

Docencia, hoy: necesidad de diagnóstico de prácticas educativas, según rasgos de innovación y efectividad. Esbozo de futura investigación en docentes secundarios.

Martínez, Felipe.

Cita:

Martínez, Felipe (2012). *Docencia, hoy: necesidad de diagnóstico de prácticas educativas, según rasgos de innovación y efectividad. Esbozo de futura investigación en docentes secundarios*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/475>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/OVk>

DOCENCIA, HOY: NECESIDAD DE DIAGNÓSTICO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS, SEGÚN RASGOS DE INNOVACIÓN Y EFECTIVIDAD. ESBOZO DE FUTURA INVESTIGACIÓN EN DOCENTES SECUNDARIOS

Martínez, Felipe

Universidad de Buenos Aires

Resumen

La modificación del sistema educativo es una necesidad actual, incentivada por diversos actores (Estado, escuelas, alumnos y sus padres) que atribuyen, directa o indirectamente, y en distintos grados, la responsabilidad del “fracaso escolar” al docente, que conciente de la necesidad, intenta aplicar o producir herramientas educativas efectivas.

El actual y poco desarrollado paradigma “hermenéutico-reflexivo” (Davini, 1995) del sistema educativo, insiste en expandirse, con estrategias docentes tales como “contextualización de los contenidos”, “aprendizaje significativo”, creatividad, improvisación, entre otras.

Esto requiere de un proceso de innovación en los métodos del docente, que no siempre encuentra apoyo o motivación en su contexto o en sí mismo.

Sin embargo, en aquellos que sí lo han alcanzado, se desconoce el grado de efectividad que ha generado.

Este trabajo busca promover un estudio de búsqueda de docentes, secundarios, con distintos rasgos de Innovación y Efectividad, para evaluar sus prácticas con metodología cuali-cuantitativa, y así conocer en profundidad la relación entre ambos constructos, la especificidad de métodos innovadores y, probablemente, efectivos, y los factores que permiten y permitieron este logro.

De este modo, se podrá generar una sistematización de estos elementos, para que sean incorporados por aquellas instituciones o actores necesitados de ellos.

Palabras Clave

Educación docencia innovación efectividad

Abstract

TEACHING, TODAY: THE NEED OF A DIAGNOSIS OF TEACHING PRACTICE, ACCORDING TO INNOVATION AND EFFECTIVENESS TRAITS. OUTLINE FOR FUTURE RESEARCH ON SECONDARY TEACHERS

A change in the educational system is a current need, encouraged through several claims (from the State, schools, students and their parents) that, direct or indirectly, and at different degrees, attribute responsibility for “academic failure” to teachers who, being aware of this need, attempt to apply or produce effective teaching tools

The present and little developed “hermenéutico-reflexivo” (Davini, 1995) paradigm of the educational system insists to be spread, with teaching strategies such as “contextualizing contents”, “meaningful learning”, creativity, improvisation, among others.

This requires an innovative process in teachers' methodologies, which does not always find support or motivation in their context or in themselves. Nevertheless, the extent of its effectiveness in the contexts applied is unknown.

This study aims to promote a research on secondary teachers with different Innovation and Effectiveness traits, in order to evaluate their teaching practice with a cuali-cuantitative methodology, with the purpose of knowing: the relationship between both constructs, the specificity of innovative, and probably effective, methodologies, and the factors that make and made possible this achievement.

Thus, it will be possible for certain institutions to systematize and incorporate these elements, according to their needs.

Key Words

Education teaching innovation effectiveness

“Responsabilización” docente

En la actualidad y hace algunas décadas, la labor docente está viviendo una serie de cuestionamientos. Afloran debates en torno a ellos, a favor y en contra, en cuanto a aspectos más superficiales como el económico y vacacional, y de mayor profundidad como el relativo a las metodologías utilizadas, y los contenidos impartidos a través de ellas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto está ligado no sólo a las críticas al ámbito de la formación docente, sino a un problema que condiciona a esto último, referido a la caducidad del paradigma educativo en el que se basan las prácticas actuales, impuestas en un contexto socio-histórico, el actual, en que quedan

desactualizadas y, por ende, cuestionadas.

Se torna urgente, en la mayoría de los países del mundo, el seguir modificando los respectivos sistemas educativos, apuntando al personal docente, no sin acompañamiento de repliegues estructurales donde éste se apoye (De Lella, 1999).

