



# EL APRENDIZAJE DOCENTE, SU DINÁMICA SUBJETIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

JOSÉ LUIS MARTÍNEZ DÍAZ  
MARÍA ISABEL VARGAS CALANDA  
ENSEM

**TEMÁTICA GENERAL:** SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

## Resumen

El trabajo aporta elementos para entender aspectos subjetivos del aprendizaje que acompaña la formación inicial de docentes en la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM). Aspectos que permiten el conocimiento de esquemas referenciales subjetivos de alumnos normalistas en situación de egreso, que han colaborado con una investigación reflexiva sobre aspectos subjetivos inherentes a su formación como profesores de educación secundaria, en un esfuerzo por entender el aprendizaje docente. Un tipo de aprendizaje tal vez exclusivo de quienes se forman profesionalmente para ejercer la docencia como profesión de vida.

**Palabras clave:** *Aprendizaje docente, Experiencias significativas, Fenomenología.*

## INTRODUCCIÓN

Un elemento importante a considerar por la investigación educativa son los contenidos de conciencia recuperados de modo reflexivo sobre la adquisición de la profesión docente, en términos de los estudiantes. Esos contenidos son veta importante para una línea de investigación de corte subjetiva y cualitativa que cruza las motivaciones iniciales, expectativas y definiciones últimas (en 7º y 8º semestres) de los sujetos de la educación que han optado por adquirir intencionalmente la docencia como una carrera profesional y de vida.

La ponencia ofrece elementos de la investigación educativa que los autores desarrollan como integrantes del Cuerpo Académico “Educación y desarrollo profesional” de la ENSEM, y ofrece determinados aspectos del “mundo subjetivo” del estudiante normalista que en su propia perspectiva aprende a ser profesor de escuela secundaria.

La hipótesis que subyace, consiste en que para poder entender el aprendizaje de la profesión docente por parte de los estudiantes de la ENSEM, es importante analizar los conceptos, premisas, experiencias significativas; rasgos y contenidos de esas experiencias que al reflexionarlas y expresarlas brotan hacia la objetivación, hasta traducirlas en aspectos de observación e interpretación por parte de la investigación educativa.

## DESARROLLO

La ponencia es producto de un trabajo de investigación educativa que desde el año 2010 privilegia el análisis comprensivo y la búsqueda del significado subjetivo desde la perspectiva teórico-metodológica que en su momento aportaron Alfred Schutz (1974), (1993), (1995) y Peter Berger y Thomas Luckmann (1998), entre otros autores. La indagación también se ha enfocado al estudio del sí mismo de los estudiantes de licenciatura en educación secundaria en la especialidad en matemáticas. Para lograrlo, esta especie de análisis del Yo del otro, fue seleccionada la visión teórica que sugiere Paul Ricoeur (1996). El análisis del Yo del Otro es ubicado en el contexto de la trayectoria de la formación profesional del estudiante normalista.

La investigación subjetiva es trascendental al mismo tiempo, es decir, se ancla en los estudios a profundidad de sujetos y/o de grupos, en el marco de su intersubjetividad en un mundo específico de vida cotidiana. Con la investigación se ha observado que entre educación y ciencias sociales fluye mutuamente un subíndice conceptual que ha sido construido a lo largo de la historia y que, en cuanto complejo terminológico y categorial que las conecta entre sí, las posiciona con cierta ventaja en la importante variedad de perspectivas teórico-epistemológicas. El subíndice conceptual de las ciencias sociales es todo un referente lingüístico que influye en el alcance de los propósitos cognoscitivos en educación, integrando un plexo disciplinario caracterizado por el fluir riguroso de conceptos especializados, que atraviesan y diluyen las fronteras entre disciplinas en materia de educación y por supuesto de investigación educativa.

