

Acompañamiento reflexivo. Prácticas docentes de un estudiante de la Escuela Normal Superior de Jalisco

Víctor Manuel Ponce Grima, Rosa Araceli Sánchez Robles y Joel Tostado De la Mora

Escuela Normal Superior de Jalisco

Resumen

El reporte de investigación que se presenta aborda una metodología para el proceso de acompañamiento reflexivo a un estudiante del cuarto semestre de la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ), con especialidad en geografía. El acompañamiento reflexivo se llevó a cabo en dos Jornadas de Observación y Práctica en una escuela secundaria. Se parte del supuesto de que la observación solo permite el acceso a la superficie de la práctica, pero que lo más relevante es la subjetividad, la cual solo es accesible a través de otros dispositivos como la entrevista y la interpretación. En cada jornada se siguieron las siguientes etapas: luego del registro de su práctica y el análisis preliminar de sus acciones, se realizó una entrevista al practicante para recoger las razones de su actuación, así como para reflexionar en algunas acciones relevantes, su totalidad y en las posibilidades de mejora de su práctica. En el análisis se tomaron en cuenta los motivos para, que ocurre en su planeación, y los motivos porque, que se desenvuelven en el curso de la acción, mediante los cuales resuelve los problemas inesperados e impredecibles de las acciones dentro del aula. En el análisis de las acciones de cada jornada se puede percibir una mejoría educativa. En la primera jornada no aporta nada nuevo a los alumnos, se estancó en recuperar lo que ya saben y la indisciplina es notable. Por el contrario en la segunda jornada, el practicante incorpora nuevas acciones y recursos educativos más pertinentes.

Palabras Clave: Formación de profesores, Práctica docente, práctica educativa, práctica profesional

Introducción

El objetivo de esta investigación es reportar el proceso del acompañamiento reflexivo de la práctica de un estudiante del cuarto semestre de la especialidad de Geografía en dos Jornadas de Observación y Práctica Docente. Es parte de una investigación más amplia sobre el acompañamiento reflexivo de los estudiantes de la ENSJ. Esta actividad se prevé en el Programa de Observación y Práctica Docente (2002, p, 14), pretende que los normalistas: “Desarrollen la capacidad para aprender de las experiencias obtenidas al tratar contenidos de enseñanza con grupos escolares de educación secundaria y para proponerse nuevos retos a través del análisis de la observación y la práctica”.

Las jornadas se realizaron entre abril y mayo de 2012 en una escuela secundaria. Se presentan primero los posicionamientos teóricos y las perspectivas desde donde se realiza el acompañamiento reflexivo a la práctica de enseñanza de los estudiantes. Luego se presentan los procedimientos metodológicos y el análisis de las prácticas de enseñanza del estudiante.

Discusiones teóricas sobre la práctica, acción y reflexividad

La línea central de formación de los actuales normalistas es denominada “Acercamiento a la Práctica Docente”. Durante los primeros semestres pretende que el estudiante “observe” las instituciones educativas y las prácticas de enseñanza de los profesores de educación secundaria. A partir del tercer semestre los estudiantes realizan prácticas de enseñanza cada vez más intensas en las escuelas secundarias.

Existen pocos trabajos de investigación que documenten y analicen las prácticas de los estudiantes normalistas y que en su contenido den cuenta del proceso de seguimiento y acompañamiento reflexivo a los futuros docentes, al menos desde el plano de la subjetividad y la interpretación de los significados de las prácticas.

La “práctica” es un concepto alusivo, y ocasionalmente definido superficialmente. Desde el nombre del eje de observación de la práctica, se elude el problema de que la práctica no es del todo observable (Ricoeur, 1995; Sacristán

1998; Ponce 2009). Aunque es un concepto central en las escuelas normales y de muchos posgrados es un término del que poco se sabe (Torres, 2009). Su complejidad reside en que están imbricados asuntos actorales, institucionales, históricos, contextuales, lingüísticos y de interpretación de la intersubjetividad.

Para Torres (2009) la práctica no es reductible a hacer algo, sino que posee sentidos simbólicos, históricos y sociales. En ella se asientan siglos, de formas de hacer, de saber hacer y de pensar, que se revelan a través de los dispositivos utilizados principalmente para su conservación y menos para el cambio (Ponce, 2009). El gran problema de la indagación y la comprensión de la actuación de la práctica, consisten en cómo pasar de lo que se dice y se hace (observable), a la interpretación de su sentido simbólico y subjetivo.

Para este trabajo, se entenderá por práctica: *el conjunto de actividades que lleva a cabo el profesor en formación, en donde pone en juego sus creencias, intenciones, valores y otros elementos subjetivos*. Este concepto tiene al menos dos componentes, la actividad (observable) y la (inter) subjetividad que el actor pone en juego en su práctica.

