



LA PRÁCTICA DOCENTE: UN OBJETO A REDIMENSIONAR EN LA FORMACIÓN INICIAL

REYES JARAMILLO MARÍA EUGENIA

UNIVERSIDAD LA SALLE

CENTRO DE MAESTROS CARMEN G BASURTO (SEP)

mreyesjaramillo@yahoo.com.mx

Resumen

La investigación sobre la significación de la práctica docente de normalistas de 7º y 8º semestres, indagó componentes críticos de la intervención educativa: teóricos, metodológicos e investigativos. Los hallazgos dimensionaron caracterizaciones en la construcción de su significado situándola compleja y diversa; compleja por las gran cantidad de interpretaciones para significarla desde planos discursivos, simbólicos y contextuales, y diversa por las diferentes tareas que se implican en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La forma de interpelarla en la normal y la escuela de práctica, cobran sentido en su delimitación significativa; como producto del tratamiento académico de los formadores y por la dirección, orientación y evaluación de los titulares de los grupos de práctica.

Derivado del análisis, se reconoció una triple caracterización epistémica de la práctica docente: como objeto de enseñanza, advertida como contenido conceptual y procedimental de las asignaturas de la licenciatura; como objeto de intervención dado que el normalista se posiciona como docente en formación desarrollando un proyecto de intervención pedagógica y finalmente, como objeto de estudio, al tener que definir un proyecto de investigación-intervención con una metodología concreta. La ponencia presenta la descripción de dichas caracterizaciones que articulan o no el significado de la práctica docente en la formación inicial.

Palabras clave: Práctica Docente, Objetos de Aprendizaje, Intervención educativa, Investigación, Epistemología.





INTRODUCCIÓN

En los procesos de formación inicial y ejercicio profesional la práctica docente es un elemento central y su función será siempre desencadenar procesos de aprendizaje/enseñanza, sin embargo, referirse a ella al iniciar el 7º semestre, ubica concepciones de los estudiantes diferentes a lo que en esencia podría ser referido por los teóricos que la estudian, como por la descripción que hace la SEP (2004) en el Plan de Estudios, los Programas y Documentos Normativos de la formación inicial de docentes. En ambas propuestas se reconoce su alusión al desarrollo de competencias y habilidades para enseñar de manera contextualizada, considerando elementos como: la interacción, la comunicación, las estrategias, los materiales etc., sin embargo, de manera general los estudiantes la referían como “ir a poner en práctica los que se había aprendido en la escuela normal” y “practicar para ser mejor docente”. Dichas alusiones la cerraban como ejercitación o repetición de rutinas.

Ante esta situación se realizó una investigación que reconociera la influencia de los proyectos de intervención educativa con sus elementos de diagnóstico, planeación, ejecución, evaluación y análisis y reflexión en los procesos de significación de la práctica docente de 14 estudiantes en una escuela normal. La metodología empleada fue mixta a través de una escala Likert, cuestionario de preguntas abiertas y una entrevista semi-estructurada. El análisis e interpretaciones de los datos fueron a través del programa SPSS para aspectos de estadística descriptiva y Atlas Ti, para la interpretación y comprensión de unidades hermenéuticas.

Dicho trabajo descriptivo y comprensivo sitúa a la práctica docente como sistema complejo (Sañudo 2006) que se significa a través de referentes teóricos, experiencias en las jornadas de práctica y momentos de análisis y reflexión argumentada. Así el *Practicum* reflexivo (Schön, 1998) queda referido en el Plan de Estudios 1997 (2004) como la experiencia del normalista en el escenario real para poner su conocimiento en acción o funcionamiento y, posibilitar así, sus aprendizajes para aprender a enseñar los diferentes contenidos de la Educación Primaria y sobre todo, al regresar a la escuela normal, es el referente para dialogar con profesores y pares promoviendo el análisis y reflexión desde la teoría que sostiene sus formas de pensamiento y las consecuencias que ha producido (Dewey, 1989)





En este sentido las prácticas de enseñanza, pretenden consolidar en los normalistas, procesos de transformación y mejora constante de su quehacer docente, convirtiéndolos en aprendices permanentes de su enseñanza.