No es menor la tarea docente de soportar directamente sobre su persona, y a veces sobre ninguna otra, los apuntamientos actuales en torno a estos debates. No sólo se encuentra con poco apoyo a nivel macro, proveniente del Estado y las políticas ejercidas a fin de lograr cambios de estructura educativa, sino también a nivel micro, en relación a la institución escolar donde se desempeña, y dentro de ella, los cursos a los que enseña. Tanto Estado y escuela, como alumnos y, también, sus padres, ven en la figura docente, directa o indirectamente, y en distintos grados, la responsabilidad del estancamiento de las prácticas educativas, más lo que esto conlleva, principalmente resultados incipientes en el alumnado, escasez de motivación en él, bajo fomento de la histórica tarea de transmisión valórica docente, entre otros.

Ejemplo de esta “responsabilización” hecha por distintos actores, a veces sin suficiente reflexión, lo demuestra el aumento de proletarización o intensificación de trabajo que recibe el docente, en contraposición con la exigencia, paradójica, de cambio de prácticas (De Lella, 1999). Una consecuencia directa de esto es la reducción de la calidad de estas últimas, no así de la cantidad.

Otro ejemplo, más proveniente del conjunto de la sociedad, y relacionado con representaciones sociales, es la baja valorización, también paradójica, de la docencia, como una labor rutinaria, intraáulica, feminizada, que no requiere mayor cualificación (Torres, 1997). Lo paradójico lo inserta el hecho de poner hincapié en el docente al momento de hallar responsabilidad frente a los magros resultados, académicos, valóricos y actitudinales, en el alumnado.

Los dos grandes paradigmas

El modelo de formación docente que se busca relegar, o bien incluso complementar con el anterior, por adjudicársele desactualización y motivo del actual “fracaso escolar”, es el que promueve la reproducción de conceptos a transmitir, y de hábitos heredados del rol docente tradicional, que subyace a aquel método. Entre otras características, también incluye un fuerte énfasis en el conocimiento de la disciplina a enseñar, más que en el cómo será recepcionada por el alumno, es decir, un desplazamiento de los contenidos pedagógicos por los disciplinares, un resalte en el objeto más que en el sujeto de conocimiento.

Por último, también se considera como parte de este modelo no deseado, el aspecto tecnicista, aquel que se orienta a lograr en el alumno un rendimiento, académico y conductual, prescripto por “expertos” externos (psicólogos, pedagogos, etc.), para lo que el docente sólo actúa como transmisor de contenidos y formas requeridas desde otros roles.

No hay una sola denominación de este modelo tradicional considerado obsoleto, sino distintas según el aspecto que se analice. Davini (1995) lo subdivide en tres: práctico-artesanal, academicista, y tecnicista-eficientista, en oposición al hermenéutico-reflexivo.

Baquero (2002), por otra parte, lo simplifica a “Formato escolar moderno”.

Por otro lado, la idea del nuevo “tipo” de docente, requerido e ideal, ha alcanzado cierta expansión y fluidez, a tener en cuenta en los procesos de formación del mismo. Aquel “tipo” está apoyado en un relativamente nuevo paradigma, o modelo, denominado de distinta forma según cada autor. Davini (1995) le asigna el nombre de “Modelo hermenéutico-reflexivo”, mediante el cual el docente basado en él, enfrenta, con sabiduría y creatividad, situaciones áulicas impredecibles, y siempre distintas según el contexto sociohistórico-político, que suelen exigir resoluciones inmediatas, que encuentran poco apoyo en técnicas aprendidas en el período de formación. El mismo autor considera que si bien a nivel teórico se juzga lo esperable del docente actual, esto no está legitimado ni consolidado; es más, produce dudas e incertidumbre constante en el practicante.

El modelo incluye nuevas representaciones sobre transmisión de contenidos y relación sujeto-objeto, ideas tomadas, por ejemplo, de Vigotsky, en lo asociado a su teoría socio-histórica de aprendizaje, como construcción social en el alumno, mediada y “andamiaada” por el docente; transmisión de saberes dentro de concepciones constructivistas o situacionales, como parte del concepto de “Giro contextualista o situacional” (Baqero, 2002).

Atravesando esta idea, se encuentra la de “aprendizaje significativo”, que logre desestabilizar positivamente al alumno, asociarle emoción e interés al proceso de aprendizaje para evitar una mera recepción de contenidos, que muy probablemente se diluirán luego de la evaluación.

Para esto, se proponen diversos métodos, como el de “aprendizaje contextualizado”, es decir, fomentar la relación teórico-práctica del contenido curricular, y no el conocimiento aislado de cada aspecto suyo, como así también la articulación contenido nuevo-concepciones previas del alumno. También, se ahonda en una “posición activa” participativa, de él (Hatano, 1993 en Baquero, 2002); o, lo que es similar, en la “apropiación” de la actividad escolar por parte del alumno (Rogoff, 1997 en Baquero, 2002).