Diversos autores utilizan al concepto de acción, como una categoría analítica para abordar la práctica (Ponce, 2009; Bertely, 2000). En este sentido, puede entenderse que ésta, la constituye un conjunto de acciones articuladas por ciertas reglas o razones en el marco del actor o de la colectividad (Bazdresch, 2000). La acción refiere los acontecimientos que desencadena un actor con el propósito de lograr cierta intención.

La reflexión de la acción ocurrida, significa volver a la conciencia lo que se ha vuelto rutina. Implica develar las razones de la actuación, para explicar porqué se hace algo, aunque no esté viva en la conciencia alerta, durante la planeación o en el curso de la acción.

La reflexión sobre la acción, como estrategia para la formación profesional no es nueva. Schön (1998) conformó sus principios desde hace décadas. El práctico profesional domina sobre todo saber hacer, el cual no es fácil de reconocer ni de ser traducido en conocimientos declarativos. Se trata de un saber tácito y rutinario que se conserva y se transmite a través del contacto y la comunicación con otros

profesionales, en la actuación cotidiana y que no se transmite en los centros de formación profesional, sino en el desempeño de la profesión.

Dreher (2012:100) recoge de Schütz la distinción de los motivos-para, de los motivos-porque de la acción. Advierte que la confusión de estos dos planos ocasiona “malentendidos relacionados con la interpretación de la acción”, pues se suele creer “que el resultado de un acto coincide con su motivo, sin reflexionar en los ‘motivos-para’ del actor, los cuales, a causa de eventos no planeados e imprevistos, pueden haber conducido a resultados diferentes de aquellos intencionados”(2012, p. 100).

El estudiante de la normal elabora su plan de clase, proyección idealizada del futuro o motivos-para en términos de Schütz (1993). Sin embargo, en el curso de la acción pone en juego los motivos-porque, en el cual integra su acervo de conocimientos adquiridos en su experiencia personal. Le son útiles para resolver la multiplicidad de situaciones conflictivas que le imponen las circunstancias inesperadas e imprevistas en el contacto intersubjetivo.

Procedimiento e instrumentos metodológicos. De lo observable a la subjetividad del estudiante. El objeto de la investigación reside en capturar la naturaleza de las decisiones que se toman en cada situación, en el marco del conocimiento práctico, y que se escapa a la conciencia plena del actor, al mismo tiempo que se asiste la reflexividad de la práctica del normalista.

En el acompañamiento a la práctica se siguieron cuatro momentos. Primero se registró y transcribió su práctica de enseñanza (instrumento de observación). Segundo, después del análisis preliminar de las acciones y elaborar las posibles acciones de la práctica, se realizó una entrevista reflexiva. El propósito fue que describiera las razones de sus actuaciones; se busca interpretar cada acción como totalidad de la práctica; en el tercer momento se plantearon preguntas valorativas acerca de la pertinencia y la eficacia de la práctica; y, hasta el final, cuarto, de este proceso se le cuestionó acerca de lo que puede mejorar.

El criterio de segmentación del registro fue identificar el inicio y término de cada acción de clase. La entrevista accede a la subjetividad del practicante, es decir, indaga las razones de por qué hizo y dijo eso, en cada acción. El momento valorativo

pretende que el estudiante juzgue ¿qué hizo bien y por qué? En el momento de mejora se pide que identifique qué aspectos se propone mejorar para las siguientes Jornadas.

En la investigación de Ponce (2009) se advierte cómo en muchos procesos reflexivos se pasa rápidamente a la valoración de la práctica, sin el desarrollo suficiente de la reflexividad descriptiva y narrativa. El apresuramiento valorativo, además de la implementación de otros recursos inadecuados, puede impedir la reflexividad. Sólo si se han completado la descripción y la narración de la práctica, es conveniente pasar a la etapa valorativa.

Al estudiante de la ENSJ se le ayudó a interpretar su propia subjetividad. Durante la entrevista juega un rol interpretativo al intentar responder a las preguntas. Por su parte los entrevistadores estuvieron alerta a las interpretaciones que ofrecía el estudiante, y al agotamiento de las etapas de la reflexividad previstas.

La primera jornada. Desde la planeación, el estudiante se propuso que los alumnos recordaran lo que sabían acerca de los recursos minerales y energéticos. Lo destacado de esta práctica es que el estudiante no aportó nada nuevo. A cada pregunta que él formula, se siguió una respuesta correcta. Lo que se destaca como positivo es que ejecuta actividades orientadas al desarrollo de estrategias de representación y organización de información.

Algunas de las acciones no previstas en la planeación, fueron orientadas a la disciplina, aunque no del todo exitosas. Sus creencias al respecto: “No puedo enseñar, si están platicando...”. Por eso les pide que guarden silencio “por favor” infinidad de veces, para que escuchen, para atraer la atención, porque si no se ponen límites, la indisciplina puede agudizarse, pero lo más importante es que la indisciplina “impide que los alumnos aprendan”.