La comprensión que haga el normalista de su práctica docente, impondrá una forma de significarla (Sañudo, 2006) por ello, el precisar los diferentes vínculos que se establecen como concepto y proceso en simultáneo resultan fundamentales. La investigación delimitó al menos tres acercamientos epistémicos diferenciados durante las estancias en la escuela normal y las escuelas de práctica, caracterizándola como:

1. Objeto de enseñanza: es un concepto que se construye teorizando sus dimensiones y analizando sus características y funciones. En este sentido se convierte en un contenido conceptual y a la vez procedimental del aprender a conocer y hacer de los futuros docentes. Se convierte así en concepto académico y acción profesionalizante, que no debe distanciarse en sus intenciones y sentidos del ejercicio profesional de cualquier docente.
2. Objeto de intervención: es un proyecto pedagógico que le permite mediar procesos de enseñanza aprendizaje del normalista con los estudiantes de las escuelas primarias en las jornadas de práctica, traduciendo el proyecto formativo de los Planes y Programas de Estudio vigentes de la educación primaria.
3. Objeto de estudio: es un proyecto de intervención-investigación sistemático y riguroso que comporta procesos de análisis y reflexión, orientado la formación desde el paradigma de docencia reflexiva cuyo sentido se construye a través de la investigación de la propia enseñanza, una enseñanza reflexiva y un pensamiento crítico que redimensiona las intenciones educativas de la propio práctica docente (Reyes, 2011).

En este trabajo se presentan las argumentaciones teóricas y metodológicas sobre dichos acercamientos en la construcción del significado de la práctica docente en el proyecto de formación inicial.

CONTENIDO

La descripción de las tres nociones epistémicas de la práctica docente admiten la influencia de intercambios interactivos, comunicativos y simbólicos con pares, otros profesores formadores, profesores titulares del grupo y otros docentes de las escuelas primarias, con los cuales, se van





construyendo representaciones mentales que dan significado sobre sus dimensiones e implicaciones pedagógicas.

Se considera que en la complejidad de dichos intercambios se genera la interpretación de un significado compartido a veces cercano y preciso, pero también ambiguo y confuso. Cabe destacar que dar sentido y revelar todo significado, implicará desde la psicología cognitiva-social procesos propios del discurso humano situados en un contexto preciso que lo genera (Brunner, 2006).

La experiencia formativa de los normalistas va cobrando sentido desde posicionamiento y tránsito como estudiante de educación superior, docente-practicante y docente-investigador, desde un sincretismo poco claro, tanto en el discurso como en la acción, que lo dejan despojados de identidad a diferencia de otras profesiones.

Abonando a este terreno, se presentan las caracterizaciones en las que se va implicando el normalista cobrando relevancia en la construcción de un significado pertinente o no sobre la práctica docente.

Como objeto de enseñanza. En esta relación epistémica el estudiante se sitúa como sujeto que conoce y la práctica docente como objeto de conocimiento, medida por un docente formador. En ésta triada, la relación del docente formador con el concepto, queda referido como contenido, es decir, aquello que debe enseñarse y aprenderse en las materias que integran los programas de Observación y Práctica Docente y que favorecen al apropiarse de él, capacidades cognitivas, afectivas y sociales (Zavala, 2006). Las relaciones didácticas que establece el formador con la práctica docente como contenido curricular, sellan una forma de mediar la acción a través de secuencias y estrategias didácticas para que el estudiante lo aprenda significativamente (Saint-Onge, 2000), queriendo o no pone en marcha sus propios significados, siendo interpretados e integra por el normalista a su repertorio conceptual.

Al aprender un concepto como el de práctica docente, se requiere la actualización de esquemas de conocimiento sobre ella, la contrastación de un nuevo carácter con el anterior, la identificación de similitudes y discrepancias de otras prácticas y la integración y actualización coherente del nuevo conocimiento a los esquemas previos que la delimitan y diferencian, en este





sentido y siguiendo a Zavala (2006) no podemos decir que se ha comprendido un concepto sin que se haya construido sobre él un significado personal.

Al respecto el 75% de los entrevistados comentaron no tener un referente teórico sobre algunas características del concepto, el 100% no conocían autores que trataran la relevancia del tema en la escuela primaria, el 95% no la identificó como un referente importante en los procesos de enseñanza aprendizaje en aula; por otro lado el 100% no identificó las diferencias entre esta y otras prácticas y finalmente el 100% consideró que práctica docente y educativa eran sinónimos al igual que intervención docente y educativa pero no identificaban porqué.

