

## PRÁCTICAS DOCENTES EN CONTEXTOS DE INNOVACIÓN DE PROPUESTAS CURRICULARES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Anahi vega Godínez

UPN

[hannivgz17@gmail.com](mailto:hannivgz17@gmail.com)

Neftalí Secundino Sánchez

UPN

[neftalisecundino@gmail.com](mailto:neftalisecundino@gmail.com)

1

**RESUMEN:** Las prácticas docentes en contextos de innovación del currículo, suponen la explicación de una serie de elementos que se ponen en juego y que devienen de nuevas apreciaciones para poder entender la actividad que se despliega en escenarios de transformación, en donde ocurren una serie de acontecimientos que hacen explicables dichos procesos, que son sumamente importantes para entender cómo se suscitan estos cambios, que no son observables desde un contexto exterior, ni documentados a precisión para poder comprender la transición de una forma de enseñar a otra.

En este análisis producto de un trabajo empírico, el objeto de estudio son las prácticas docentes, explicadas desde ciertos elementos de la teoría de la actividad. Esta perspectiva, permite comprender la práctica humana en una dimensión social. Toma en cuenta, por otra parte, que el estado de las prácticas es de constante cambio por situaciones diversas. Así, los modos en que estas tienen lugar, son continuamente replanteados.

En el presente documento que está en proceso, se estudian las prácticas docentes a partir de la incorporación de un dispositivo: Los proyectos didácticos, que es implementado desde las instancias políticas de diseño curricular como parte de los movimientos sociales que impactan la vida educativa y que tienden a responder a las necesidades educativas actuales. La perspectiva de análisis consiste en explicar desde el marco teórico de la teoría de la actividad lo que se denomina aprendizaje expansivo (Engeström, 1987) y entender cómo se suscitan las modificaciones en una práctica docente específica.

Los referentes empíricos devienen de trabajo etnográfico a partir del cual documentamos las acciones que se llevan a cabo en procesos de cambio e innovación

curricular, y que provienen de las voces de los maestros y de la actividad que despliegan en el aula.

Las implicaciones que enfrenta el docente ante nuevas expectativas lo encara a un nuevo sujeto, un nuevo rol, una nueva participación que tiene que asumir y dar respuesta a las exigencias que requiere una educación que demanda acciones concretas estipuladas en un plan y programas de estudios que tiene que atenderse .

En este sentido la orientación de la investigación pretende dar cuenta de esos caminos que permiten al docente llegar una salida y encontrar un nuevo sentido a su práctica cotidiana, de ahí que el trabajo de investigación se inscribe en un contexto de cambio curricular.

**PALABRAS CLAVE:** Prácticas docentes; innovación curricular; aprendizaje expansivo.

### **Introducción del problema.**

La ponencia expone hallazgos empíricos preliminares, resultado de un proceso de investigación que se lleva a cabo en la Escuela Secundaria General n°6 “Tierra y Libertad”, de la Ciudad y Puerto de Acapulco. El trabajo se inscribe en el contexto de la actual reforma educativa, en la asignatura de español, misma que ha requerido de una nueva forma de enseñar, un nuevo rol de profesor, un nuevo sentido en el aprendizaje, una práctica docente incorporada a los proyectos didácticos en la asignatura de español de nivel secundaria.

En este escenario se plantea como objetivo principal comprender cómo se suscitan las transformaciones de cambio que se plantean en las reformas curriculares que son aterrizadas en una heterogeneidad de condiciones y situaciones que no se consideran en una presentación de un nuevo documento que rige la labor educativa y que entra en operatividad de manera paralela.

Al respecto, las categorías de análisis se retoman de perspectivas teóricas y planteamientos que aplicados al contexto, permiten comprender cómo ocurren los

procesos o movimientos de incorporación de nuevos dispositivos para la práctica docente en asignaturas específicas, como la de español.

