
LOS APRENDIZAJES DE LA PROFESIÓN. LOS FUTUROS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

NINFA MARICELA VILLEGAS VILLARREAL

RESUMEN:

La investigación aborda la formación inicial de profesores de educación primaria, específicamente los aprendizajes de la profesión que adquieren en las prácticas pedagógicas que llevan a cabo en escuelas primarias. El trabajo frente a grupo genera distintos aprendizajes para el futuro profesor, quien frente a las exigencias de la práctica, incorpora algunos aspectos aprendidos en la escuela normal –específicamente del docente encargado de guiar su práctica–, las enseñanzas (implícitas o explícitas) del maestro del grupo de práctica (titular) y, sobre todo, del grupo en el que practica, de los niños con quienes trabaja, cuyas demandas se convierten en una rica fuente de aprendizajes. La investigación se realizó en una escuela normal pública del Distrito Federal con un grupo de estudiantes normalistas de quinto semestre (tercer año de una carrera de cuatro) de la licenciatura en Educación Primaria (1997) en el curso de Observación y práctica docente III. Desde una perspectiva metodológica cualitativa los hallazgos muestran que las prácticas pedagógicas son para los estudiantes una oportunidad para aprender a enseñar, compartiendo los saberes y facilitando las posibilidades de contrastar y reconsiderar lo aprendido mediante un diálogo permanente con sus maestros de la normal y sus compañeros de grupo. Otros hallazgos señalan que los aprendizajes que la práctica aporta a los futuros profesores son múltiples y sus preocupaciones se centran en dos ámbitos: el *curricular* que alude al conocimiento del enfoque de las asignaturas correspondientes al Plan de estudios de educación primaria (1993) y el *organizativo- el control del grupo*.

PALABRAS CLAVE: formación inicial, práctica pedagógica, aprendizajes de la profesión, saberes docentes.

PRESENTACIÓN

La investigación aborda la formación inicial¹ de profesores de educación primaria, específicamente los aprendizajes de la profesión que adquieren en las prácticas pedagógicas² que llevan a cabo en escuelas primarias. El trabajo frente a grupo genera distintos aprendizajes para el futuro profesor, quien frente a las exigencias de la práctica, incorpora algunos aspectos aprendidos en la escuela normal –específicamente del docente encargado de guiar su práctica–, las enseñanzas (implícitas o explícitas) del profesor del grupo de práctica (titular) con quien convive mucho tiempo y, sobre todo, del grupo en el que practica, de los niños con quienes trabaja, cuyas demandas se convierten en una rica fuente de aprendizajes.

Esta investigación se realizó en una escuela normal pública del Distrito Federal con un grupo de estudiantes normalistas de quinto semestre (tercer año de una carrera de cuatro) de la licenciatura en Educación Primaria (Plan 97) en el curso de Observación y práctica docente III. Parto del supuesto de que el carácter formativo de la práctica pedagógica radica en la existencia de conocimientos implícitos de la profesión que rebasan el planteamiento curricular del Plan 97 y que el estudiante observa, recupera, selecciona y convierte en aprendizajes para ser maestro. Son conocimientos provenientes de la escuela normal, de los saberes docentes que han construido sus maestros y los titulares de grupo de práctica y que con motivo del trabajo frente a grupo y sus exigencias están presentes en todo el proceso de las prácticas. Por ello, las prácticas pedagógicas son para los estudiantes una oportunidad para aprender a enseñar, compartiendo los saberes y facilitando las posibilidades de contrastar y reconsiderar lo aprendido mediante un diálogo permanente con sus maestros

¹ Por formación inicial de maestros se entiende “la preparación escolarizada que recibe antes de incorporarse al trabajo docente, misma que representa la base de todo el proceso formativo que habrá de vivir durante su ejercicio profesional. Abarca todo los años de escolaridad del estudiante hasta obtener el título de Licenciado en Educación Primaria” (Reyes y Zúñiga, 1995: 159).

² En las escuelas normales se denomina “práctica pedagógica” a los periodos de trabajo que realizan los estudiantes en las escuelas primarias, contemplados en el plan de estudios 1997 y organizados por los maestros de la escuela normal.

de la normal y sus compañeros de grupo. La práctica pedagógica en la formación inicial de los futuros profesores, es la prueba de fuego de la docencia con niños, caracterizada por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto en el aula, que consiste en tomar continuas decisiones en las que no sólo se encuentra implicado el *deber ser* expresado en el Plan 97, sino que además se entretienen diversas dimensiones: la dimensión personal del estudiante, la dimensión didáctico-curricular que enfrenta al desarrollar el proceso de enseñanza con un determinado grupo de niños. La dimensión institucional en la que interactúa con los maestros de la escuela normal, los profesores titulares del grupo de práctica y los niños. En todas estas dimensiones se potencian los aprendizajes de la profesión que el estudiante va adquiriendo en las prácticas y que le permiten ir conformando un estilo de docencia.