Se considera que la práctica docente también se implica como contenido procedimental, ya que su forma de concretarse es a través de una serie de acciones ordenadas y contextualizadas para la consecución de un propósito de aprendizaje, cuyos componentes serán tareas sistematizadas de carácter motriz/cognitivo (Zavala, 2006) cuya intención será activar el pensamiento sobre la materia, tratar las nuevas informaciones y sincronizar el nuevo conocimiento (Saint-Onge, 2000) a través de un plan de intervención pedagógica en tres fases: preactiva, interactiva y postactiva y sobre cada una de ellas la distinción de tareas específicas.

Como contenido procedimental la práctica docente puede tener sentido para el estudiante, partiendo de situaciones significativas y funcionales, presentando el proceso completo y sus fases, pasos o acciones de manera gradual y siguiendo una práctica guiada hasta llegar a un trabajo independiente que permita al normalista articular sus acciones con intenciones educativas claramente definidas.

Al respecto es interesante destacar que la preocupación central en las jornadas de práctica en los normalistas es la calificación de la asignatura y no precisamente el aseguramiento de procesos de enseñanza y de aprendizaje en los alumnos, comentando incluso “Lo importante es que la profesora de práctica vea que tenemos los planes y el material”, “No me he detenido a pensar que sea importante si realmente los alumnos aprenden”, “No creo que eso le importe a la profesora del grupo, su preocupación es que tengamos entretenidos a los niños”. “No cuenta para calificarme que mis alumnos aprendan, solo los planes, el material, la puntualidad y el diario de campo bien lleno”.





La práctica docente como proyecto insertado en el área formativa de Práctica Intensiva en Condiciones Reales de Trabajo o Práctica profesional en la formación inicial, incluso en la reforma 2012, está delimitada como un procedimiento que pone en juego una gran cantidad de acciones que constituyen una situación de aprendizaje pre-profesional en la que los alumnos aprenden diferentes estilos de inserción a la realidad (Zabalza,2011), sin embargo, si su tratamiento desde la escuela normal es impreciso, arbitrario o poco claro como un contenido complejo con muchos elementos a considerar, advertimos que al traducirla en experiencia profesional, será de poca o casi nula trascendencia y el significado será de la misma naturaleza, sin dejar una evidencia de su comprensión evidente en lo que refiere de ella.

Como objeto de intervención para la enseñanza. En esta relación epistémica se hace énfasis en el tránsito del estudiante normalista a docente en formación en una escuela de práctica, estructurando un proyecto de intervención pedagógica a partir de contenidos y aprendizajes esperados de la educación primaria tras el supuesto de que planea, ejecuta y evalúa lo que hace.

Dicho tránsito requiere una modificación de sentidos de la primera triada didáctica al ser estudiante en la escuela normal y convertirse en un co-docente. En este momento, los procesos se invierten, aunque exigen las mismas relaciones didácticas, de mediación y de estudio sobre el alumno y el contenido. Esto origina una segunda triada pues el normalista es quien enseña y quienes aprenden son los alumnos del grupo, admitiendo que el escrutinio y observación del titular y el formador muchas veces no se concreta.

Se considera que al integrarse una segunda triada (Ver esquema 1) se activan, integran e interpretan los significados de la práctica docente de otras figuras: profesores titulares, otros profesores de la escuela primaria, otros formadores de la escuela normal, los padres de familia, los alumnos del grupo, a través de referentes explícitos o no, sobre lo que significa su presencia y función en dicho contexto. Un normalista comentó sobre lo que un alumno de primaria le refería “Me gusta que vengan practicantes porque con ustedes sí jugamos y nos quitamos lo aburrido de la clase de la maestra, otro de ellos dijo “Con ustedes no importa que no aprendamos siempre tenemos regalos”.

En el mismo sentido se reconoce que los significados también se vuelven caóticos en los normalistas, pues afirman que según el docente que los esté formando en la normal ellos se





ajustan a lo que pidan, aunque a veces no coincida con la realidad y comentan “hay que traer mucho material aunque no lo usemos ya en la clase, el chiste es que vea mucho”, e incluso la confusión se incrementa, cuando no se lleva a cabo lo que planean porque la titular del grupo les pide otra cosa “A mi tu planeación no me sirve, solo quiero que respondan el libro y hagan el ejercicio, además no entiendo para que tantas actividades”.

También se advierte que el normalista recupera reminiscencias cuando fue estudiante de primaria vivencias que no necesariamente fueron auténticamente educativas (Dewey, 1960), sin embargo, se convierten en improntas que gestan teorías implícitas, las cuales en ocasiones, son mucho más significativas que la teoría estudiada en la escuela normal. Dichas teorías implícitas juegan un papel muy importante en el funcionamiento cognitivo, desempeñándose como modelos interpretativos y marcos de referencia a través de los cuales filtran y regula la realidad de las aulas e incluso llegan a funcionar como verdaderos obstáculos insalvables en la adquisición de nuevos aprendizajes y significados pertinentes (Rodríguez, 1999).

