillerato. Los tres primeros están incorporados a la Secretaría de Educación (SE) del Estado de Tamaulipas, organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública, mientras que el Bachillerato lo está al Plan del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), máxima institución educativa del país.

Trabaja colegiadamente —bajo la orientación y guía del Consejo Operativo de Colegios (COC)— con las demás instituciones de educación básica y media de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús: Bachillerato de la Universidad Iberoamericana, en Tijuana, Baja California Norte, en el noroeste del país; Escuela Carlos Pereyra, en Torreón, Coahuila, en el norte; Instituto Lux, en León, Guanajuato, en la zona denominada El Bajío; Instituto de Ciencias, en Guadalajara, Jalisco, al occidente, y el Instituto Oriente, en Puebla, Puebla, al oriente de Ciudad de México, en la zona conocida como Golfo Centro (ver mapa a continuación).



En lo que a su estructura organizativa toca, el órgano máximo de gobierno del Instituto es la Rectoría, de la que dependen en línea directa —y en las que a la vez se apoya— ocho Direcciones, entre éstas la General Académica (DGA), titular del Centro de Reflexión e Investigación Académica (en adelante Centro). El Centro en cuestión es uno de los frutos (en términos específicos de reestructuración organizativa) del Programa de Gestión Educativa del actual rectorado e inició actividades en el ciclo lectivo 2003-2004, sobre la base de la antigua Coordinación General Académica.

El Centro tiene como misión primordial favorecer la excelencia en la integración de los procesos académicos de docencia, investigación y divulgación, y, con ello, de propiciar la formación de cuadros académicos innovadores, capaces de reflexionar sobre su práctica y transformarla, para un mayor servicio a la sociedad en la que el Instituto está inserto.

Para el seguimiento y acompañamiento de los procesos académicos, el Centro descansa en una subestructura de Coordinaciones de equipos docentes organizados en torno a Áreas Académicas, cuya misión es propiciar la reflexión y transformación continuas de la práctica.

Pero el logro de estas misiones no puede darse de manera fortuita. Así como toda modificación en la política educativa nacional que no tome en cuenta la experiencia y los aportes de los docentes que constituyen el sistema educativo del país está destinada al fracaso, todo cambio que una institución educativa proyecte en sus estructuras es inviable si no se toma en cuenta al docente en su formación humana y profesional. “(...) transformar las personas o las instituciones equivale a proponer como horizonte la construcción de nuevas prácticas docentes dentro de una escuela diferente” (Fierro 1999). En congruencia con ello entran en juego las políticas institucionales de profesionalización.

El Instituto cuenta con un Plan Institucional de Profesionalización, que en el ciclo lectivo 2003-2004 ofreció a su personal, sin costo económico para éste, seis diplomados: Teología Básica, Sexualidad Humana, Desarrollo Humano, Gestión Directiva, Desarrollo de Habilidades Académicas y el Certificate Overseas Teachers of English (COTE). Todos fueron impartidos por instituciones externas pertenecientes a la Compañía de Jesús, con excepción del COTE, que estuvo a cargo de The British Council. Para cinco de ellos, impartidos dentro de las instalaciones del Instituto, se contó con dos coordinadores, uno externo y otro interno.

El Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas (en adelante Diplomado), de 240 horas de duración, “concibe a la práctica educativa como su objeto de estudio y punto de partida del proceso de formación de los académicos y del mejoramiento continuo de su función”<sup>1</sup>. Por razones obvias, la coordinación interna del Diplomado, en su primera promoción, recayó en la Dirección del Centro.

### 3. EL PORQUÉ DE UN PLAN DE PROFESIONALIZACIÓN EN EL INSTITUTO CULTURAL TAMPICO

El Programa de Gestión Educativa del actual rectorado tiene como Propósito Fundamental recrear en el Instituto la Misión de la educación jesuita: “formar integralmente hombres y mujeres para los demás y con los demás”. Esta perspectiva de formación integral para el servicio a los otros y con los otros no es posible hacerla realidad, juntos educadores y educandos (en el sentido lato de los términos), si antes no contamos nosotros mismos con las herramientas necesarias para ello. Así, el Plan de Profesionalización consideró seis programas específicos de profesionalización (mencionados con anterioridad) que respondieran a la misión educativa del Instituto. En todos los casos se trata de programas en los que la historia de vida y la reflexión sobre el hacer ocupan un lugar preponderante, dentro de un equilibrio entre práctica y teoría. “(...) resulta necesario favorecer la formación, la situación social y las condiciones de trabajo de los docentes, pues difícilmente podrán responder a las nuevas exigencias si no poseen los conocimientos y la competencia, las cualidades personales y la suficiente motivación hacia la tarea profesional” (García 1999: 7). De la reflexión sobre el hacer se espera, claro, la determinación de actuar en consecuencia, es decir, la transformación de la práctica, en el entendido de que no se trata de cambios gratuitos sino de soluciones intencionadas en respuesta a campos problemáticos detectados en el hecho educativo, “(...) propuestas que (...) nos acerquen a una experiencia educativa más integral, humana, gratificante y significativa tanto para nuestros alumnos como para nosotros mismos” (Fierro *et al.* 1999: 213). Estamos hablando de una iniciativa de formación de centro educativo en amplia acepción, toda vez que la docencia, por ejemplo, es una actividad colectiva en relación con un proyecto institucional común, al que no necesariamente responden los intereses particulares de formación y su ocasional derivación en prácticas aisladas. Ello no significa, sin embargo, que el Instituto sea insensible a las iniciativas y expectativas individuales, particularmente cuando éstas van encaminadas a la consecución de objetivos comunes.