Otra acción no prevista es ofrecer puntos a los que respondan a sus preguntas. Su objetivo es animar la participación de los alumnos. Una de las cualidades de la práctica es que los actores nóveles están en proceso de rutinización de nuevas acciones, por lo que al introducir nuevas demandas a la práctica se reduce su estado de alerta, ante las situaciones imprevistas que ocurren en el aula.

Otro evento imprevisto ocurre cuando se percata que el libro de los alumnos no era el que él traía. Cuando localiza la información del libro de los alumnos, contenía muy poca información. Por eso improvisa un dictado, a través de la cual proporciona a los alumnos la información que tenía prevista.

La segunda jornada de OPD. En la segunda jornada el estudiante abordó el tema del “Índice de desarrollo humano (IDH) y su expresión en el mundo y en México”. Se propuso reconocer los aprendizajes previos de los alumnos, además de que accedan a nueva información. Dispone de diversas estrategias: prevé de información y ayuda a su comprensión y organización, a través del mapa mental y el cuadro sinóptico.

En términos generales sigue el curso de las acciones previstas. Lo destacado son las acciones orientadas a mantener el orden y disciplina, las estrategias de interacción y el monitoreo al pasar por las filas de los alumnos.

Desde el principio de la clase sostiene un estilo que le permite tener control de la disciplina en el salón de clase. A diferencia de la primera jornada, está más tranquilo, no se acelera al iniciar la clase y señala las reglas básicas de clase de manera más clara y pausada.

En la primera jornada es común que exprese “Guarden silencio por favor”. Ahora utiliza diversas estrategias: “¡Haber, guardamos silencio 1... 2... 3...!”. También dice con firmeza que guarden silencio cuando algunos alumnos están platicando. En un momento les advierte que les apagará el ventilador, que suscitó que los alumnos se callaron por el intenso calor del aula.

Lo más destacado del control de la disciplina fue que trabajó en la Zona de Desarrollo Próximo de los alumnos, pues sí se aportaron nuevos conocimientos y habilidades. A diferencia de la primera jornada en el cual trabajó en la Zona de Desarrollo Real, o en lo que ya sabían los estudiantes.

Para el practicante, sus acciones las opera desde el constructivismo de Vigotsky que para él, sobreviene cuando los alumnos para aprender participan activamente construyendo el conocimiento. “Van poniendo en práctica procesos cognitivos y van adquiriendo nuevos conocimientos”. Ocurre esto al “estar con ellos de cerca... encauzando todo su proceso” (E2:p2)

Los patrones de acción e interacción de que dispone le permiten una mejor conexión intersubjetiva con los alumnos. Recordemos que los modelos constructivistas suponen que cada alumno reinterpreta el nuevo conocimiento en función de sus esquemas de asimilación de sus estructuras cognitivas previas (Cubero, 2005).

Otra acción no prevista es el monitoreo individual de los alumnos cuando están trabajando. El monitoreo le permite ajustar el desarrollo de la actividad para que los alumnos logren un buen trabajo. Por ejemplo, cuando se percata de que no están realizando correctamente la tarea en el salón de clase vuelve a aclarar la instrucción, pero ahora se asegura de que entiendan lo que les pide. También le permite retroalimentar a los alumnos, si detecta errores en sus actividades.

En la medida que avanza la clase, implementa patrones de interacción más pertinentes para el aprendizaje. Se evidencia nuevos estilos y modelos, que va desarrollando en el curso de la acción. Cuando explica la instrucción, primero interroga si les queda clara la pregunta, luego los alumnos afirman que no y él les explica el significado de la pregunta. No se percata si entienden lo que él les dijo; acto seguido pasa a las siguientes preguntas. Patrón: Pregunta→respuesta negativa→explicación del practicante.

El siguiente patrón es de lectura, respuesta del alumno y retroalimentación del practicante. Es más pertinente que el anterior, pues cuando los alumnos socializan sus respuestas, el practicante valora positivamente las intervenciones y les retroalimenta, promoviendo otras reflexiones y nuevas ejemplificaciones. Existe más y mejor intersubjetividad entre el pensamiento del practicante con sus alumnos de acuerdo con Cubero (2005).

Recurre a otros patrones cuando pregunta, pero deja la respuesta incompleta y luego los alumnos intervienen completando la idea; en el segundo patrón, el practicante aprueba, retroalimenta y completa la respuesta del estudiante; en el tercero, realiza una revisión rápida de los trabajos y luego les retroalimenta o los evalúa positivamente. También recoge los productos de las actividades que desde su punto de vista contribuye a formar hábitos, “pues si no lo hace puede decaer el interés del alumno para realizar lo que se les pide”.