Se señala así que de la forma en la que articulen referentes, ejemplos, vivencias, visiones, modelos, atributos y funciones de la práctica docente en la escuela normal y la escuela de práctica, se gestarán significados con mayores o menores atributos y caracteres. No obstante para tal fin es necesario incorporar momentos de análisis y reflexión sobre la enseñanza, contemplándolos como procesos que interpelan la teoría con la práctica. Ante ello la tercera relación epistémica desenlaza procesos de seria confrontación de significados, fundamentales para nuevas representaciones y re-significaciones.

Como objeto de estudio. Llevar una mejor comprensión y detección del bagaje conceptual y metodológico disonante con nuestros significados, no es producto de la casualidad, exige un plan de acción que ayude a dicha reconstrucción. Sin embargo ¿Cómo re-significar lo no significado o lo significado de manera equívoca o aquello que incluso no cobra sentido en nuestra conciencia y ha quedado en un plano in-significante?

El trabajo con 7º y 8º semestres del Plan 97, se convirtió en un tiempo privilegiado para reformular las concepciones de la práctica docente y del trabajo docente, reconociendo dimensiones entre ambos conceptos y situándola como una de tantas prácticas que se insertan en un trabajo de amplias dimensiones.





La tercera relación epistémica trasciende a las dos primeras, sin embargo requiere diferenciarse. En este tercer momento, la preocupación central deje de ser el ¿Cómo se enseña y aprende?, abonando al terreno de la investigación sobre ¿Qué hago? ¿Cómo lo hago? y ¿Que produce lo que hago cuando enseño? (Bazdresch, 2006) y ¿Realmente educo? Por tanto este momento pone en contacto al estudiante con una redimensión epistémica hacia la primera y segunda triada didáctica, pisando un terreno mucho más pantanoso, si se diluye la intencionalidad de cada relación. En la primera será establecer un conocimiento **de** la práctica docente a través de revisiones teóricas y argumentaciones experienciales; en la segunda un conocimiento **para** la práctica docente a través de un proyecto de intervención que sostenga la formación del nivel educativo en el que se laborará al concluir la formación inicial y en la tercera un conocimiento **sobre** la práctica docente a través de un procedimiento metodológico muy claro para intervenir la propia intervención (Ver esquema 2) y reconstruir su función educativa.

La práctica como objeto de estudio refiere una segunda descolocación del estudiante normalista en su escenario formativo, deja de ser ahora estudiante y docente, para convertirse ahora en aprendiz investigador de su propia práctica, ello implica un cambio de sujeto que construye conocimiento a sujeto que produce conocimiento, tomándose él mismo como referente, es decir, se convierte en un sujeto que se objetiviza a través de un procedimiento riguroso de registro que da cuenta de sí mismo y sus acciones, se convierte en objeto de conocimiento desde su práctica docente y en este sentido, el objeto de estudio se concreta en las acciones que llevan a cabo él y sus alumnos en una construcción metodológica real sobre la base de una enseñanza con éxito o una buena enseñanza (Fenstermacher, 1997), lo que para Bazdresch (2000) sería en síntesis una práctica que produzca educación.

Dicho entramado metodológico incorpora un procedimiento de investigación-intervención en dos fases una para detectar un problema concreto del grupo de práctica y otro para el diseño implementación, evaluación, análisis y reflexión de un proyecto de intervención específico que resuelva un problema detectado, del cual también dará cuenta (Ver esquema 2)

CONCLUSIONES

La práctica docente como sistema complejo desde sus vínculos epistémicos diferenciados en las tres caracterizaciones, requieren tratamientos específicos en el trayecto formativo inicial,