### 4. METODOLOGÍA

El Diplomado está estructurado, en módulos de recuperación de la práctica y módulos de insumos teóricos, de manera que en un proceso inductivo el diplomante obtiene gradualmente la materia prima de trabajo (su práctica recuperada), la analiza, reflexiona sobre ella y a la par la va leyendo a la luz de la teoría, lo que le permite interpretarla y caracterizarla. A partir de esa caracterización puede entonces identificar campos problemáticos, intervenir el de mayor peso y plantear su proyecto de transformación.

El primer acercamiento a las prácticas fue a través de una representación gráfica de éstas y, posteriormente, una lectura a la luz de las historias de vida. Un segundo momento, sistemático a lo

---

<sup>1</sup> Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO): Programa del Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas, p. 5.

largo del Diplomado, consistió en la elaboración de registros de observación con apoyo de grabaciones en vídeo. En total, cada profesor habría de realizar seis registros: los dos primeros para problematizar la práctica, los dos siguientes para constatar algunos de los cambios y/o modificaciones de la práctica que se podían observar y los dos últimos para reafirmar la evidencia de transformaciones. De acuerdo con el proceso de cada uno, el número de registros fue menor en algunos casos.

Para dar cuenta del proceso de los profesores, ya sea dentro del Diplomado o bien en el trabajo ordinario de equipos por Áreas Académicas, recurrimos a conversaciones aparentemente informales en los recesos o al final de las clases de cada módulo, entrevistas acordadas con cada diplomante, cuestionario de evaluación sobre el Programa de Profesionalización específico contestado por ellos mismos, ponencias sobre su proceso, entrevistas ordinarias con los Coordinadores de Áreas Académicas e informes de sus actividades y del acompañamiento a los profesores coordinados, y documentos de archivo del Centro.

## 5. DESARROLLO

El trabajo de reflexión asistida sobre la práctica de los docentes de la institución inició en el ciclo lectivo 2002-2003 con el inicio del actual rectorado y estuvo a cargo de la entonces Coordinación General Académica (CGA). El trabajo, llevado a cabo tanto en entrevistas individuales como en reuniones de Academia, incluyó también visitas de observación en las aulas de clase, si bien éstas últimas no abarcaron a la totalidad de los profesores y en algunos casos fueron sólo esporádicas.

La estrategia para comenzar el trabajo reflexivo consistió en una revisión conjunta profesor-CGA del programa de asignatura dosificado en unidades didácticas, lo que dio la primera evidencia del tipo de práctica imperante en el colectivo docente: clase expositiva centrada en el profesor, manejo descontextualizado de contenidos temáticos, actividades y estrategias desvinculadas del desarrollo de habilidades y actitudes planteadas en los objetivos y poco o pobre uso del material de apoyo didáctico. Todo ello se vio ratificado en las observaciones en aula, que si bien evidenciaron dominio por parte del docente sobre los contenidos temáticos a tratar, se dejaba notar la ausencia de recuperación de aprendizajes previos; poca interacción profesor-alumno; escasa o nula vinculación con otras asignaturas del currículo; sólo ocasional relación con el contexto y con las experiencias vitales de los estudiantes; pobre empleo de recursos visuales por parte de docentes y discentes; falta de retroalimentación de profesores y alumnos a las exposiciones en equipo de sus discípulos/condiscípulos; ausencia de desplazamientos físicos del docente en el aula y dispersión de la atención de los estudiantes, y una falta total de uso de nuevas tecnologías.

Lo anterior representaba un reto que sólo podría ser enfrentado con un acompañamiento sistemático a todos y cada uno de los docentes, y que rebasaba las posibilidades de la DGA (una sola persona para brindar el acompañamiento). Era preciso entonces crear las condiciones óptimas para lograrlo, así que a poco menos de un año de iniciado el trabajo de reflexión asistida, y con miras a la conformación del Centro, el Rector solicitó de la recién designada Directora del mismo la propuesta de Coordinadores de equipos en torno a Áreas Académicas (que en su momento se harían cargo del acompañamiento) y la de posibles candidatos al Diplomado. La base para ambas propuestas fue el trabajo de reflexión que se había estado llevando a cabo con los docentes. No por coincidencia gratuita, entre los diplomantes propuestos estaban los futuros Coordinadores, para brindarles a la par una responsabilidad y un espacio de reflexión y crecimiento, es decir, armas con las cuales enfrentar su trabajo.

Necesidad de un aliciente, falta de estrategias didácticas pese al dominio de la asignatura a su cargo, o requerimientos presentados por los mismos profesores fueron algunos de los criterios tomados en cuenta para seleccionar a los diplomantes. Hubo también criterios de exclusión, el principal de ellos referido a profesores que habían sido beneficiados con apoyo financiero para capacitación en tiempo inmediatamente anterior, y con la intención de abrir la oportunidad a aquellos que no la habían tenido. En el caso específico de los futuros Coordinadores, la elección se centró en docentes de muy buen desempeño y un alto sentido de pertenencia e identificación con el Instituto, así como profesores de buen desempeño académico y que, al parecer, no habían sido tomados en cuenta en el pasado más que para su trabajo frente a grupo.