Una de las acciones más destacadas es que enseña la habilidad de comprensión lectora. Como se sabe este conocimiento es procedimental (Marzano, 2002; Zavala, 2008), es decir, que no se aprende solo con el enunciado de los pasos de la comprensión lectora, sino poniéndola en práctica. Primero, el practicante aplica un método de seis pasos en la misma lectura de la estrategia de comprensión lectora.

Luego sigue cada paso, para que los alumnos la apliquen en la lectura que preparó sobre los indicadores del Índice de Desarrollo Humano. Para ello se apoya de dos anexos preparados con anticipación. Dedicar tiempo suficiente en cada fase, para que lean y apliquen cada uno de los seis pasos en la estrategia para la comprensión lectora, como en su transferencia a la lectura de los indicadores del Índice de Desarrollo Humano.

Para el practicante es importante que los estudiantes sepan cómo organizar información utilizando diversos recursos: esquema conceptual, matriz de doble entrada o el cuadro sinóptico. En un caso él diseña en el pintarrón un esquema conceptual a través de las aportaciones de los estudiantes. Provee dos canales de comunicación, combina la interacción verbal con el diseño del esquema. En el segundo caso, con base en la información que él les proporciona sobre los indicadores del Índice de Desarrollo Humano y los pasos de la lectura de comprensión, les pide realicen individualmente un cuadro sinóptico.

Conclusiones

Si bien la práctica del normalista es perfectible, como él mismo lo reconoce, el análisis comparativo de las acciones docentes muestra su esfuerzo por mejorar su práctica profesional. Esta mejora es posible, en parte, gracias a los dispositivos metodológicos reflexivos. Es decir, fue tan importante el registro de lo que hizo y dijo en el aula, así como la entrevista reflexiva, lo que hace visible las razones (subjetivas) de sus actuaciones, la valoración de sus acciones, así como de los compromisos que él hizo por la mejora de su práctica profesional docente.

En la primera jornada es evidente que se mueve de la Zona de Desarrollo Real, pues no va más allá de lo que los alumnos ya saben. A cada pregunta

formulada le siguen respuestas correctas. Tiene dificultades para el control de la disciplina. Por el contrario en la segunda jornada, introduce acciones más afectivas, tanto para el aprendizaje de contenidos curriculares, de habilidades para la comprensión lectora, interacciones con dispositivos intersubjetivos más adecuados y mejores dispositivos para el control de la disciplina de los estudiantes.

Una acción común en ambas jornadas es el hecho de que recupera saberes previos, sin embargo los resultados que obtuvo fueron distintos a los que él esperaba. En la primera jornada la mediación que empleó, no tuvo mayor relevancia e impacto en el aprendizaje de sus alumnos. En la segunda jornada logró orientar mejores dinámicas y patrones de interacción. Produjo más concentración y participación activa por parte de los alumnos.

Los desafíos que se planteó en la primera jornada, para mejorar la mediación y lograr que se consuma la Zona de Desarrollo Próximo fueron asumidos con creatividad, al integrar actividades para el desarrollo de la habilidad lectora, al mismo tiempo que ayuda a comprender los contenidos vinculados al Índice de Desarrollo Humano.

Se considera que con esta experiencia reflexiva el practicante será capaz de buscar mejores opciones para ser un mejor docente, pero lo más importante es que nos lega sus vivencias, su disposición e información valiosa para comprender los procesos reflexivos para la formación de nuevos docentes.

Referencias

- Aguerrondo Inés (2007). *Racionalidades subyacentes en los modos de planificación (educativa)*. UNESCO-IIPEE. Buenos aires.
- Bazdresch, P. M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Zapopan, Jal. México: Textos Educar. Secretaría de Educación Jalisco.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Crítica y fundamentos*. España: Grao.

- Dreher, Jochen. (2012). Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckman. En E. De la Garza y G. Leyva. *Tratado de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana y Fondo de Cultura Económica.
- Marzano, R. () *Dimensiones del aprendizaje*. México: Ediciones Instituto Tecnológico de estudios Superiores de Occidente, Guadalajara,.
- Observación y Práctica Docente I (2002). Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. 3er semestre fue elaborado por el personal académico de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública
- Ponce, V. M. (2009). *Reflexividad de la práctica en la formación docente. Estudio de caso*. Guadalajara, México: Editorial Amate.
- Ricoeur, P. (1998). *Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido*. D. F, México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. D. F, México: Fonde de Cultura Económica.
- Schön D. (1998). *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Temas de educación Paidós, Barcelona.
- Schütz, A. (1993), *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós, básica.
- Torres, R. M. (2009). *Investigar y escribir las prácticas educativas*. En Conferencias magistrales del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC. Primera edición.
- Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Grao-colofón.