

LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y LOS DESEMPEÑOS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE ESTUDIANTES DE LA NORMAL LA SALLE: UN REFERENTE PREVIO PARA UNA PROPUESTA DE ANALISIS

MARÍA EUGENIA REYES JARAMILLO

La investigación se llevó a cabo en La Escuela Normal La Salle, con estudiantes de la generación 2001-2002 de los semestres 7° y 8° de la licenciatura en educación primaria, en Trabajo Docente y Seminario de Análisis del Trabajo Docente, componentes curriculares del Plan de Estudios 97.

A) Planteamiento metodológico

El problema de investigación se articula en el dominio de conceptos clave que se constituyen como componente cognitivo indispensable para el análisis y reflexión de la práctica de enseñanza de los estudiantes normalistas y además las características que presentan sus ejecuciones de la fase interactiva en la construcción de secuencias didácticas, para orientar a partir de los hallazgos, elementos que nos permitan sugerir en la elaboración del documento recepcional, categorías concretas de análisis y reflexión sobre sus desempeños; con la intención de identificar y transformar intencionalidades y sentidos de su práctica.

Surge así la pregunta central de investigación: ¿Qué perfil tienen los estudiantes del 7ª y 8ª semestre de la Normal La Salle en sus referentes teóricos y en sus prácticas de enseñanza que les permitan construir el análisis reflexivo de sus propias prácticas?

Esta pregunta marcó la pauta para definir un objetivo inicial central en el desarrollo de la investigación.

- Identificar las características de los estudiantes normalistas de la generación 2001-2002 en el 7ª y 8ª semestre en sus conocimientos previos sobre conceptos centrales para el análisis y reflexión de la práctica y en sus desempeños en la práctica docente.

Para la construcción de toda la investigación se precisaron dos objetivos más, en el sentido de articular como resultado de los hallazgos, elementos para definir la sistematización de una propuesta para el análisis de las prácticas de los propios estudiantes.

- Seleccionar elementos orientadores para construir una propuesta de análisis para los estudiantes normalistas sobre su propia práctica y
- Diseñar una propuesta con categorías e indicadores de análisis, que atiendan las características y necesidades de los estudiantes normalistas, propiciando transformaciones para consolidar su perfil de egreso, así como la constitución de un estilo particular de docencia.

Los sujetos de investigación fueron 7 y las escuelas primarias donde se recolectó la información sobre sus prácticas fueron 4

Los instrumentos para tales indagaciones fueron:

1. Examen diagnóstico inicial: se elaboró considerando doce conceptos teóricamente centrales de la práctica docente. El parámetro para valorar las respuestas de todas las preguntas se basó en el planteamiento teórico presente en diferentes programas de estudio de la licenciatura.
2. Autoevaluación de su perfil de egreso: se basó en todos los indicadores de las competencias del perfil de egreso Plan de Estudios 97 con los resultados medidos en tres rubros: competencia lograda, en proceso y no lograda.
3. Registro de diario de campo del asesor del Seminario con la sistematización realizada en las prácticas de enseñanza del primer periodo de práctica: se realizó la descripción pormenorizada de cada sesión de todas las acciones del estudiante normalista y los alumnos, registrando un

apartado de análisis considerando las categorías que propone la SEP en el núcleo temático del “Maestro”. Las acciones realizadas por los alumnos fueron comparadas con el plan de clase de cada sesión en lo referente al propósito y a su secuencia.

4. Formato de valoración de desempeños de la práctica del estudiante normalista por el profesor tutor. Las categorías de análisis fueron las mismas que las utilizadas por el asesor.

Se formalizaron dos momentos de aplicación.: uno previo a la asistencia de los estudiantes a las escuelas primarias y otro, en la primera estancia en escuela primaria que duró siete semanas.