El testimonio de los diplomantes da cuenta de la pertinencia y necesidad del Plan de Profesionalización, “es excelente, nunca nos habían capacitado de esta manera.” Evidencia una nueva forma de concebir la dinámica educativa como un servicio de calidad a la sociedad: “es excelente, es una gran inversión, pero vale la pena si esto se va a reflejar en la calidad de nuestro trabajo y la calidad del servicio”. No oculta temores o posibles resistencias al cambio: “al principio me daba pánico; ahora agradezco a mi ICT (Instituto) que se preocupe por nosotros, y su personal en general, de esta manera; esto nos permite crecer al ritmo necesario para poder servir a nuestros alumnos”. Y aunque tampoco falta quien considera que el Plan está “en pañales, pero ya va”, otras opiniones ponen de manifiesto el interés y cuidado de la institución por la persona del profesor:

*“Es importante la preocupación que tienen por la superación de quienes formamos parte del Colegio y nos hacen sentir como comunidad.”*

*“Gracias al mismo (Plan de Capacitación) el Colegio promueve simultáneamente el crecimiento personal y profesional de los académicos.”*

*“Refleja la preocupación de nuestras autoridades por la capacitación y actualización de los docentes. Es positivo y ambicioso.”*

El Diplomado fue impartido de agosto de 2003 a agosto de 2004, con un grupo integrado inicialmente por diecinueve docentes, pertenecientes a las secciones de Secundaria y/o Bachillerato. En el transcurso del Diplomado, tres profesores se separaron del Instituto.

Se trata de un grupo heterogéneo en cuanto a su formación académica: ingenieros químicos, ingeniero en sistemas computacionales, licenciado en filosofía, normal superior en literatura, licenciados en ciencias de la comunicación, arquitecto, químico farmacobiólogo, licenciado en economía, médico cirujano dentista, etc., que en los afanes de recuperar la práctica probaron la posibilidad del diálogo interdisciplinario y de la conformación de un grupo cohesionado. La heterogeneidad indica, por otro lado, que tienen en común no contar con bases de formación ex profeso para el magisterio: “Es importante mencionar que mi formación profesional no es de Normal Superior. Como profesionalista ajeno a los estudios pedagógicos he tenido la necesidad de adquirirlos durante el ejercicio de la labor docente, sea por medio de estudios de postgrado o de actualización...”. Se dan, no obstante, algunas excepciones: “Fui formada en la responsabilidad desde mi casa, y en la Normal Básica nos hablaban mucho de la ética, de la responsabilidad de estar frente a grupo. Fui alumna de maestros fundadores, sin recursos económicos a veces. Lo que más valoro es la presencia de ellos como formadores: primero que nada responsabilidad ante los niños, ser un ejemplo para el niño. Nos preparaban mucho para cuando fuéramos a las comunidades rurales”. Algunos otros accedieron a la Normal Superior después de pasar por las aulas universitarias: “Hice un curso de nivelación pedagógica porque no tenía Normal Básica, y entré a la Normal Superior. Ahí supe que dar clases es lo mío, en Administración de Empresas me miraba en el futuro y sabía que a algo de eso me

dedicaría en algún momento; pero en (la escuela) Normal, sobre todo cuando veía temas sobre adolescentes, me miraba dentro del salón, cerca de ellos.”

Sus edades fluctúan entre los 32 y los 55 años, con una edad promedio de 44. La tendencia educativa en la que fueron formados guarda relación muchos de las veces con el tipo de práctica docente que ejercen y, en consecuencia, con el tipo de transformación que dicha práctica requiere. Al hablar de su historia de vida coinciden en su mayoría en haber sido formados bajo un modelo tradicional, y en ocasiones haber sido testigos atemorizados de violencia física y a veces hasta sujetos de descalificación pública frente a o junto con sus condiscípulos.

## 6. ¿QUÉ CARACTERIZA LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES DEL INSTITUTO CULTURAL TAMPICO?

El primer módulo, de carácter intensivo, a lo largo de cinco días previos al inicio del ciclo lectivo 2003-2004, tuvo un efecto motivador, “estoy ansiosa porque lleguen los muchachos para empezar a aplicar lo que hemos visto” dice una de las profesoras. El entusiasmo derivó de la empatía lograda entre el facilitador de ese módulo y el grupo: “Primero, cuando me dijeron que iba a participar en el Diplomado, ¡Dios mío!, se me vino el mundo encima, tal vez porque mi situación familiar requería atención, y ¿cuándo iba a hacer todo esto?, ¿a qué horas?, pero vamos a ver de qué se trata. Pienso que esa semana intensiva de L (nombre del asesor) te ubica en lo que es y te sensibiliza, te da confianza, te da seguridad”, afirma otra profesora.

El primer acercamiento a la práctica se llevó a cabo por dos vías: una representación gráfica de la práctica y una lectura del hacer del docente a la luz de su historia de vida. En la mayoría de los casos, esto dio como resultado un primer diagnóstico, sucinto y claro, de una práctica vertical centrada en la figura del profesor y en su rol de transmisor del conocimiento, enfoque que garantiza la supervivencia de la tradición y el orden establecido.

Uno de los dibujos muestra a la profesora de pie en el estrado del aula y señala al grupo con la mano, en actitud de hablar frente a éste. “Ahí me vi como una maestra protagonista y discursiva. Me di cuenta que para mí el alumno que sabía era el que repetía lo que yo decía, con las mismas palabras; si no lo decía igual que yo, estaba mal. Tiene que ver con mis maestros de Primaria, incluso en la Normal Superior así me enseñaron”.