## METODOLOGÍA

Con el estudio continuo, a manera de seminario, quedó abierto, no sin dificultades de toda índole, el camino a la construcción de una metodología fenomenológica, que siempre matizó la búsqueda para la educación, de un lugar en el conjunto disciplinario de las ciencias sociales, sin tener

que separarla de manera tajante y radical de las demás disciplinas que se ocupan también de interpretar las construcciones humanas, los objetos sociales y culturales.

La investigación educativa realizada, tiene una base epistemológica comprensiva y hermenéutica al mismo tiempo. Esta base epistemológica argumenta una lógica trascendental en donde la investigación y los enunciados resultantes, solo se refieren a los sujetos bajo estudio y se abstiene de toda generalización y establecimiento de leyes.

La investigación empleo la *entrevista a profundidad* para obtener la información, misma que fue definida como “*el proceso comunicativo intencional, consciente, sistemático y cara a cara entre el investigador y uno o más informantes, con propósitos de atención, reflexión y expresión de contenidos de conciencia que, a manera de movimientos, gestos, palabras o juicios, son emitidos como respuesta a interrogantes planteadas por ese investigador con respecto a uno o varios temas, o asuntos particulares pasados, traídos a la corriente de conciencia de cada actor en el presente*” (Martínez: 2007).

Con la entrevista así entendida, se desplegó un proceso de atención a un esquema de significado motivado por la interrogación y la reflexión. El trabajo reflexivo con los estudiantes implicó la relación cara a cara, al inicio unilateral entre meros contemporáneos y que poco a poco devino *simultaneidad de las corrientes de conciencia*, hasta lograr la constitución de un tipo de *relación-nosotros-concreta*, con la que se hizo posible la reconstrucción de vivencias y sus orlas; de actividades, experiencias y acervo de conocimientos adquiridos en la significativa trayectoria que dibuja la historia pedagógica y social de 8 semestres transcurridos en la *duración* de la licenciatura en educación secundaria.

El trabajo con 19 informantes de 4º grado de licenciatura en educación secundaria propició la recuperación grabada y posteriormente documentada de experiencias significativas que sólo pueden observarse desde *Actos reflexivos*, Dewey (1998), como actos que implican registro de algo realizado; alguna visión del futuro y alguna anticipación o predicción. Actos con los cuales cada sujeto es capaz, de manera voluntaria, de reconstruir no solamente su vivencia sino también su propio sentir de la vivencia.

Además, la autorreflexión es acontecimiento que sucede en el *Aquí* y el *Ahora* específicos, que hurga en el pasado, observándole de nueva cuenta con atención y con un estado de alerta, o “*un*

*plano de conciencia de elevadísima tensión, que se origina en una actitud plena de atención a la vida y sus requisitos” (Schutz (1995).*

La autorreflexión, guiada por la síntesis entre la *historia de vida* y la *entrevista a profundidad*, nos aproximó a información relacionada con la circunstancia vital, social y cultural en voz de quien la narra, el alumno como sujeto social. Su diseño y aplicación exigió plantear procesos sistemáticos de conversación intensa entre entrevistado y entrevistador, de encuentros discontinuos cara a cara entre el investigador y el informante. Para la construcción del guion se estudiaron los trabajos de autores como por ejemplo: Balán, Taylor y Bogdan (1986) y Corenstein (1997) entre otros. Ellos coinciden en sostener que con el empleo organizado de la historia de vida y la entrevista, el investigador puede acercarse al modo como los actores sociales observan, clasifican y experimentan su propio mundo. Con Durán (2002) nos guiamos acerca de que la búsqueda del significado en la información obtenida puede llevarse a cabo mediante procesos de *codificación*, que incluyen la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones.

## HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

### Las expectativas iniciales y los tres primeros semestres de la formación

La formación como docente implica al estudiante cierta actualización de sus esquemas referenciales. Se actualizan por ejemplo las percepciones previas con respecto a la carrera, los imaginarios acerca de la institución educativa sobre la que ahora reflexionan. La escuela normal superior poco a poco se constituye en *realidad pedagógica eminente*; en esfera del mundo social y cultural que junto a sujetos, procesos y objetos, son dados no solo a la experiencia de los estudiantes y también a sus idealizaciones y a sus imágenes de la educación y de la profesión docente. Con ese acervo de conocimiento los estudiantes del caso reconstruyen sus primeras experiencias y reflexionan acerca de los primeros presupuestos. Sus reflexiones los conducen a algunos aspectos propios de la actitud específica de principiantes para quienes los objetos socioculturales de la escuela normal tendrían que tener un solo sentido, cumplir sus expectativas.

Berenice (E14adnslm, p. 8) por ejemplo, evidencia: "... pensé que iba a ver muchas cosas de matemáticas, esperaba un curso. Nos habían dado el plan de estudios, [...] tenía en la cabeza que, como era una licenciatura en educación matemática, íbamos a estudiar un curso de álgebra, de geometría analítica, de cálculo, o qué sé yo. Pero en el primer año no vimos nada de matemáticas.

Teníamos que conocer primero los propósitos de la educación secundaria. Yo decía, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿y las matemáticas?, ¿dónde están?”

La concepción manifestada, *“pensé que iba a ver muchas cosas de matemáticas.”* Remite a pensar que la conciencia reflexiva de Berenice sólo enfoca “matemáticas” y espera estudiarlas de principio a fin. Sus anticipaciones, sus proyectos de vida entran en juego. Los sujetos y sus acciones, los materiales que encuentra en el círculo concéntrico de su actividad estudiantil poco a poco pasan de ser elementos incuestionados a elementos cuestionados del mundo sociocultural en el que operan.

En el examen autorreflexivo que hace de este aspecto Andrea (E03linslm, p, 6 y 7) llega a similares referencias, y dice: “... Al ingresar decía, me van a enseñar matemáticas. Yo traía de la universidad habilidades más fuertes, ahí había pasado un trimestre. [...] Por lo tanto, tenía habilidades más desarrolladas que el resto de mis compañeros de la normal superior o que algunos, porque otros también habían estudiado en la universidad. [...] Cuando llego aquí, en el primer año, mis maestros fueron unos buenazos. Pero al otro año se relajó mucho el trabajo. Nos dieron desarrollo de los adolescentes, teníamos que ver los cambios físicos y biológicos de los adolescentes, pero no nos enseñaron nada de eso, no pasábamos de las patologías, el narcisismo y el yoyismo, y eso me decepcionó.”

Antonio (E06minslm, p. 5) se expresa en el mismo tenor “... en los dos primeros semestres no tuvimos nada de matemáticas, y no sé cómo pudimos pasar el primer semestre. Al menos yo no sé cómo pude pasarlo sin una sola materia de matemáticas. Todo lo que veía aquí no era necesario para enseñar matemáticas, era pura historia de la pedagogía y norma de las escuelas secundarias. Fue algo así como una decepción cuando entré aquí. Después lo fui superando al llegar a cuarto grado y más por las visitas que hacíamos a las escuelas. Eso fue.”

Los elementos anteriores, y otros que la investigación arroja, nos hacen pensar que las experiencias de aprendizaje acumuladas de los estudiantes, en atención a los proyectos y esquemas de motivaciones que persiguen, se oponen a sus primeras percepciones de la Escuela Normal Superior. También se oponen, en cierta medida, a las tipificaciones que les fueron transferidas socialmente. Creyeron que se inscribían a una carrera donde iban a estudiar matemáticas y al principio, fue de lo que menos se trataba.

Mariana (E15arnslm, p. 4) define así la situación inicial de un estudiante en proceso de formación profesional en la institución educativa del caso: "... pensé que desde el principio se nos iban a dar las asignaturas necesarias, pero fue una decepción, ya que dentro de la especialidad solamente se nos brindó, los dos primeros años, la metodología de cómo poder enseñarla. [...] nosotros queríamos aprender cosas nuevas y no solamente el cómo poder enseñar, ¿no?, para nosotros, era más indispensable poder manejar contenidos de la especialidad."