B) Marco teórico

Reconocemos que la práctica docente no solo la constituye la dimensión didáctica con tareas de enseñanza con: procedimientos, metodologías, tareas o estrategias; se define también por la forma en que se interpreta y expresa en la acción docente el proyecto educativo en diversas dimensiones que la definen. Sin embargo creemos que es en la formación inicial donde se consolidan estilos que al ser reflexionados en la acción didáctica y su intencionalidad y racionalidad, es posible reorientar los sentidos transformándose en una espiral que se incrementa dialécticamente.

Vale la pena aclarar, que el análisis y reflexión de la práctica y su transformación son mecanismos constantemente reconocidos en la formación de docentes en el discurso oficial del Plan de Estudios 97, son componentes esenciales del paradigma de formación del docente técnico-critico y constitutiva de la postura investigativa del docente profesional reflexivo.

Los elementos teóricos, tienen la finalidad de esclarecer en los estudiantes normalistas, el bagaje de significados que prefiguran su práctica docente, pues la construcción teórica que posea y argumente en sus saberes, creencias y valores, darán sentido a la forma en que comprenda accione, interaccione y transforme su hacer educativo. La práctica tiene posibilidades de transformación cuando se modifica la forma de comprenderla (Sañudo 1999) y en su comprensión, la fundamentación teórica cobra un papel relevante para confrontar las acciones.

El planteamiento de Bartolomeu (1998) para innovar la enseñanza a partir de la transformación de las prácticas, los entendimientos de los actores sobre ellas y la caracterización de las situaciones, nos obliga no sólo a saber qué hacer, sino también cómo hacerlo y bajo qué marcos teóricos, interpretativos y de confrontación se deciden los cambios o las permanencias.

Al respecto se reconoce, que un docente transformador de la práctica al igual que un estudiante normalista, debe incluir una sólida formación; al respecto Shulman (1987) citado en Saint-Onge (2000), incluye siete fuentes de conocimiento necesarios para la enseñanza: del contenido; comprensión de la materia; didáctico para facilitar el aprendizaje; de la pedagogía en general; de los alumnos, sus caracteres y procesos; de los contextos; de las metas objetivos y fines y del programa y su articulación.

Todo ello debe asumirse con profesionalidad desde la formación inicial, con una sólida formación disciplinar, didáctica y analítico-reflexiva, pues es indudable que las competencias deben quedar al menos claramente definidas, aún antes de egresar, reconociendo cómo se sistematizan las tareas de enseñanza y si éstas dan los resultados esperados. Es decir identificar si lo que se hace tiene congruencia en su diseño, ejecución y evaluación de contenidos e incluso si tiene posibilidades educativas. Educar lo estamos entendiendo como señala Fenstermacher (1994, 172) *“consiste en proporcionar o otros seres humanos medios que le permitan estructurar su experiencia, con el fin de ampliar continuamente el conocimiento, la creencia razonable, la comprensión, la autonomía, la autenticidad y el sentido de la propia situación en el pasado el presente y el futuro de la raza humana”*

C) Principales resultados

Marco de referencia

Hallazgos encontrados en 7 de los conceptos claves:

1. Enseñanza: el 28% alude a un concepto de corte constructivista, el 44% a uno tradicionalista y el 28%, utiliza expresiones ambiguas refiriendo acciones causales.
2. Aprendizaje: el 28% concepto constructivista, el 25% concepto tradicionalista y el 47% da respuestas confusas con mezcla de ideas.

3. Educación: no se reconoce ninguno concepto que pueda incorporarse desde el sugerido por la SEP.
4. Práctica docente: el 57% da respuestas desvinculadas al concepto identificado en materiales SEP y de igual manera el 86% sobre práctica educativa. En ambos conceptos no se incorporan la importancia del proyecto formativo de los sujetos y se circunscriben solamente acciones áulicas.
5. Planeación didáctica y sus beneficios: el 56%, no logra considerar que ésta va más allá de la selección de estrategias y actividades para presentar un contenido y alcanzar un propósito; la ven en sentidos meramente administrativos.
6. Elementos para diseño de un plan de clase: el 100% no considera importantes los materiales que proporciona la SEP, ni tampoco las características de los alumnos y los contextos
7. Pasos de la secuencia didáctica o estructura metodológica: el 43% mezclan aspectos descriptivos de la planeación, con aspectos de la ejecución metodológica específica, sin diferenciar los tres momentos relevantes: inicio, desarrollo y cierre.