Otro dibujo muestra el sol en el centro y la tierra girando alrededor. “Mi dibujo difirió de todos los demás porque yo tenía muy claro mi concepto de disciplina y orden, y lo manifesté con un sol y la tierra girando. Y además el sol también era yo iluminando a los alumnos. Lo que reflejé fue mi concepto de que el maestro es el que sabe y los alumnos nomás (*sic*) reciben. Nací en una familia muy conservadora y tradicional, de obedecer a los mayores..., y cuando voy a la escuela me tocaron maestros tradicionalistas, que reforzaron el esquema familiar. A la vez, el esquema familiar daba la razón al maestro y uno perdía credibilidad”.

Un alumno visto de espaldas hace trazos sobre una hoja de papel en un restirador (mesa para dibujantes). El profesor no está presente. “Yo veía al alumno desde atrás. Me di cuenta que mi rol era estar supervisando, revisando el trabajo que ellos hacían. Yo aprobaba o hacía que modificaran el trabajo, y es que tuve maestros tradicionalistas y la influencia es que muchas veces yo también actuaba como el maestro tradicionalista a pesar de que mi materia es muy práctica. Hablaba y hablaba, se terminaba el tiempo y a trabajar de prisa: ‘bueno, terminen en su casa y me lo traen la próxima clase’.

Y a la hora de la calificación, pues pobres; ‘no entendiste el tema’, les decía, pues ¿cómo me iban a entender?”

En algunos es notorio el acomodo cuidadosamente ordenado de los pupitres, propio de lo que Inostroza (Inostroza 1997) llama modelo frontal o de lo que vulgarmente llamamos “pedagogía de la nuca” (cada alumno mira a la nuca del condiscípulo que está delante de él en la fila de escritorios) y que no favorece el trabajo colaborativo.

Pero también se dio el caso de haber transitado de un modelo tradicional a uno de carácter constructivista, en el que la transmisión unidireccional de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales deja paso a la construcción en común en referencia a un contexto significativo:

Una secuencia gráfica representa a la profesora y a sus alumnos en el aula y en los espacios recreativos del Instituto. La profesora tiene la misma estatura del alumno, tanto de pie como sentados. Las butacas en círculo, asignan al docente un lugar similar al del alumno. La apariencia del profesor muestra alguna de las características físicas que lo identifican. Los rostros aparecen sonrientes. “Algo que siento que se refleja mucho en mi práctica es mi preparatoria (estudios de Bachillerato); ahí sí, cero tradicionalismo (en el recuento de sus grados anteriores identifica docentes de corte tradicional), fue un parte aguas en mi educación. Interactuábamos muchísimo con la mayoría de los maestros, exponíamos nuestros puntos de vista, nos retaban a pensar y procuro hacer eso con mis alumnos”.

Las primeras aplicaciones o pequeños intentos de transformación fueron desalentadoramente sorprendentes para algunos profesores. Si ya era complicado empezar a identificar y reconocer las propias resistencias, peor resultó verse reflejados en los alumnos; las preguntas para propiciar la reflexión y la criticidad fueron recibidas con un “¿qué le pasa maestro?, eso son (torpezas), usted es el que nos tiene que enseñar, a eso venimos”. O bien, la idea de involucrar a los alumnos en la dinámica de la clase e inducirlos a indagar y a emitir sus opiniones y puntos de vista tuvo como respuesta un “es que maestra, al maestro le toca dar la clase, no a nosotros, y a usted le pagan para eso”. Esto no debería sorprendernos, si los hemos formado durante años en ese esquema, es comprensible que para ellos también sean difíciles las rupturas.

Luego de ese primer acercamiento, los registros de observación fueron la herramienta para la recuperación sistemática. A partir de estos registros y del respectivo análisis, reflexión e interpretación teórica, y dependiendo del proceso de cada diplomante, algunos lograron diseñar un proyecto sencillo, para aplicar a corto plazo, antes de la conclusión del Diplomado; pero aun en los casos en que no es notoriamente clara la formulación de un proyecto, todos dan cuenta de los esfuerzos por intentar estrategias de cambio a lo largo del proceso, como un primer intento de transformación.

Dar la palabra al alumno, es decir, propiciar su participación, fue una intención de cambio por parte de algunos diplomantes que encontraban en sus prácticas verdaderos monólogos:

*Ma: Fue creado en 1948, los ejemplos /volteo hacia el pizarrón y señalo/ que puse aquí del Ku Klux Klan, de lo que está ocurriendo en el medio oriente entre Israel y Palestina y la invasión a Irak y Afganistán, pues únicamente nos habla que estos derechos humanos no han sido respetados, porque aunque nos den muchas causas y pongan muchos pretextos de por que se está llevando a cabo todos estos movimientos, de alguna u otra forma están atentando contra estas garantías individuales, contra los derechos que cada persona tiene. Ahora nosotros tenemos procedimientos de orden jurídico que nos va a ayudar a hacer respetar esas garantías individuales, y son las siguientes: /escribo en el pizarrón y sigo hablando/*