Hoy en día la incorporación de los proyectos en las aulas demanda una serie de reestructuraciones a la práctica, ( las Tic, la socialización de los productos, el uso del portafolio, la planeación argumentada), sin embargo, difícilmente se siguen procesos lineales, más bien se van buscando rutas que acerque al logro de los aprendizajes esperados que toman cierta distancia, según la investigación presente, debido a la dinámica en que meten a los docentes que en ocasiones presentan alguna dificultad de incorporarlas.

De ahí que la identificación de hallazgos preliminares puede dar cuenta de estos detalles que caracterizan los proyectos en el aula.

En investigaciones realizadas a fin de conocer qué estudios se han llevado a cabo, entorno a la incorporación de las reformas educativas, se menciona que cuando el cambio es inducido y se propone afectar al conjunto de un nivel –como es el caso de una reforma–, lo que se encuentra consistentemente es la tendencia a resistirlo por parte de los actores y de las estructuras escolares (Huberman, 1973; Fullan y Stiegelbauer, 1997).

Ezpeleta (1989), por otra parte, sostiene que en la experiencia con los maestros, ellos se apropian, reconstruyen y construyen las prácticas –con sus sentidos compartidos– que les ofrece –y permite– la cultura institucional.

Por su parte, Díaz Barriga, (2005) deja ver que existe una gran diversidad de significados, que se le atribuyen a los nuevos conceptos que aparecen en las estructuras de las reformas y muy poco de trabajo de investigación, evaluación o seguimiento, respecto al proceso e implantación en los escenarios educativos.

La literatura revisada respecto del tema, aporta poca información respecto del tema que interesa en este trabajo, que consiste en comprender cómo se integran a las prácticas cotidianas los contenidos de la reformas, particularmente un dispositivo de intervención que constituye una serie de incorporaciones para su proceso de aplicación, y que genera tensiones o contradicciones, antes de llegar a una aceptación.

A partir de este estudio se pretende conocer y comprender cómo los profesores llegan a incorporar nuevos conocimientos que se les plantean a partir de una reforma, en un contexto donde existen saberes, formas de enseñanza muy particulares, y en donde se tiene que responder a una construcción de conocimiento actualizado que se refleje en las prácticas docentes que se despliegan en los escenarios educativos.

Dada las características de la investigación, la mirada se sitúa en los procesos con los que se aborda esta propuesta innovadora en un contexto real, para saber qué pasa, cómo se enfrenta el docente a estos cambios, cómo los incorpora y los lleva a la práctica.

El tema se considera de interés, ya que es relevante conocer cómo el docente que es el principal agente para poner en marcha las propuestas didácticas derivadas de las transformaciones curriculares, asume estos cambios en este nivel (secundaria) en donde han sido poco estudiados. Si bien hay una amplia investigación en la propuesta y sus aportes, hace falta mirarlo desde aspectos teóricos que permitan dar cuenta de la manera en que suceden estos eventos de movilidad.

Es por ello que consideramos que se puede aportar o contribuir a aspectos sustanciales que deben ser referentes en una propuesta de cambio y que pueden ser decisivos al momento de ponerla en marcha y de esta manera alcanzar las expectativas por las cuales se promovió su implementación.

### **Desarrollo**

Como se mencionó en líneas precedentes en este análisis se retoman algunos elementos de la teoría de la actividad, particularmente, la versión de Engeström (1987).

La teoría de la actividad nació con un enfoque filosófico para analizar diferentes formas de la práctica humana como procesos de desarrollo con niveles interrelacionados tanto individuales como sociales.

El estudio de las actividades humanas es central pues en esos procesos de modificación se puede ver la evolución de la dinámica humana antes de asumir o llegar a un cambio.

Según esta perspectiva los ciclos expansivos (Engeström, 1987) en las prácticas docentes no es algo corriente, es decir están basados en el conflicto, el cuestionamiento y la insatisfacción y que de ello surge precisamente la transformación de la práctica.

Transformación que emerge de la incorporación, de las nuevas estrategias sugeridas que modifican el estado actual de sus participantes que forman parte de un sistema de actividad, que se mueve en función a los cambios o innovaciones solicitadas.