Bajo estas líneas, circula la idea de Innovación en cuanto a métodos, relacionado a la creatividad que pide el modelo, y para la cual no hay “recetas técnicas” aplicables a toda realidad escolar, sino que las mismas deben surgir, y en lo ideal, funcionar, luego de analizar la escuela donde se trabaja, su contexto, y específicamente, el grupo de alumnos.

Debido en mayor parte al hecho de esta falta de “recetas técnicas”, arrastrado esto desde la formación, no todo docente ha incurrido en proceso de Innovación, tomando puntos del modelo “hermenéutico reflexivo” o del “giro contextualista”.

A su vez, en los que sí han logrado un avance, exploratorio o ya sistemático en Innovación, se desconoce el grado de Efectividad que se ha desprendido de él,

Se vuelve relevante investigar el nivel de Efectividad debido a que diversos autores plantean que la misma tiene mayor incidencia sobre los aprendizajes de los alumnos que todos los otros factores, sean éstos el tamaño de la clase, el nivel socioeconómico, y el género, entre otros (Hattie, 2003; Barber & Mourshed, 2007).

Al seguir la línea de articulación de ambos constructos, se permitiría responder ciertas preguntas tales como “¿Es la Innovación una herramienta que hace la diferencia entre efectividad y no-efectividad, en resultados escolares, tanto académicos como conductuales-valorícos?”

Si fuera así, “¿en qué consiste específicamente esa Innovación?. ¿Qué metodologías siguen los docentes que presentan mayores grados de Efectividad en sus cursos-escuelas?”

Superando el concepto de metodología, “¿qué características personales –nivel de conocimiento puramente disciplinar, motivación, personalidad, relación con alumnos y con padres de alumnos – y/o contextuales actuales –situación socioeconómica de la escuela, “progresismo” por parte de ella, apoyo de pares-, o pasadas – trayectoria y características de la formación, capacitación/ perfeccionamiento -, presentan aquellos docentes con mayores grados de Innovación, y tal vez, de Efectividad?”

Mediante la dilucidación de preguntas como estas, se podría lograr un acercamiento mayor a la situación actual del lugar docente en Argentina, tomando de docentes “modelos” (en el caso de cumplir con rasgos tanto de Innovación como de Efectividad), ideas de estrategias educativas (a nivel áulico y/o institucional), que ellos o su escuela implementen. De esta manera, se estaría llenando el lugar hasta ahora prácticamente vacío de “recetas metodológicas” docentes, a fin de lograr una correcta difusión y posible sistematización, dirigida a aquellos docentes, escuelas, e instituciones de formación inicial y continua, necesitadas, en distintos grados, de las mismas.

Necesidad de investigación cuali-cuantitativa

Se hace necesario un acercamiento a la experiencia de los propios docentes en las realidades educativas actuales, para desde ahí establecer diagnósticos y luego procedimientos que prosigan o no con las líneas de aprendizaje desarrolladas hasta el momento.

Se insiste en una investigación necesariamente cualitativa con elementos cuantitativos, por diversos motivos, entre ellos:

Hargreaves (1996), por su parte, afirma que sólo teniendo en cuenta la dimensión emocional del docente es posible llegar a una comprensión plena de las características de la enseñanza.

Suárez (2007) establece que, de esta manera, se facilita la elaboración colectiva y democrática de comprensiones sobre el mundo escolar. También pone en relieve la idea de separación, desde hace algunas décadas, entre investigación educativa y prácticas educativas; más profundamente, el lograr conocimientos escolares a veces “fríos” o cuantitativos, a los cuales no se les da una correcta utilidad y aplicación, lo que redunda en una no generación de acciones concretas. Alude también a la desconfianza distribuida en los docentes de hoy con respecto a investigaciones cuantitativas, ya que no se les suele pedir relatos, voz, espacios de conversación, y, mucho menos, dar intentos de soluciones a problemas prácticos del día a día docente.

Aportes de investigaciones: Argentina y Chile

En Argentina, hay algunas investigaciones cualitativas sobre las prácticas docentes, específicamente, la realizada a partir de

documentación narrativa de experiencias escolares, impulsada por un proyecto de desarrollo curricular del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, y de la Organización de los Estados Americanos, durante los años 2003 y 2005. A partir de ésta, se generó un registro y sistematización de narración de experiencias pedagógicas, así como una detención en la problemática de la retención e inclusión escolar, tomando en cuenta relatos de experiencias tanto de instituciones de Argentina, como de Paraguay, Chile, Uruguay, México y Perú, y, finalmente con lo elaborado, intercambio y accesibilidad hacia ellos por parte de cada una. Así como se integró relatos de distintos países, las conclusiones a las que arribó se fundieron en un sólo marco, el docente, perdiéndose especificidad de cada país.