La presunta validez de los esquemas socialmente transmitidos acerca de los estudios profesionales en la escuela de referencia, queda suspendida hasta el quinto semestre, momento de la formación donde ocurre el encuentro con los contenidos de la especialidad tan largamente deseados. La formación es cuestionada. En términos de esta atención a la vida, la duración de la carrera profesional es menor a lo que parece. En realidad son cuatro los semestres que ocupan la conciencia del estudiante de formación inicial y son aquellos donde precisamente "encuentran" los contenidos curriculares de la profesión por la cual optaron inicialmente.

La investigación también hace brotar el estilo de aprendizaje en la escuela normal y expresan juicios sobre los materiales de aprendizaje y los procesos didácticos que se organizan en cada clase. Mireya (E09hanslm, p. 7) por ejemplo manifiesta: "... Mi primer problema es que a mí no me gusta leer, entonces, el que aquí se den muchas lecturas a mí me costó mucho trabajo, porque en primera, no tenía el hábito, segundo, no es lo mismo leer, por leer, o sea, teníamos que comprender. Entonces, para mí era muy difícil porque mis amigos o mis compañeros hablaban de cosas que yo pensaba ¿apoco eso dice la lectura?, para mí fue muy difícil porque no me acoplaba."

Estas cosas muestran tal vez no está debidamente trabajado el proceso de socialización de los estudiantes por parte de la escuela normal con respecto al conocimiento de la carrera y la peculiaridad del plan de estudios. Al parecer no basta con que se les haya informado que en los primeros semestres tendrían que "estudiar y comprender los momentos relevantes del desarrollo histórico de la atención educativa dirigida a los adolescentes" hasta identificarse con la carrera profesional que han elegido cursar.

Por otra parte, hay alumnos que aceptan que el modo de aprender en la escuela normal superior obedeció a intencionalidades forjadas en otros ámbitos educativos. Adyae (E01alnslm, p. 4), por ejemplo, expresa "... no me gustaba estar en la normal, yo vine a dar aquí por azares del destino, estaba en la facultad de ciencias, ahí tuve algunos problemas y decidí salirme, me vine para acá, pero

el trabajo de una facultad, en una universidad, es totalmente diferente al de una normal. Yo venía muy acelerada y aquí encontré todo bien pasivo, creo que eso fue lo que provocó mi apatía dentro de la normal superior. Recuerdo que para sacarme un seis en la facultad tenía que leer una “Biblia”, me refiero a un librote. De esas páginas, me tenía que aprender tres capítulos y máximo me sacaba un siete.”

Ahora sabemos que la escuela normal superior y sus objetos socioculturales, pasan siempre por el filtro de las experiencias vividas en los límites de otro estrato del mundo social y cultural que no deseó haber abandonado. Las aspiraciones truncadas en otros ámbitos, parecen otorgar derecho de referirse a la calidad que tiene la formación profesional adquirida en la escuela normal. Aquí se trata de una profesión fácil, la difícil era la anterior, en la universidad. Esa situación refleja, en cierta medida, que el aprendizaje no es homogéneo, es difuso y parece estar influido por las determinaciones de orden social y cultural. En la actitud pragmática de la estudiante ambos estratos del mundo (Universidad y escuela normal) son idénticos. Ella esperaría que lo que se hace en una institución, se haga en la otra y así sucesivamente. En la conciencia escolar cotidiana los universos simbólicos parecen homogéneos.