En el entorno educativo cada sujeto vive las modificaciones en función de una serie de situaciones, conflictos, contradicciones, reflexiones que derivan de aspectos profesionales, personales, de tradición, de condición e intención de los entes que conforman finalmente la estructura del sistema.

Para Engeström (1999) las intervenciones permiten la construcción de nuevas instrumentalidades y la producción, mediante la exteriorización, de la construcción transformativa de nuevos instrumentos y formas de actividad en los niveles colectivo e individual (pág.135).

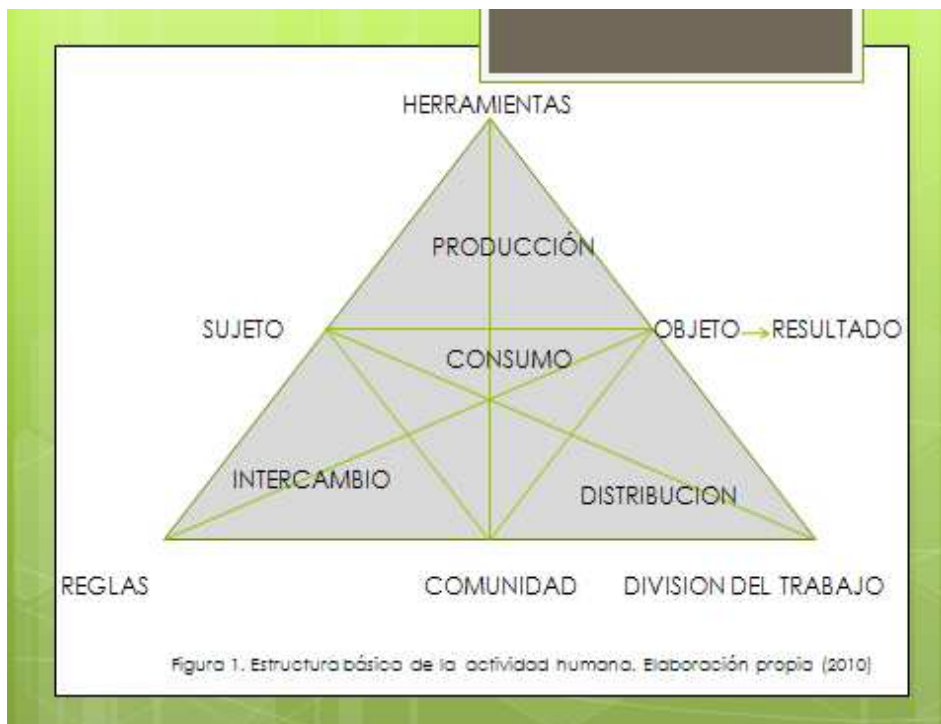
La teoría de la actividad permite destacar la dimensión social en la que tiene lugar la actividad, situarla en su contexto y hacer explícito de esta manera cada momento por los que los sujetos pasan y las formas en las que van siendo afectados en su estructura u organización social, la cual llega a modificarse en función de los nuevos requerimientos humanos.

En la teoría de la actividad se observan tres principios básicos:

Primero: Un sistema de actividad colectiva puede tomarse como unidad de análisis.  
Segundo: El sistema de actividad y sus componentes pueden ser comprendidos históricamente.

Tercero: Las contradicciones internas del sistema de actividad pueden analizarse como fuente de desorganización, innovación, cambio y desarrollo de ese sistema, incluidos sus participantes individuales.

Al incorporar sus reflexiones y aportes a la propuesta histórica de la teoría de la actividad, Engeström (1987) y Mwanza & Engeström (2005), conceptualizan los elementos del sistema, en un modelo representacional, mostrando los vínculos interactivos de todos sus elementos, como se muestra en la figura 1.



En este trabajo se identificarán las tensiones a las que los docentes se enfrentan en el contexto de la incorporación de los proyectos didácticos, particularmente en elementos como: la evaluación en relación a los aprendizajes esperados, la elaboración de exámenes abiertos, según el acuerdo 696 en educación básica que exige al docente entrar en otra dinámica que no tiene clara y a arribar a decisiones colectivas de seguir por el momento evaluando como lo han venido haciendo.