Por otra parte, en Chile, una investigación sobre docentes de ciencias, de nivel secundario (González Weil, 2009), respaldada por el Departamento de Estudios y Desarrollo del Ministerio de Educación de aquel país, procedió a hallar a aquellos docentes con mayores rasgos de innovación y efectividad en sus prácticas, mediante una selección a partir de diversos métodos, como bases de datos que incluyeran docentes con asignación de proyectos de investigación sobre el mejoramiento de la enseñanza, o asignación del premio “excelencia pedagógica”; o también entrevistas con directivos de colegios que “recomendaran” sus más reconocidos docentes.

Además, el estudio intentaba formar un grupo de docentes con menor puntuación en aquellas características, con la utilidad de establecer comparaciones; lo que se logró reclutando docentes al azar.

Posterior a esta división, se pasó a ocupar una metodología cualcuantitativa a través de la que se logró indagar en profundidad, entre otras cosas, las características de las prácticas de enseñanza de ambos tipos de docentes, incluyendo los rasgos concretos de Innovación y Efectividad; mediante entrevistas semi-estructuradas para el caso de Innovación, y encuestas y grabación y análisis de videos para aspectos de Efectividad, entre otros.

Los resultados de este estudio arrojaron que los docentes innovadores (con implementación sistemática-avanzada de innovación) presentaban rasgos de efectividad mayores que aquellos con implementación exploratoria-incipiente de innovación, lo que marca una asociación positiva entre innovación y efectividad, aunque, en algunos casos, no en todos los componentes del constructo Efectividad.

Operacionalización de Innovación y Efectividad

Se propone tomar parte de la idea y marcos teóricos esbozados por la investigación de Chile, en cuanto a la medición de los constructos Innovación y Efectividad.

Procesos de innovación docente aluden a acciones de enseñanza distintas a las habitualmente implementadas, que nacen de la reflexión e iniciativa del docente, con el propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes a nivel de desarrollo de nuevos conocimientos, habilidades y/o actitudes (González Weil, 2009). Concretamente, esto tiene relación con: fomento del protagonismo del alumno en su aprendizaje (iniciativas, experimentación, indagación), actualización y modernización de contenidos, aprendizaje colaborativo, desarrollo de habilidades de resolución y negociación de conflictos, iniciativas de proyectos de distintas escalas, salida al “campo”, uso de nuevas tecnologías infocomunicacionales, educación basada en estilos de

aprendizaje, entre otros.

Esto es medido mediante un Cuestionario de Innovación (González Weil, 2009), que permite realizar entrevistas semi-estructuradas; logra a su vez indagar otros aspectos como el significado-intencionalidad asignada a cada método innovador, el por qué de esta elección, métodos previos al cambio, el balance de los resultados, los facilitadores y obstáculos de esta acción (apoyo de pares, apoyo de padres, apoyo institucional, grupo de alumnos, cursos de capacitación, etc.), entre otros.

Por su parte, Efectividad alude a una práctica de enseñanza de calidad, que conduce a los estudiantes a aprendizajes significativos, que tienen sentido para la vida, que son motivantes y que pueden ser aplicados (Raczynski et al, 2004).

Concretamente, un docente es considerado efectivo cuando sus alumnos superan su desempeño previo, tomando en cuenta también su nivel socioeconómico; cuando se genera un desarrollo integral, aunándose otros aspectos, como motivación, actitud crítica-creativa, entre otros; y cuando la distribución del aprendizaje en el aula es equitativa. Estos tres indicadores son susceptibles de medición mediante la Prueba de Competencia Científica y Actitud hacia la Ciencia (Proyecto DIPUCV Nº 122.799, 2007).