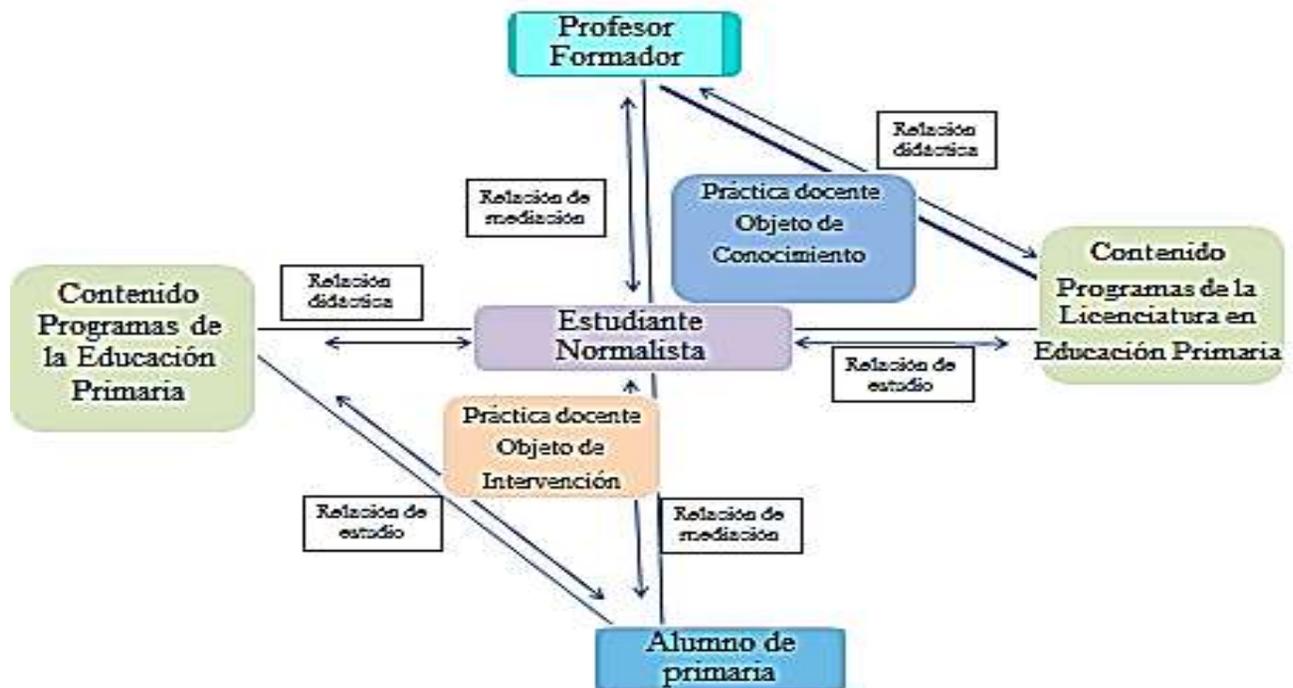


redimensionándola en sus diferentes acercamientos del estudiante en los escenarios formativos: la escuela normal y la escuela de práctica.

Significar el concepto de práctica docente en escenarios formativos requiere un tratamiento teórico y metodológico de los formadores que abone a sus intenciones dejando a un lado procesos únicamente de acreditación a la materia e incorporando su propósito central hacia el logro de propósitos de aprendizaje y sobre todo de educación.