En aspectos singulares de la práctica en donde se introducen otros referentes de movilidad, son asumidos como algo no conocido que requiere una familiaridad previa o una aceptación misma por parte del sujeto que lo lleva a situarse en una postura de inestabilidad, de búsquedas, de soluciones o acuerdos prematuros muchas veces tomados en grupo o individual, de tal forma que encuentran una alternativa para ir sobreviviendo en un contexto con otras exigencias a las cuales se tiene que ir incorporando dentro de un sistema que requiere de otras acciones centralizadas en la nueva propuesta.

Estas acciones o reacciones son comprendidas y explicitadas desde un entorno social educativo particular y en un marco de referencia que alude en otros campos como los individuos viven un nuevo aprendizaje, en una serie de contradicciones.

Para entender las contradicciones en la perspectiva de Engeström (1987), y situarlas dentro de este estudio, es importante conocer de qué se trata, qué aspectos se ven involucrados para poder determinar el tipo de contradicción y el nivel en que se sitúa.

Según el autor existen las siguientes contradicciones:

Nivel de contradicción	Definición
Nivel 1 Contradicción primaria	Cuando los participantes se encuentran, más de un sistema de valor asociado a un elemento dentro de una actividad que causa conflicto.
Nivel 2 Contradicción secundaria	Los participantes encuentran un nuevo elemento de una actividad, y los procesos para asimilar el nuevo elemento en la actividad causa conflicto.
Nivel 3 Contradicción terciaria	Cuando los participantes enfrentan situaciones conflictivas por adoptar lo que creen que es nuevo método avanzado para alcanzar el objetivo.
Nivel 4 Contradicción Cuaternaria	Cuando los participantes encuentran cambios en una actividad que resulta en la creación de conflictos con actividades contiguas.

Tabla 1.

Contradicciones en el sistema de actividad.  
Fuente: Engeström, 1987; Secundino, 2011.

El objetivo general de estudio alude a los primeros resultados preliminares a partir del análisis cualitativo en que se inserta esta investigación y en donde se pueden comunicar los siguientes hallazgos:

### **Énfasis referencial de los aprendizajes de la práctica social en el desarrollo del proyecto**

En este apartado se exponen algunos hallazgos relacionados con la incorporación de los proyectos didácticos a la práctica docente de tres profesoras.

Al analizar la información obtenida, observar las clases, las actividades que se despliegan en el aula, se puede notar que hay una coexistencia literal de un mayor uso de la propuesta metodológica en profesoras con menos años de servicio, destacando el énfasis puesto en los aprendizajes referenciales que se pretenden alcanzar, desde el inicio de los proyectos en una dinámica de trabajo más colectivo que individual.

Al observar las clases, y darle seguimiento a los proyectos en el aula, se puede apreciar el énfasis en este tipo de aprendizaje, que responde al proyecto didáctico en particular y los aprendizajes esperados. En el segmento que se analiza enseguida, esto es notorio. La docente, después de introducir la clase, y de salir de un conflicto que se generó debido al proyecto anterior, que se relacionaba aparentemente con el actual, presentó a los alumnos el proyecto y una revista temática comprada, tal como podemos ver.

**Ma.** Compré esta revista, tiene un nombre muy interesante.

**Aos.** Si la hemos visto.

**Ma.** Esta revista es una edición especial porque sólo se refiere a un solo tema, los ¡Comics! Y dentro de esta revista hay diversos (artículos), pero todos se refieren a lo mismo, por eso se llama temática y es donde las personas escriben su opinión de un tema.

**Ma.** ¿Estamos entendiendo que no hablamos de los artículos de la Constitución? (Dice esto porque en el proyecto anterior se analizaron artículos de esta índole que versaban sobre los derechos humanos).