Además, la Efectividad está definida por el conocimiento de la materia dada, y de la didáctica correspondiente; idealmente, el saber diversos modelos para su enseñanza-aprendizaje (Raczynski et al 2004). En torno a esto, Shulman (1986,1987) afirma que el manejo profundo de la disciplina, le facilita al docente anticipar los componentes y relaciones del contenido que pueden presentar problemas para su comprensión, por lo que planifica métodos según este análisis. En cuanto a Efectividad señalada por la didáctica, el estudio tiene en cuenta la planificación y distribución de los tiempos de la clase, recursos utilizados –materiales, vocabulario, etc. -, el sentido transmitido de la disciplina, el monitoreo constante del aprendizaje, fomento de la relación entre conceptos y de éstos a nuevas situaciones, consideración de concepciones previas del alumno, evaluación formativa, promoción de trabajo grupal y de expresión oral y escrita, “grados de libertad” otorgados al alumno, entre otros. Esto es medido a través de filmaciones de dos a cuatro clases del docente, más observación no participante de etnógrafos, y posterior acomodamiento de información en respectivos criterios (“Entramado de palabras-concepto” (Galagovsky, 2002), para el caso del conocimiento de la disciplina enseñada, y “Aspectos didácticos” y “Aspectos mediacionales”, para el caso de la didáctica elegida).

Por último, un Cuestionario de Valor Motivacional de la Enseñanza (González Weil, 2009), tomado a alumnos, evalúa la percepción de la motivación en el docente, también considerado en este estudio un indicador de Efectividad.

Propuesta específica

Los tests, entrevistas y filmaciones usadas en la evaluación de la innovación y efectividad docente en la investigación chilena, están orientados a profesores de ciencias, en el nivel secundario. Lo que incentiva la presente propuesta de investigación es tomar el formato de las preguntas de los tests y entrevistas, aplicarles una revisión (principalmente técnica, en cuanto a los contenidos de ciencias – química, física, biología, etc. – en base a la currícula argentina), y a

partir de ella, también elaborar tests sobre otras disciplinas, como lenguaje, arte, educación cívica, matemática, idiomas, logrando en un nivel ideal la construcción de tests y entrevistas semi-estructuradas sobre distintas materias del nivel secundario.

De esta manera, se estaría frente a la posibilidad de evaluar la Efectividad e Innovación docente en escuelas secundarias, en algunos aspectos (mediante tests y entrevistas) de todos los tenidos en cuenta por la investigación chilena, como lo son: en cuanto a Efectividad, Competencia y Actitud hacia la disciplina de que se trate, por parte de alumnos, y Motivación asignada al docente, por parte de alumnos. Y en cuanto a Innovación, toda su extensión, mediante entrevistas.

El aspecto de Efectividad que faltaría, y se pensaría para el mediano y largo plazo, sería el relacionado más directamente con la práctica docente, el conocimiento de la disciplina y su didáctica, evaluado en el estudio chileno mediante filmaciones y etnógrafos. Es evidente que esto requiere de mayor logística y recursos, por lo que se piensa como segundo paso luego de la etapa de tests y entrevistas.

Se pretende reclutar docentes captándolos de manera similar al estudio chileno, tanto en una institución pública, como en una privada; para desde ahí efectuar comparaciones entre, en lo posible y homologando a aquel estudio, docentes con mayores rasgos de innovación y efectividad, y docentes con menores rasgos.

Así, se podrá determinar si el poseer innovación en las prácticas hace la diferencia en cuanto a efectividad, en comparación con el grupo de menor innovación. Por consiguiente, se podrá dilucidar en qué consiste específicamente aquella innovación esbozada por los docentes, tal vez, efectivos; y también los factores que según ellos facilitaron (y facilitan) u obstaculizaron tal despliegue innovador de herramientas.

Así, a partir de docentes “modelos”, se podrá fabricar una sistematización de metodologías innovadoras y probablemente efectivas, además de otras estrategias, para ser difundida y ocupada por aquellas escuelas, docentes, e instituciones de formación, que así lo requieran, frente al posible “fracaso escolar”, en distintos grados, que estén atravesando.

Bibliografía

- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires: Aique.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional, *Perfiles educativos*, 24, 57-75.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente, Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima. URL: <http://www.oei.es/cayetano.htm>.
- González Weil, C. (2009). *Trayectorias, concepciones y prácticas de docentes secundarios de ciencias innovadores y efectivos*, Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE), Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid.
- Hattie, J. (2003). *Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers. Teachers Make a Difference. What is the research evidence?*. Auckland: Australian Council for Educational Research.

- Margalef, L. & Arenas, A. (2006) ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional*. 47,13-31.
- Raczynski, Muñoz, Pérez & Bellei (2004) ¿Quién dijo que no se puede?: Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Asesorías para el Desarrollo, Santiago de Chile: UNICEF.
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar, Eccleston. *Formación docente*. 7, 1-30.
- Torres, R. M. (1997). Profesionalización o exclusión, México: Mimeo.
- Vallone, M. G. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.