### **La vivencia del presente: el aquí y el ahora de la formación**

En el proceso de rememoración de las experiencias más significativas en la trayectoria de la formación, el presente es la temporalidad desde la cual se orienta la conciencia reflexiva para reconocer la situación y los alcances significativos de cada producto relacionado. Aquí y ahora, los estudiantes entrevistados se interpretan como estudiantes situados en la plenitud de sus prácticas educativas con estudiantes de secundaria, y también en pleno proceso de elaboración de sus documentos para titulación. En relación con esa situación, se ven obligados a la búsqueda independiente del conocimiento, a su adquisición por diferentes vías, ya sea acudiendo a bibliotecas, consultando a sus maestros de asignatura o la Internet, Theresa (E02nonslm: 2007, p. 3) por ejemplo, señala: “... venir a la normal implica volverse estudiante otra vez, acatar responsabilidades que en las prácticas también tienes que inculcar en los alumnos. Entonces se vuelve interesante porque uno adquiere la necesidad de ir a investigar en las bibliotecas, de cumplir con las tareas, de realizar trabajos extras en algunos momentos.”



También, la reflexión acerca de lo que se ha vivenciado en una semana de clases, las interpretaciones respecto de las actividades que son realizadas de ordinario, nos aproximaron al conocimiento de las diversas facetas que adquiere la dinámica de una formación que ha salido de las aulas de la escuela normal y que ahora se extiende al horizonte de la experiencia cotidiana en la escuela secundaria. Carlos (E08osnslm: 2007, p. 3) por ejemplo, manifiesta que cuando realiza sus jornadas de práctica docente, su vida de estudiante reúne experiencias duales, como profesor practicante y estudiante, y en cada horizonte de su vida cotidiana es exigido: "... entro a la escuela (secundaria) a las siete de la mañana, salgo a las doce del día, regreso a la normal, hago horas de biblioteca. Por la tarde, tengo que atender lo de planeación, mi ensayo, y algunos documentos extra."

Delia (E10ibnslm: 2007, p. 4) parece coincidir con Carlos cuando refiere que en el último periodo de la formación, la dinámica se hace más compleja: "... Mi vida de estudiante es cumplir con los trabajos propuestos al principio del semestre y, bueno, la parte más importante de estos momentos es la adjuntía que tenemos en las escuelas secundarias. Básicamente es la escuela secundaria, los alumnos, los tutores y el trabajo con los asesores." También Mireya (E09hanslm: 2007, p. 2), explica algo similar: "... ahorita que estamos con los proyectos, nos revisan eso, después, tenemos que llegar a corregirlos, a hacer tareas, buscar libros, a buscar otras tesis, volver a regresar a platicar con nuestro asesor para ver qué opina."

Exigidos durante el último trecho de su formación, el aprendizaje de los estudiantes de la ENSEM se diversifica en diferentes actividades: asisten a las escuelas de práctica, platican con los asesores, revisan sus planes, elaboran materiales. También se esfuerzan por diseñar sus propias estrategias didácticas o descubrirlas mediante la consulta bibliográfica o la entrevista con colegas. Se disponen a apropiarse, por sus propios medios de los contenidos de sus materias para poderlos trabajar con sus alumnos de práctica. La adquisición de la profesión docente no se aleja de las formas en que cada estudiante del caso, interpreta sus situaciones vividas en cada periodo de formación, en especial, los últimos semestres. Aquí va configurándose una especie de *aprendizaje docente*, en el cual, la intensidad de sus acciones escolares, se colige con las pulsiones activas por conocer y hacer cada vez más cosas, de avanzar en el dominio de los contenidos de su carrera, y avanzar aún más en el desarrollo de sus capacidades docentes.



El *aprendizaje docente* poco a poco se evidencia como resultado de un proceso que refleja el interés, la intencionalidad consciente por aprender a ser maestro, por no perder de vista el fin al que está ligada toda actividad escolar que se emprende. Y es en atención a esos intereses cognoscitivos que los estudiantes explican lo que consideran como lo más relevante de su formación, como por ejemplo, el aprendizaje en las asignaturas relacionadas con la especialidad que han elegido o las prácticas docentes con estudiantes de secundaria. El desempeño frente al grupo de práctica es crucial para los propósitos de formación, ahí se muestran inclusive, los errores en la planeación, en el *manejo de los contenidos* o en la forma de *ejercer control sobre el grupo*, situaciones pedagógicas que entre otras cosas obligan al estudiante a prestar atención a aspectos de su formación que hasta entonces no habían sido tematizadas.