La profesora pone un ejemplo de revistas en el pintarrón, y sus posibles temas. Dibuja un cuadro de dos columnas, en la columna de la izquierda pone asignatura: Formación



cívica y ética y en la derecha temas del cual se despliegan varios: Bullying, trastornos alimenticios, huracanes.

**Aos.** Ah... si Esos son escritos de temas diferentes.

Ma. Claro.

**Ma.** Saquen su libro, recuerden que yo tomo lo mejor de libro.

(Pregunta la maestra. ¿De qué quieren que trate su revista? Y da ejemplos de belleza, de deportes, entretenimiento).

**Ma.** Vamos a hacer una revista como la que les mostré y como, la que está en la página 16 de su libro. En esta página se abordan las características y funciones de las revistas temáticas, así como su estructura. Lo que permite dar una orientación más exacta.

Otro hallazgo, preliminar, que se ha hecho presente en docentes con mayor tiempo de servicio es lo que denominamos:

### **Práctica docente experimentada y las tensiones en su realización.**

Se trata de una docente con más de 20 años de servicio, con una experiencia en nivel primaria y secundaria. Al igual que las demás maestras al iniciar un proyecto pide que los chicos realicen la portada en su libreta y contesten las preguntas previas que anteceden la entrada al proyecto. Ella va directamente a la elaboración del producto final, a la planeación directa de este, dando una breve explicación de lo que se trata, organizando al grupo en equipos y dejándolos al frente de su trabajo, sin distanciarse de alguna sugerencia que les pueda aportar.

No hay una explicación pormenorizada, pero se toman los elementos más centrales que hacen entendible dicha práctica. Se muestra en ocasiones el producto final para tener una idea o se modifica de acuerdo a las características o desempeño del grupo.

Estos son algunos elementos que caracterizan las prácticas documentadas y que permiten ver aproximaciones e indicios de logro de cada proyecto, el criterio y argumento de cada profesor y las circunstancias particulares en la que generalmente toma un rasgo en común: el empalme de proyectos y el desarrollo de otras actividades confinadas a la práctica docente, a su área y al mismo dispositivo incorporado.

En este caso, se aludiría a formas emergentes de trabajo que constituiría una contradicción cuaternaria, según la caracterización ofrecida en la tabla, cuando “el trabajo se desarrolla sobre nuevas bases [...] la persona aceptará un nuevo hábito o concepción y su modo de vida cambiará en consecuencia” (Engeström, 1987, pág. 2). Esto se puede ver más plausiblemente en el siguiente segmento tomado de nuestro diario de campo:

*Ma. Trabajamos en la lectura de las obras y haciendo las historietas, no se puede estar esperando así que a hacer la historieta, mientras, voy revisando sus trabajos y observando lo que hacen.*

10

Por otra parte, dentro de las contradicciones manifestadas se ubican otras, de tipo secundaria, en relación al uso de las tecnologías y la planeación argumentada y el examen de preguntas abiertas, pues se obvian estos detalles que también son parte del trabajo por proyectos y que son como los nuevos elementos que vienen a causar algún tipo de conflicto. Esto lo podemos notar en lo manifestado por una de las participantes entrevistadas.

*“Decidimos hacer el examen de opción múltiple, y no el examen abierto, entre todos nos apoyamos en la aplicación, nosotros no atendemos a este examen, es un acuerdo colectivo al que llegamos como academia y escuela”.*

Según este segmento, la postura de desconocer el examen sugerido en el currículo formal, y optar por el diseñado por el colectivo de docentes, estamos ante lo que Engeström (1987) caracteriza como Contradicción secundaria, al quedar de manifiesto que los “participantes encuentran un nuevo elemento de una actividad, y los procesos para asimilar el nuevo elemento en la actividad causa conflicto” (pág. 87).

### **El tiempo, el empalme de los proyectos y la reincorporación de otras exigencias didácticas**

El tiempo definitivamente es un factor determinante, las maestras se ven en la necesidad de iniciar con otro proyecto cuando no han terminado con el que está en proceso, por lo que van buscando los momentos o rediseñando estrategias para abordarlo entre un

proyecto que están viendo y el que quedo pendiente y en ese momento cortar y evaluar los bimestres con proyectos empalmados.