La autoevaluación de las competencias del perfil de egreso.

En los rasgos del perfil de egreso (SEP; 1997) encontramos los siguientes datos relevantes.

“Habilidades Intelectuales Específicas”: se agudizan las no logradas en el 43% de los estudiantes en cuanto a la capacidad y disposición para la investigación científica y la reflexión crítica;

Con respecto a la competencia del “Dominio de Contenidos”, el 57% no está lograda y el 43% parcialmente lograda;

En las Competencias Didácticas, los datos son más abrumadores, pues un 69% expresa no logros en el reconocimiento de estrategias didácticas adecuadas a las características y necesidades de los alumnos;

De igual modo 85% de los alumnos tienen problemas para identificar las necesidades educativas especiales y plantear propuestas didácticas para apoyarlos;

Además el 71% precisan no logros en la evaluación de los aprendizajes y en la retroalimentación pertinente a los procesos de desempeño docente.

Desempeños de los estudiantes.

Se realizaron 28 observaciones 4 por estudiante.

Hallazgos de la fase preactiva.

- a) Uso mínimo de los materiales SEP orientándose a partir de guías didácticas compradas.
- b) Redacción de propósitos ambiciosos para el contenido y tiempo destinado.
- c) Dificultades en el diseño de las secuencias didácticas para el cumplimiento de los propósitos.
- d) Redacción de acciones basadas en explicación y exposición del contenido.
- e) Poca orientación al trabajo cooperativo y colaborativo en diversidad de agrupamientos.
- f) Selección del libro de texto como estructura metodológica de la clase o presentación del contenido.
- g) Poca coherencia entre las habilidades cognitivas sugeridas en el propósito y su articulación en la secuencias.
- h) Dificultades en la elección de instrumentos criterios y ponderaciones para evaluar.

Hallazgos de la fase interactiva:

- a) Evocación o Recuperación de aprendizajes anteriores desvinculados del contenido a tratar en el 68% de las sesiones;
- b) No determinación del objetivo en un 64%;
- c) Presentación del elemento central de aprendizaje, vía exposición en el 72%;
- d) Falta de ejercicios supervisados en el 32%;
- e) Falta de acciones para la resolución del conflicto cognitivo en el 48%;
- f) Falta de acciones para la transferencia y enlace de lo aprendido en el 72%;
- g) El 56 % no proponen acciones de cierre.

Hallazgos de la fase interactiva sobre uso de materiales, interacciones e intencionalidades de las acciones

- h) Utilizan materiales individuales solo en un 64%, colectivo en un 52%, aunque estaban indicados en el plan de clase. El libro de texto se utilizó como único material en un 68% y los ficheros solo en un 12% de los sesiones.
- i) En interacciones: hubo pérdida del control del grupo en un 44% de las sesiones, en el 32% se reconocieron instrucciones, que los niños no las entendían, El 100% no concluyó en el tiempo previsto.
- j) El sentido educativo expresado por Bazdresch (2000) sobre la presencia de acciones para evocar experimentar intelegir, valorar y verificar no se detectaron sistemáticamente en las secuencias.-

Hallazgos de la fase postactiva.

- a) En el 21% de las sesiones observadas no se realizó la evaluación a pesar de contemplarla en la planeación; el 25% la refirió a partir de ejercicios del libro o cuaderno; el 4% hace evaluación pero el instrumento no tiene nada que ver con el propósito y el 14% improvisó una evaluación no coincidente con la planeación, pero sí congruente con el contenido y propósito.
- b) Las observaciones en las que se determinó incongruencia de lo planeado con lo realizado fue de un 57%.