*Ma: Ya vimos lo que es todo el desarrollo del arte, desde la prehistoria, y vimos los pueblos agrícolas, vimos Egipto, Mesopotamia, China, y vimos la India, ¿sí? Y Fenicia, griegos y pueblo romano, OK Vimos que en la prehistoria dibujaron, bailaron, cantaron, a su modo, pero fue canto.*

*Y luego vimos que las primeras civilizaciones construyeron pirámides, como los egipcios. Los chinos hicieron la muralla y otros elaboraron una escritura.*

Sin embargo, la evidencia nos dice que estamos apenas en un cambio de forma mas no de fondo. Nada reprochable, si tomamos en cuenta que transformar sensiblemente una práctica convencional no ocurre de la noche a la mañana. La pregunta, como estrategia para involucrar al alumno, espera una respuesta precisa, un sí o un no, o incluso lleva implícita parte de la respuesta; no obstante, comienza a desplazar el monólogo del profesor:

*Ma: ...Por eso debemos de hacer una selección adecuada de la escuela y que ésta cubra las necesidades más importantes, ¿recuerdan cuántos y cuáles son los tipos de educación que nuestro país le ofrece a la población?*

*Aa: Son tres.*

*Ma: Bien, y ¿cuáles son éstas?*

*Ao: Básico, Medio-Superior y Superior.*

*Ma: Sí, muy bien, pero además dentro del Sistema Educativo Nacional hay distintas modalidades para estudiar. Francisco, ¿puedes decirme cuáles son?*

*Ao: Sí, son la Escolarizada, la no escolarizada o abierta y la mixta.*

*Ma: Muy bien, veo que la mayoría si cumplió, Lila ¿me puedes decir cual es la primera definición que pedimos?*

*Aa: Sí la palabra participación /Algunos alumnos mantienen su mano levantada para poder ellos también participar/*

*Ma: Muchachos, se dan cuenta, sin querer, que ustedes ya están poniendo en práctica la primera definición.*

*Ao: No, ¡ah! Sí, al leer mi definición y decir lo que yo investigué ya estoy participando.*

*Ma: Ya ven que fácil, al mismo tiempo que leemos lo investigado, tratamos de aterrizarlo con ejemplos.*

Similar situación guarda la pregunta como recurso para recuperar aprendizajes previos como base para un aprendizaje significativo:

*Ma. ¿Se acuerdan qué es el tono cuando vimos cualidades del color?*

*Alo. Si.*

*Alo. ...tono....*

*Ma. El color en sí. El tono es el nombre propio. ¿Cuál otro?*

*Alo. Lo degradamos*

*Ao. ...la saturación*

*Ma. ¿Cuántos colores vamos a tener al final, cuando terminemos el círculo cromático?*

*Aos. ...18*

*Ma. 18 colores nuevos, ¿Si?*

*Ma. A ver, ahora nosotros. A ver ¿ahora nosotros en qué estamos?*

*Aos. En el círculo cromático.*

*Ma. OK. ¿Qué hicimos en el círculo cromático?*

*Aos. Colores primarios y secundarios.*

*Ma. Alguien me puede explicar ¿cuál es la finalidad de que estemos haciendo esos colores en el círculo cromático?*

*Aa. Ver las tonalidades.*

*Aa. Identificar colores primarios...*

*Ma ¿Qué decías?*

*Aa. ....*

*Ma. Los pigmentos del color. ¿Cuál otro?*

*Aa. ...identificar...*

*Ma. Aprender a identificar colores y a hacer mezclas*

Aunque también encontramos que algunos de los profesores perciben indicios de intelecciones y de aprendizajes significativos en una participación más activa de los alumnos:

*Ma: /Se dirige al equipo 9 de donde le hablan./*

*Ao: ...¿cómo voy a interpolar?*

*Ma: ¿Qué entiendes por interpolar, lo recuerdas?.*

*Ao: Encontrar la medida entre datos ya conocidos.*

*Ma: Entonces te piden que midas la temperatura entre datos que ya conoces, préstame tu tabla de datos... /Señalando en la tabla de datos/ Estas son las medidas que tú ya hiciste, y te piden que midas a los 3.5 mm. ¿Qué temperatura tendrás aquí entre estas dos medidas? Tú vas a encontrar este valor entre datos ya conocidos. Si encuentras este valor, ¿qué estás haciendo?*

*Ao: Ya entendí /con una sonrisa/, voy a interpolar.*

*Ma: Ahora dime /señalando la gráfica/ en ¿qué consiste interpolar?.*

*Ao: Es encontrar la medida entre los datos ya conocidos.*

*Ma: Bien, entonces que será extrapolar?.*

*Ao: Encontrar datos fuera de la gráfica o de los datos ya conocidos.*

*Ma: Está bien, entonces lo que vas a hacer para contestar estas preguntas es interpolar y extrapolar.*

*Al: ¿Y qué aprendiste de todo esto?*

*Mo: A ver, su compañero acaba de hacer una pregunta clave y con esto vamos a terminar, es para los dos equipos... A ver, ¿qué se supone que hemos aprendido con el contenido de la Ontología? ...¿Qué actitudes hemos aprendido que actitudes se han generado en nosotros con lo que hemos aprendido en la Ontología?*

...