En una observación de clase sucedió lo que acabamos de comentar, y se pudo corroborar de inmediato con una entrevista que aclara lo que se percibe. Es decir cómo las maestras van metiendo otras actividades.

Al respecto planteábamos a la maestra lo siguiente:

En el examen que se aplicó a los alumnos observamos que considera temas del segundo bloque y ¿es para calificar el tercero?

R. Si aquí le corto, traigo un proyecto atrasado que no he considerado para la evaluación, más el primero del tercer bloque y con eso voy a evaluar el tercer bloque, la verdad no me quiero estresar, así voy a evaluar, y los otros dos los dejo y los tomo en cuenta en el siguiente bloque.

Siguiendo la secuencia con la primera participante, también se observa esta situación. De hecho, la revista temática no se termina en el proyecto que antes se mencionó, más bien se junta con otro proyecto y otro bloque, buscando la manera de atenderla y sacar el producto final. Lo mismo sucede en un proyecto que se refiere a la participación de las mesas redondas, se deja la presentación para una ocasión donde haya una sesión de dos horas. Por lo que se aborda otro proyecto, quedando pendiente esta actividad, que es producto final.

Esta circunstancia es una de las que más prevalecen y es parte de las condiciones en las que se desarrollan los proyectos. Las maestras además de su tarea como docentes, hay otras tareas que se tienen que atender y que recaen en su responsabilidad como: La asesoría, la elaboración del periódico mural, la participación en el día de las madres, la evaluación bimestral de la lectura y la escritura, la elaboración de exámenes de recuperación y las actividades permanentes.

Aunado a ello, la elaboración de la carpeta de evidencias que en un momento determinado es la prueba de que el docente trabajó, el examen final de preguntas abiertas que es aplicado en el quinto bimestre para atender el requerimiento planteado en el acuerdo 696, publicado por el Diario Oficial de la Federación el 20 de septiembre

del 2013, y que en su artículo 9 fracción a, señala: que de 3° de primaria a 3° secundaria se utilizará un examen final que servirá para calificar el último bimestre, pero considerando también los bimestres anteriores.

Todo ello se menciona porque son las condiciones en que las maestras se encuentran trabajando en este momento, trabajando por proyectos, pensando en la elaboración de dicho examen que será aplicado el 5 de junio, para que las calificaciones se cubran el 15 del mismo mes y diseñando estrategias que puedan rescatar a alumnos en situación de riesgo de reprobación, y que presenten esta problemática a partir del tercer bimestre. No sin antes obviar la tarea que deriva del mismo acuerdo antes señalado, el examen de recuperación al que el maestro se expone si reprueba a alumnos entre el 1° bimestre y el 4° bimestre.

Un aspecto más es la llamada planeación argumentada, que de las 7 docentes a las que les hemos dado seguimiento, solo una es la que maneja este tipo de planeación, ya que fue evaluada y seleccionada para el examen de permanencia. Las demás están como en esa incertidumbre de aun no arribar a este formato que evidentemente tendrán que manejar.

En el proceso en que se van desarrollando los proyectos se evidencian algunas tensiones que implican en un primer momento los aprendizajes que quieren lograr y el producto que se va a generar, que demanda en algunas ocasiones, el manejo de las tecnologías, el concluir en el tiempo, arribar a una aproximación de las actividades parciales y finales de los proyectos alcanzando los conocimientos establecidos.

Sin embargo al final del ciclo escolar la práctica docente en el aula se ve como con mayor tensión, movimientos, búsquedas, reflexiones, salidas emergentes, acuerdos entre academias.

El estudio realizado hasta el momento y con los referentes empíricos encontrados, evidencia que en las prácticas docentes, la incorporación de un nuevo dispositivo trae consigo una serie de acciones que los maestros buscan atraer a su quehacer, que tiene que responder a nuevas formas de conducir o llevar a cabo el conocimiento y el rol en el aula de clases.