Con respecto a las valoraciones de los tutores sobre los desempeños de la práctica del estudiante normalista expresan que tienen dificultades en ámbitos de las competencias didácticas de manera contundente haciendo coincidir nuestra apreciación. .

Las prácticas de enseñanza de los estudiantes normalistas resultaron complejas y caóticas, en su aprehensión, con una orientación tradicionalista en varios de los casos; sin embargo, en ello se permean las formas en las que el estudiante ha aprendido enseñar, las que le han enseñado las que ha teorizado y las que

le han permitido; en una mezcla de socialización de prácticas docentes incompatibles.(Fierro y otros -1999, Bazdresch -2000-) y en eso hay que seguir indagando.

Precisamos que las competencias didácticas de los estudiantes normalistas de esta generación, al ingresar al 7° semestre resultaron con más dificultades .En este sentido se proponen tres elementos sustanciales para realizar una revisión de la práctica donde se teorice se indague y se develen elementos a modificar desde las propias apreciaciones de los estudiantes y reorientados por los hallazgos de los diagnósticos.

Concluimos entonces que transformar las prácticas de enseñanza académicas en práctica docente y educativa, implica además tener bases teóricas de los procesos de enseñar y aprender y una visión muy clara de las intencionalidades que se persiguen, acordes al proyecto educativo y la trascendencia personal y social de los alumnos.

Desde estas perspectivas, los elementos teóricos instrumentales y metodológicos que se sugieren para analizar la práctica permitirán:

- Definir el contexto, concepto y sentido de la práctica educativa revisando fundamentos teóricos críticos. (Carr, Kemis, Fierro, Vidiella)
- Fortalecer competencias didácticas a partir de su intervención pedagógica en situaciones didácticas conectando la recuperación, tratamiento y sincronización del objeto de conocimiento (Saint-Onge) a través de tareas de enseñanza: planear, ejecutar y evaluar considerando los contextos y condiciones de los alumnos.
- Analizar reflexivamente su práctica a través de referentes teóricos sustentados y bajo modalidades metodológicas de investigación contextualizadas, transformado la práctica en función de una visión de lo educativo de acuerdo a necesidades y posibilidades individuales.

D) Conclusiones

El perfil obtenido nos muestra estudiantes normalistas con serias dificultades en sus competencias didácticas, mismas que dificultan seriamente el análisis y reflexión de la práctica, dado que no hay claridad, en las tareas de enseñanza y su función específica en proyectos de intervención educativa. Tanto la intervención como sus tareas, deben ser construcciones consolidadas y expresadas desde la lógica de la organización metodológica y construcción epistemológica, previas a procedimientos de esta naturaleza.

Bibliografía.

- Bartolomeu, Montserrat y Fernando González y Lobo et al. (1998), “Transformar un problema epistemológico de la ciencia educativa crítica” Revista *Perfiles Educativos*, Vol. XX ,Número 82, UNAM, México
- Bazdresch Parada, Miguel (2000), *Vivir la educación transformar la práctica*, Textos Educar, Secretaría de Educación, Jalisco, México.
- Fenstermacher, Gary D, (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.). MEC/Piados, Piados Educador, México
- Fierro, Cecilia, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas (1999), “Transformando la práctica docente” en *Una propuesta basada en la investigación-acción*, Paidós Educador, México.
- Saint-Onge, Michel (2000), *Yo explico pero ellos aprenden*, (Biblioteca del normalista), México.
- Sañudo Guerra, Lya, et al. (2003), “El estado de la Investigación sobre la práctica y las acciones educativas en la década de los noventa 1992-2002” en *Acciones actores y prácticas educativas*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE, México.
- Secretaría de Educación Pública (1997), *Plan de Estudios 97* Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, México.