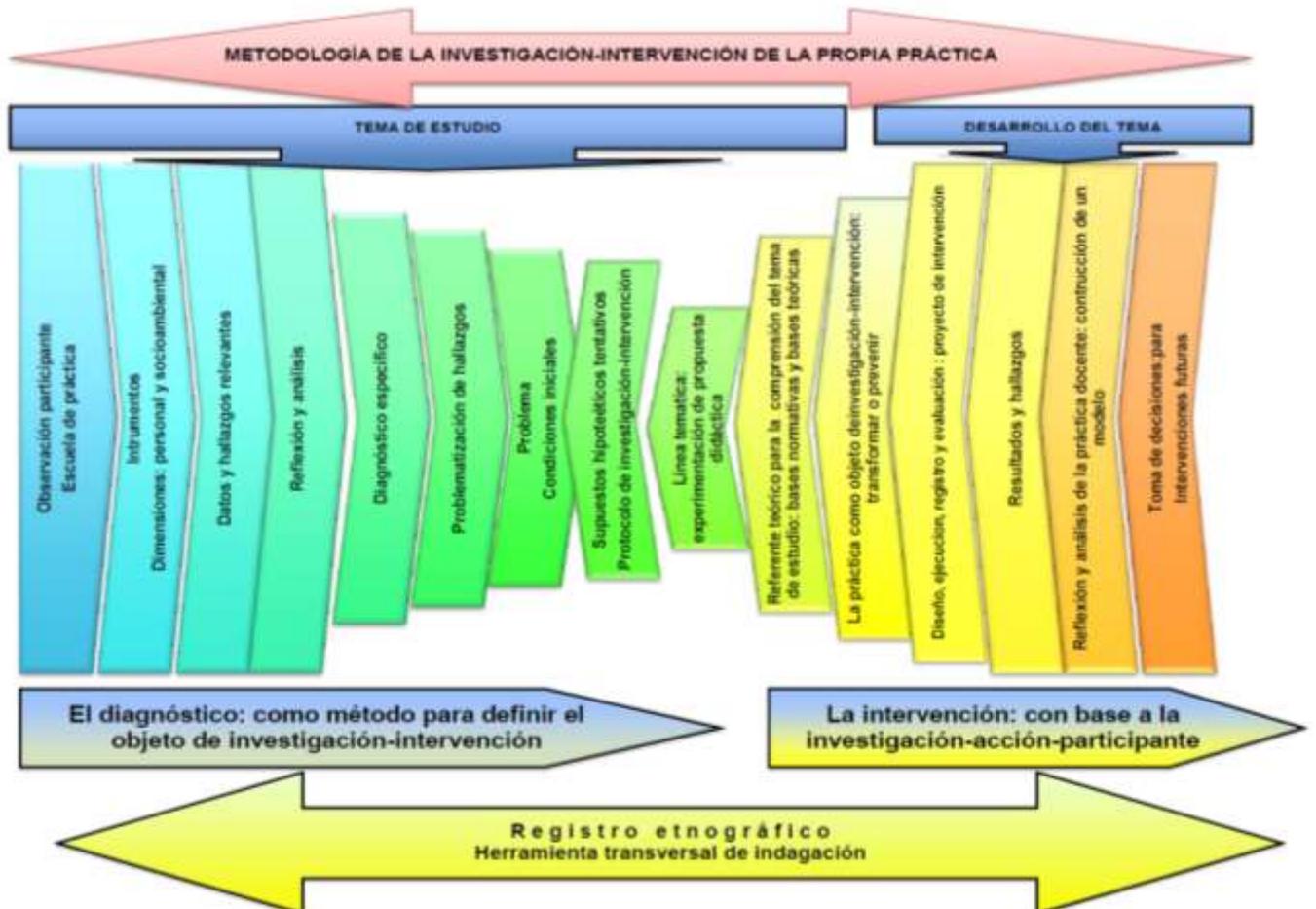
El estudiante transita como sujeto que aprende, que enseña y que investiga.

Esquema 1. La doble triada didácticas en los procesos de formación inicial (Creación propia)





Esquema 2. La práctica como objeto de estudio en la investigación-intervención de la propia práctica (Creación propia)





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Bazdresch, M. (2000), *Vivir la educación, transformar la práctica*. México: Textos educar-Educación Jalisco.
- Bazdresch, M. (2006), *La intervención de la práctica educativa*, en: Perales, R. (coord.) *La significación de la práctica educativa*. México: Paidós Educador.
- Bruner J. (2006), "La entrada en el significado" en: *Actos de significado*, España: Alianza Editorial.
- Dewey, J. (1960), *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- _____ (1989), *¿Cómo pensamos?* en: *Que es Pensar*. España: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1997), "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Merlín C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Ofelia Castillo y Gloria Vitale (trads.), pp. 149-159. México, MEC/Paidós: Paidós Educador.
- Rodríguez, L. (1999), *Las teorías implícitas sobre la enseñanza de los profesores, en la formación, antes de las prácticas: el caso de Alicia*. *Revista de educación XXI*, p. 133-156, En:<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/318/b11511345.pdf?sequence=1>, Fecha de consulta 6 de mayo de 2015.
- Sañudo L. (2006), *La práctica educativa como sistema complejo*, en: Perales Ponce. Ruth (coord.) *La Significación de la práctica educativa*. México: Paidós Educador.
- Schön, D.A. (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Temas de educación: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (2004), *Plan de Estudios 1997: Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, 5ª reimpresión: SEP.
- Saint-Onge M. (2000), "La competencia de los profesores", en: *Yo explico pero...¿Ellos aprenden?*, SEP, México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- Zabalza B. (2011), *El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión*, *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril, pp. 21-43, En: http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_02.pdf, Fecha de consulta 3 de mayo de 2015.
- Zavala V. (2006) "La función social de la enseñanza y la concepción de los procesos de aprendizaje e instrumentos de análisis", "Las secuencias didácticas y las secuencias de contenido" en: *La práctica educativa. Como enseñar*, 11ª edición. México: Gráo.