Es posible apreciar entre docentes con menor y mayor tiempo de servicio una práctica si diferenciada, pero también con rasgos en cierta manera en común. En aquellos con menor experiencia se nota un constante énfasis en el aprendizaje referencial, con la constante de que los alumnos puedan responder a una evaluación en un determinado momento que denote lo que están aprendiendo, según el perfil del alumno deseado en esta nueva propuesta.

Por otra parte, en la práctica experimentada se alude quizás menos a este aspecto, pero también se centra en la producción del producto final de manera inmediata para acceder a un conocimiento que requiere en ese momento el proyecto que se está desarrollando y por la dificultad de retomar paso a paso conceptos, temas o subtemas que finalmente los puede englobar con una explicación general y atender a grandes rasgos lo solicitado pedagógicamente.

Las tensiones que se van ubicando se encuentran precisamente en las formas operativas de los proyectos que van desde la planificación, la secuenciación y la ejecución de los proyectos en tiempos y forma.

### **Conclusiones**

La innovación curricular en estudios realizados en diferentes investigaciones alude a una reestructuración de la práctica más en el sentido de lo esperado, pero no especifica cómo surge, qué características cobra el trabajo docente, qué recorridos hacen para llegar a un cambio, cómo se definen esas maneras en que los docentes incorporan un nuevo dispositivo en el marco de condiciones sociales, institucionales, políticas y de formación pedagógica.

Los docentes son sujetos de producción de esos cambios y agentes de transformación que desde su espacio reconstruyen las ideas establecidas en un documento. Esto es lo que nos ha mostrado la perspectiva metodológica adoptada para este estudio en el que se han utilizado una serie de instrumentos como: El diario de campo, las entrevistas, grabaciones de audio entre otras, que permiten acrecentar la mirada del objeto de estudio.

Los resultados que se exhiben son de orden preliminar, pero devienen de esos escenarios en donde la condiciones son generadas por las nuevas propuestas incorporadas, ancladas a un Plan y Programa de Estudios, a una estructura, aun tipo de discurso, a un tipo de alumno, de docente, de perfil de egreso.

De ahí que es imprescindible documentar ese ciclo evolutivo en que suelen estar las prácticas de los profesores, y el sentido y la dirección que cobra el camino pedagógico en un juego de creencias, historias, credibilidad, valores, formación, contextos particulares, necesidades.

La actividad humana en un contexto educativo esta prescrita en estas situaciones que aluden a una retórica de una mejor educación, en el marco de un dispositivo: los proyectos didácticos, planteado como parte de una de las estrategias para mejorar las prácticas docentes, y el aprendizaje de los alumnos.

Consideramos que las explicaciones construidas en el campo de estudio, permiten discernir el modo en que se ha venido operando la docencia, y la manera de participación de los elementos que constituyen una comunidad de aprendizaje, en donde suelen reacomodarse las piezas y ajustarse a los nuevos requerimientos bajo ensambles, que deben ser estudiados para comprender la dimensión que cobra una reestructuración didáctica y de esta manera poder contribuir a una formación continua que puntualice el arribo de las diferentes formas de prácticas profesionales en sus distintos momentos de su desarrollo hacia las perspectivas innovadoras de enseñanza.

Una investigación con estas características, sin duda, podrá contribuir como un mecanismo de actualización pedagógica en donde se comprenda desde las prácticas, los indicadores teóricos que hacen explícita las acciones humanas, en un sistema en donde los cambios ocurren desde las interrelaciones de los sujetos.

Reconocer la inestabilidad que se genera, las contradicciones mismas a las que se llega, puede orientar a un mejoramiento de la formación continua y de los mismos planes y programas de estudio, que a la vez son documentos que proponen y sugieren, sin hacer explicables importantísimos estudios que están atrás de cada práctica, de cada vivencia, que no es compartida ni atendida para entender el trabajo docente desde el interior y exterior del ámbito educativo, en donde las prácticas suelen ser reales y auténticas.