*Al: ¡Yo, yo!, yo a tener un mejor criterio sobre las cosas*

*Mo: ¿Quién más nos puede decir algo?*

*Al: Tener una actitud más razonada ante la solución de un problema*

*Al: A pensar por nosotros mismos y no dejarnos llevar por lo que dicen otros*

*Al: Apoyarnos en las reflexiones de los demás para enriquecer la nuestra y mejorar nuestra vida*

El debate como técnica de participación resultó propicio para la expresión del alumno: “Mi papel fue el de facilitador del diálogo entre alumnos, de modo que expresen sus opiniones permitiendo que el dinamismo fluya desde y hacia ellos. El resultado fue sorprendente: la voz fue ‘su hablar’.

Como cierre les pedí que redactaran en la parte posterior de su trabajo una reflexión sobre lo que vimos.”

La ausencia de la fase inicial o de apertura de la clase, el tema o la unidad, el momento de cierre de los mismos, o ambos casos, fueron un hallazgo relevante en los registros de observación y, en consecuencia, un campo problemático a abordar. Y aun en los casos en que las fases están insinuadas, corren a cargo del profesor, sin interacción con los alumnos.

Omitir la fase inicial equivale a decir que no hay introducción al tema, no se despierta el interés de los alumnos, no se toman en cuenta sus conocimientos previos y sus experiencias vitales, en suma, el aprendizaje no es significativo para el alumno y éste no comprende ni se apropia de aquello que el profesor pretenda. En contraparte, obviar la fase de cierre es tanto como no recapitular ni vincular entre sí los diversos contenidos abordados y desconectarlos de futuras experiencias de aprendizaje; la falta de síntesis impide la evaluación sumativa, que daría cuenta del proceso y los resultados.(cfr. Giné y Parcerisa 2003).

La profesora detecta la necesidad de hacer el cierre de clase, constatar con qué se ha quedado el alumno en los diversos momentos de la clase, y comienza a trabajarlo como una acción intencionada, aunque (en su propio decir) no siempre con los resultados deseados:

*Ma: Me quieres decir cuál ha sido la idea en la que yo he insistido en todo este tiempo que llevamos de la clase?... ¿qué tenemos que aprender el día de hoy?*

*Aa: ...a transformar el sustraendo*

*Ma: Si vamos a transformar, no vamos a transformar a cualquier cosa,... a qué transformamos?*

...

*Aa: el opuesto*

*Ma: el opuesto ¿eso es! ...y si no se le llama opuesto, se le llama...*

*Aos: / levantan la mano/ Aa: simétrico;*

*Ma: simétrico*

*Ao: contrario*

*Ma: contrario...*

*Aa: inverso Aos: / hablan /*

*Ma: inverso, ...muy bien, ...ok*

La ausencia de cierre de unidad temática y de clase sólo en un caso fue abordada con un recurso distinto a la técnica de hacer preguntas: "la estrategia de implementar en los cierres de clase y unidad temática la elaboración de conceptos literarios con datos informativos, de comprensión y de reflexión, me permitió constatar el aprendizaje de los alumnos y su profundidad".

*Ma: Rubén lo puedes leer por favor, acuérdense que nos va a servir de repaso y para conocer los puntos de vista de sus compañeros y que sepan qué tan profundo es el conocimiento. Puedes empezar.*

*Ao: Rebelión, libertad, la necesidad del ser humano por expresarse se ha visto desde los principios de éste mismo (el hombre). Pero probablemente nunca fue o será tan honesto, real y apasionado como lo fue en el Romanticismo (Reflexión). El Romanticismo se gesta en Alemania e Inglaterra a finales del S. XVIII y tiene su auge en la primera mitad del S. XIX (Información). El término nace del francés "Stendhal" Henri Bayle que lo usa como para describir algo novelesco, se podría comparar con el moderno "Está de película" (Comprensión). Tiene como raíz los cuatro grandes movimientos de estas épocas en Europa: Nacionalismo, Democracia, Revolución Industrial y Protesta Social; se deduce por los nombres de estos movimientos lo que la gente sentía, o sea, total inconformidad hacia la forma en*

*que se manejaban las cosas. (Comprensión). ...Se dejan atrás las reglas y temáticas de previos movimientos...y por primera vez en mucho tiempo la expresión es totalmente libre y personal, justo como siempre debió haber sido (Reflexión). ... En conclusión, el Romanticismo es arte sin barreras, desbordándose con expresión real y con sentimientos encontrados. El Romanticismo es un movimiento con tanta fuerza que cambia la forma en que se ven las cosas y nos crea percepciones que aún ahora en día seguimos usando (Reflexión)...*

El testimonio de otra profesora tiene que ver con la necesidad de un manejo óptimo del tiempo “(...) al momento de estar analizando el tiempo que les doy a mis alumnos para que entiendan, asimilen, hagan suyo el conocimiento, y además, tomen nota de todo lo que había quedado escrito en el pizarrón, descubrí que ser mi alumno era una tarea titánica, así que ¿por qué no confesarlo?, con malestar decidí intervenir esta parte de mi práctica educativa: Darle tiempo a los estudiantes a que procesen significativamente la información. Esto me ha llevado a preparar el cambio en mi estilo de enseñanza, pues siempre he querido cumplir con todo lo planeado, llevando a mis alumnos a un ritmo acelerado evitándoles un desarrollo cognitivo más adecuado al adelantarme a contestar sus preguntas o a terminar sus respuestas, sin darles la opción de la meditación de ellas”, como se puede ver a continuación.