El aprendizaje docente tiene así, su propia dinámica, se mueve entre el conocimiento de contenidos escolares típicos de la disciplina escolar de que se trata, matemáticas, y al mismo tiempo se mueve entre el conocimiento y dominio de elementos pedagógicos para elaborar procesos, materiales y/o estrategias de enseñanza o de aprendizaje y evaluación. La complejidad de este tipo de aprendizaje que vale la pena seguir estudiando, llega a tal grado de significación en la vida cotidiana de cada sujeto, que éste lo ordena jerárquicamente, hasta conformarlo como parte de su acervo de conocimiento de la vida, de la educación, de los alumnos, de los maestros. Acervo de conocimiento siempre al alcance más o menos permanente de su manipulación, sobre todo para el momento de las prácticas docentes, donde es posible recordar acciones y sucesos semejantes.

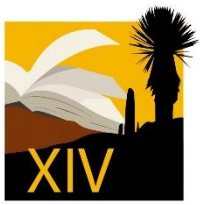
## CONCLUSIONES

Entre otras cosas, la investigación muestra que el arribo de cualquier alumno a las instituciones de educación superior puede obedecer a la determinación e influencia de otros actores y factores sociales, como los padres de familia, la motivación despertada por la actuación de los profesores en edades tempranas, o a una intencionalidad consciente del estudiante, dada su posición de adulto y con plena atención a la vida. Estos aspectos junto al acervo de conocimiento acumulado en sus experiencias anteriores, no sólo posibilita a cada estudiante elegir entre una u otra carrera, o tomar las decisiones más adecuadas a sus idealizaciones, sino también le permite convencer a sus contemporáneos más próximos, como sus padres, o maestros, acerca de que la opción, por ellos elegida es la mejor.

Aproximarnos mediante los actos de interrogación a los aspectos significativos de la adquisición de la profesión docente, nos permitió entender la manera como con el aprendizaje, se constituye el propio Yo docente. Como un proceso continuo y discontinuo de planes y logros, de planes y elaboración de nuevos fantaseos. Circunstancias todas que indican la interesante complejidad de la constitución sociocultural del Yo individual y social de cada estudiante, a través de un diferente, pero convergente proceso de aprendizaje docente muy típico de la institución normalista

## FUENTES CONSULTADAS

- Balán, J. (1974). *Las Historias de vida en ciencias sociales; Teoría y técnica*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Berger, P., Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires.
- Cicourel, A.V. (1982). *El método y la medida en sociología*. Madrid, Editora Nacional.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- Corenstein. Z. M., y Medina, M. P. (1997). *Curso introductorio sobre historias y relatos de vida ciudadana, aproximaciones metodológicas y analíticas. Retos, procesos y sentidos*, México, Centro de Estudios Educativos A. C./ Alianza Cívica, A. C.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. Barcelona, Paidós.
- Durán, R. T. (2002). *Pedagogía como ciencia social*. Revista Paedagogium, México, No. 9, enero-febrero.
- Luckmann, T. (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona, Paidós.
- Magrassi, G. (1979). *La historia de vida*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, La nueva Biblioteca.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como Otro*. Madrid, Siglo XXI.
- Schutz, A. (1993). *Construcción significativa del mundo social*. Barcelona, Paidós.
- Schutz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Schutz A. y Luckmann. T. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Taylor S. y Bogdan, R. (1986) *Introducción a los métodos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.



De las entrevistas citadas: A cada una de las realizadas se le asignó una clave de identificación, para preservar la identidad de los entrevistados. Un ejemplo de las claves utilizadas es: e14adnslm, donde e = entrevista; 14 = número de una lista que ocupa la persona entrevistada; ad = primeras dos letras de un nombre dado a la persona informante; ns = normal superior, y lm = iniciales del entrevistador. 2007, refiere el año de su aplicación.