Trabajos de este corte, son fundamentales para llevar a cabo diversas investigaciones que provean de información suficiente para atender y entender cuestiones de suma importancia, que ocurren en escenarios locales, pero que a la vez dan pistas específicas de una trama que se va construyendo en el lugar de los hechos y que da cuenta de cómo se van conformando las prácticas sujetas a una innovación curricular y a una transición de roles que son asumidos como parte del movimiento generado.

Hasta el momento se cuenta con una aproximación en donde se vislumbra ciertas manifestaciones y acciones por parte de los docentes en las prácticas locales que son espacios que pueden aportar ideas generales de perspectivas curriculares que pretenden innovar el quehacer cotidiano en las aulas de clases.

Sin embargo derivado del análisis se percata que las prácticas docentes son susceptibles a modificarse pero en una alternancia o paralelismo de lo que ya se conoce y queda paso a crear las condiciones propicias para lograr una coherencia o una compatibilidad con la propuesta en turno.

Se estaría hablando que en este proceso transitivo los profesores complejizan sus roles, atendiendo nuevas reglas, incorporando nuevas herramientas, priorizando acciones de orden educativo de mayor a menor importancia o trascendencia para su labor, dependiendo del énfasis que le otorgue al significado de su contenido o actividad según su propia situación pedagógica, laboral, social, entre otras.

Cual fuere la acción queda explícito en este breve análisis los conflictos y tensiones que llevan a reconfigurar una práctica que deviene de una trayectoria histórica, que aunado a ello es impactada por una diversidad de factores en situaciones y circunstancias heterogéneas y en donde el agente de producción es el docente, en el sentido de hacer práctico un diseño curricular en un tiempo y espacio determinado.

Dicho trabajo en la tarea de recoger las diferentes evidencias de los profesores estudiados, se inserta en una dinámica de técnicas de la metodología adoptada para caracterizar las prácticas que definen los maestros a través de sus acciones y decisiones en el momento de desarrollar un proyecto didáctico que le demanda otras reincorporaciones, en donde entran en juego no solo el nuevo rol del docente y el alumno, ni el perfil al que hay que arribar, sino también la propia estructura de un

proyecto, su secuencia, su forma de evaluar, los instrumentos que utiliza para medir los logros de aprendizaje, (rúbricas), y el uso de las tecnologías.

El análisis hasta este momento es un breve acercamiento a estas manifestaciones que se hacen visibles en las determinaciones a las que se llegan y quedan pauta para esclarecer cómo se suscitan hechos en la vida escolar, en donde algunas veces se vuelven inadecuadas las formas de enseñar.

Estos conflictos son los que a los docentes ponen en controversia antes de llegar a una aceptación de una nueva metodología o forma de entender un nuevo papel en la acción práctica del quehacer que ha venido realizando y que hoy en este trabajo es un tema de interés que permite entender desde la realidad como se viven estos procesos.

16

### Referencias bibliográficas

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. [http://www.education.miami.edu/blantonw/mainsite/Components\\_fromclmer/Component1/engestrom.html](http://www.education.miami.edu/blantonw/mainsite/Components_fromclmer/Component1/engestrom.html). (Recuperado el día 1 de julio de 2016).

Díaz Barriga, F. (2005). *Desarrollo del currículo e Innovación. Modelos e investigación en los noventa. Perfiles Educativas (Online)*. Vol 27, núm. 107, pp. 57-84 (recuperado el 1 de julio de 2016).

Ezpeleta, J. (1989): *La escuela y los maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires: Centro Editor para América Latina.

Fullan, M. y S. Stiegelbauer (1997). *El cambio educativo*. México: Trillas

Huberman, M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en educación. Una contribución al estudio de la innovación*. París: OIE-UNESCO.



Mwanza, D., Engeström, Y. (2005). Managing content in e-learning environment.  
*British Journal of educational Technology*, vol. 3, No. 3, pp. 453.463.

Secundino, Nefthalí. (2011). *Elementos para la comprensión de prácticas de enseñanza en escenarios de transformación curricular en educación superior*. Tesis Doctoral. México: UIA