*Ma: A ver, Judith, ayúdale*

*Judith: te apoyas en donde cortaste...*

*Ma: En el corte de AB*

*Judith: y trazas una...*

*Ma: Trazamos otro arco al, más o menos tiene que quedar adentro del triángulo, ¿eh? Y ¿luego?*

*Judith: y después te apoyas en BC donde cortaste...*

*Ma: En el corte de BC y cortamos AC y ahora si unimos con línea punteada, no se les olvide que esas líneas son punteadas*

Aunque varios de los profesores consideran hacia el final del Diplomado que hace falta lograr cambios más notorios y profundos en sus prácticas, esto no resta mérito a sus esfuerzos y es en sí mismo un avance en términos de toma de conciencia sobre la necesidad de transformar la práctica.

## **7. TRANSFORMACIONES INCIPIENTES EN LA PRÁCTICA DOCENTE COLECTIVA**

El Instituto tuvo como principal preocupación el acompañamiento al diplomante, consciente de que el proceso de reflexión e intervención de la práctica es una tarea difícil que involucra a la persona en su totalidad, con todo su ser y su quehacer, su sentir y su pensar. Conversaciones aparentemente informales fueron dando cuenta de los avances y logros en la recuperación de la práctica, de los primeros pasos en la transformación y, de manera especial, del estado anímico por el que estaban pasando. No obstante, el acompañamiento también incluyó en ocasiones explicaciones teóricas sobre alguna lectura, pistas para el análisis de los registros, etc.

La reflexión y transformación de la práctica no es un camino que se recorra en solitario. Necesariamente es en referencia con los estudiantes dentro del aula, pero con la misma necesidad referida a la experiencia docente de otros académicos. El seguimiento cercano por parte de la DGA a los Coordinadores de Áreas Académicas en específico, en las funciones que les son propias, coadyuvó a implementar una dinámica de acompañamiento de éstos a los docentes a su cargo: lecturas comentadas, tanto provenientes del Diplomado como de la visión jesuita de la educación; visitas sistemáticas a las aulas para la observación y recuperación de la práctica de los docentes coordinados;

entrevista de retroalimentación, reflexión, identificación de aciertos, pistas para superar debilidades y constatación de avances en posteriores visitas al aula.

De esta manera el trabajo asistido de reflexión sobre la práctica va formando una espiral y comienza a dar cuenta del efecto del Diplomado más allá de los directamente involucrados en éste; se ha dejado sentir paulatinamente en el trabajo diario de nuestros docentes y ha venido a ser el soporte primordial del trabajo colegiado a través de equipos conformados en Áreas Académicas. El propósito es que cada uno de los involucrados comparta la experiencia vivida y se convierta en reproductor de las bondades del programa; por otra parte, el grupo de coordinadores está en posibilidades de coadyuvar en la formación de cuadros para su renovación. Esto, lejos de contravenir el interés del Instituto por incorporar gradualmente a todos o a la mayoría de los docentes en el programa formal, prepara el terreno para darle continuidad.

Un año lectivo de acompañamiento de la DGA a los Coordinadores y de éstos a los docentes coordinados —que corrió paralelo a la formación de los Coordinadores en el Diplomado— permitió identificar, según consta en los informes, rasgos característicos de la práctica colectiva:

Salvo unos cuantos casos, resistencia a trabajar bajo coordinación, que se dejó notar sobre todo en la entrega impuntual y/o en la falta de entrega de programas y exámenes a dictamen; rechazo al trabajo colegiado, manifestado en ausencias a reuniones de Áreas Académicas y, en consecuencia, en una autoexclusión de los acuerdos y consensos a que en ellas se llegaba.

La resistencia al cambio, tanto en el Diplomado como en el trabajo colaborativo tiene que ver con un nuevo perfil del profesor, del que no nos hemos apropiado del todo. Hoy día el profesor ha de ser "...diseñador, planificador, facilitador, evaluador, comunicador, líder pedagógico, tutor de futuros docentes, e incluso competidor en el mercado de la oferta escolar..." (Pérez 1998: 174) Unido a ello ha de reflexionar sobre su práctica y continuar con su formación. No se trata de negar el agobio y el estrés que esto puede ocasionar, pero es importante hacer notar que esta situación se ve aligerada cuando las responsabilidades se asumen desde un proceso colegiado y reflexivo (*cfr. Ídem.*).

Otra manifestación de resistencia al cambio fue la falta de interés para capacitarse en el uso de nuevas tecnologías, esto contraviene el propósito del Centro y del Departamento de Cómputo Académico por facilitarles su trabajo ordinario (manejo de formato de programa, listas de calificaciones, diseño de recursos didácticos innovadores, etc.) y proporcionarles herramientas de apoyo para su tarea y como un medio para estar al día en los avances del campo de conocimiento de su competencia.

No obstante esos inicios, a un semestre de la conclusión del Diplomado cada Coordinador va evidenciando en el ejercicio diario de sus funciones el desarrollo de habilidades y aptitudes individuales, que compartidas entre ellos y entre cada uno de ellos y los profesores a su cargo, está dando como resultado en el colectivo docente un avance notorio en la transformación del diseño de los programas de estudio: actividades que contemplan tanto el trabajo individual del alumno como el de equipo y el grupal, vinculación con otras asignaturas, recuperación de aprendizajes previos, identificación de los momentos de apertura, desarrollo y cierre de la clase, etc. De esta manera el efecto del Diplomado va logrando su concreción intencionada en el currículo explícito, y en el hecho educativo los primeros frutos de su aplicación. El programa de estudios, como instrumento en constante revisión, es retomado por el coordinador en la entrevista de reflexión con el profesor, posterior a cada visita de observación en el aula.

Una nueva estrategia de espiral ascendente para la reflexión sobre la práctica provino a pocos meses de iniciado el Diplomado: en definición colegiada de funciones y procesos de los coordinadores de Áreas Académicas, éstos se plantearon —como un objetivo permanente— contar, a partir de un mediano plazo, con un proyecto de investigación y reflexión colaborativa por Área Académica, de tal manera que todos o la mayoría de los docentes se incorporen activamente en la dinámica de la investigación de la práctica. Como punto de partida el proyecto consistirá en la intervención de la práctica de uno de los profesores del área con participación de todos los integrantes de la misma. En fechas recientes, por candidatura espontánea, las Áreas Académicas acordaron acerca de la práctica de quién de los integrantes versará su trabajo de investigación reflexiva, que en estos días está por comenzar.

Pero llegar a esta decisión no fue una tarea del todo sencilla. Estamos de acuerdo en que pese a que la conformación de equipos de investigación es con frecuencia un proceso que lleva tiempo, motivar al profesorado a integrarse en ellos incide fuertemente en la educación (*cf.* García, 1999: 100). El temor a verse en evidencia ante sus compañeros y la inversión de tiempo requerida para llevar a cabo la investigación fueron los dos principales obstáculos para tomar una decisión. Tres cuestiones influyeron notablemente para vencer los escollos:

1. Diez meses de diálogo y sensibilización entre coordinador y coordinados en que no se perdió oportunidad de hablar sobre la importancia de investigar la práctica docente (enero–junio, agosto–noviembre 2004).
2. Un foro de divulgación, en el marco de conclusión del Diplomado, en que los diplomantes (y los coordinadores entre ellos) expusieron sus experiencias de investigación y reflexión de la práctica. La transparencia con que se dejaron ver a los ojos de propios y extraños proporcionó mayor claridad a muchos docentes sobre el sentido de intervenir la práctica. “La difusión del conocimiento resulta imprescindible para generar reacciones positivas y desdramatizar la realidad (...)” (García 1999: 54)
3. La apuesta institucional por el trabajo colegiado ha puesto en manos de todos los integrantes de la comunidad escolar la oportunidad de participar, desde su campo específico de acción, en la tarea de planeación anual. Esta democratización de los procesos de gestión establece una notoria diferencia entre ejecutar planes impuestos desde arriba y ser coautor de los planes mismos, lo cual ha facilitado de manera especial sentar las bases para la investigación colaborativa y al mismo tiempo una mayor disposición para el trabajo colegiado ordinario.

La dinámica de candidatura espontánea presentó casos como los siguientes:

1. Como una estrategia motivadora para involucrar en la investigación a los docentes del Área, dos Coordinadores se propusieron como sujeto/objeto a investigar. Esta estrategia podría, por otra parte, propiciar un acercamiento mayor entre coordinador/coordinados y poner de manifiesto que todos aprendemos de todos.
2. En uno de los equipos el profesor voluntario se desempeña en el Instituto como académico y como Director de Bachillerato. Aunque se trata de un caso similar al anterior, el que la práctica docente de un directivo sea expuesta al escrutinio y análisis por parte de sus compañeros de equipo en Área Académica puede alentar en gran medida a los docentes e impulsar el ejercicio de la investigación reflexiva en el Instituto.

3. Dos de los profesores voluntarios son egresados del Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas. Su disposición para continuar recuperando y transformando su práctica da buena cuenta de la interiorización y reflexión a que el Diplomado los ha llevado en relación con su quehacer educativo.
4. Tres de los candidatos espontáneos, motivados por la participación de los diplomantes en el foro de difusión, están por incorporarse al programa del Diplomado.

Podemos concluir diciendo que nuestro primer paso hacia la transformación de la práctica está dado, el reto ahora es convertir ese punto de arranque en un detonador real de reflexión y transformación continuas. De un primer diagnóstico de falta de cultura para el trabajo colegiado, de una visión del coordinador (por parte del coordinado) como supervisor más que como acompañante, el influjo del acompañamiento asistido comienza, en lo que a la práctica docente toca, a perfilar una apertura colectiva hacia la propuesta institucional de una cultura participativa, democrática y corresponsable que trasciende el trabajo en solitario. “La transformación y mejora no concluyen, es una búsqueda constante. La reflexión debe estar presente como proceso de vida y, por consiguiente, de mi práctica como docente”, dice una profesora egresada del Diplomado.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, E. *et al.* (2001) *La formación del profesorado: Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona, España: Graó, Col. Claves para la Innovación Educativa núm.7.
- Fierro, C. (1999). *La Gestión: Una perspectiva para el análisis de procesos de innovación educativa*. Documento preparado para el proyecto “La Gestión en la Escuela Primaria” conducido por la Dirección General de Investigación Educativa SEP y financiado por el Fondo Mixto México-España, 1999.
- Fierro, C. *et al.* (2003). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós Mexicana.
- García, J. L. (1999). *Formación del profesorado: Necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis, Monografías Escuela Española, Didáctica y Pedagogía, Col. Educación al día.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (coord.) (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona,: Graó.
- Imbernón, F. (coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Inostroza, G. (1997). *La práctica, motor de la formación docente*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Pérez G., A. (1998). *La cultura en la sociedad neoliberal*. Madrid : Morata.