Algunas preguntas de investigación fueron:

- ¿Cómo aprende a enseñar el estudiante normalista?
- Las actitudes y las decisiones que toman los estudiantes normalistas observados, en sus prácticas pedagógicas, ¿tienen alguna incidencia en su proceso de aprendizaje de la profesión?

LA ORIENTACIÓN TEÓRICA

En esta investigación se analizan los aprendizajes de la profesión que los estudiantes normalistas adquieren en la práctica pedagógica, donde aprenden los *secretos del oficio docente*, tanto en los aspectos formalmente instituidos, como en aquellos no formales, no explícitos pero que están presentes en las acciones de los sujetos que son los encargados de su formación.³

Para ello, indago dos espacios institucionales importantes: la escuela normal en la que se observa la influencia de la maestra de práctica, sus conocimientos y saberes del oficio que comparte con sus estudiantes y la escuela primaria

³ Me refiero a los formadores de docentes de la escuela normal y a los profesores titulares de los grupos de la escuela primaria.

donde los estudiantes realizan la práctica con el grupo de niños y su profesora titular. En estos dos grandes espacios al estudiante se le presentan concepciones –a veces encontradas–, de lo que es ser maestro, mismas que pasan por el tamiz de su experiencia e historia personal y sobre todo, de lo que va percibiendo como exigencias y/o necesidades de los niños del grupo.

Para dar cuenta del objeto de estudio, partí de una determinada *concepción de práctica, aprendizajes de la profesión, saberes docentes y sujeto*. Cuatro conceptos que estuvieron estrechamente interrelacionados.

En el plan 1997, la *práctica* es considerada el espacio de aprendizaje que aporta al estudiante elementos formativos donde se depositan las mayores expectativas. Es sistemática, reflexiva y analítica al buscar explicaciones sobre los acontecimientos vividos en los grupos de práctica, sobre las dificultades que enfrentan o los logros que identifican en el tratamiento de los contenidos con los alumnos y sobre las inquietudes que experimentan durante el proceso de enseñanza.⁴ En este sentido, el concepto de *aprendizajes situados en la acción* de Davini (2002) resultó útil para abordar los contextos escolares específicos de la práctica que definen muchos de los aprendizajes de la profesión docente. En las prácticas pedagógicas se entretajan las tradiciones magisteriales construidas históricamente, las biografías escolares y profesionales de los sujetos que participan en él, los saberes de los docentes cimentados en su trayectoria frente a grupo, las motivaciones y expectativas profesionales de los aprendices y los contextos particulares en que se realizan.

Los normalistas adquieren aprendizajes de la profesión con sus maestros de la escuela normal, con los profesores titulares y con los niños de la escuela primaria de práctica. Los primeros son portadores de un “deber ser” magisterial enmarcado en los conocimientos pedagógicos y didácticos contenidos en los programas de estudio. Los titulares de grupo, maestros con

⁴ SEP (2002) Las actividades de observación y práctica en la escuela primaria. Licenciatura en Educación Primaria. Plan 1997, p. 13.

larga trayectoria docente les transmiten de manera explícita o implícita sus *saberes docentes* construidos durante sus años de servicio.

Es un saber que Tardif (2004) ubica como social, por adquirirse en el contexto de una socialización profesional, en la que se incorpora, modifica, adapta en función de los momentos y las fases de una carrera, a lo largo de una historia profesional en la que el profesor aprende a enseñar haciendo su trabajo (p.12)

Por su parte, el contacto con los niños les permite adaptarse a las condiciones imprevistas de todo salón de clase y resolver las situaciones problemáticas que se presentan en el aula. Por ello, en esta investigación se sostiene que el *aprendizaje* es una característica de la práctica que en el caso de los futuros profesores son aprendizajes plurales, heterogéneos y situados en contexto.

Recupero la concepción de *sujeto* particular en la vida cotidiana trabajado por Heller (1977) que señala que el particular para reproducirse en su mundo inmediato requiere aprender a manejar los sistemas de usos y expectativas de la sociedad “(p. 22).

LA ORIENTACIÓN METODOLÓGICA

Desde una perspectiva metodológica cualitativa incorporo algunos elementos de la etnografía. Me interesaba “documentar lo no documentado” de la práctica, que de acuerdo con Rockwell (1987) es una característica básica de la etnografía. Para ello en el trabajo de campo, elaboré registros de clase en la escuela normal y en las escuelas primarias de práctica, realicé entrevistas a estudiantes y profesoras titulares de grupo de primaria que constituyen el archivo de la investigación que fue la referencia empírica sobre la que hice diferentes niveles de análisis.

ALGUNOS HALLAZGOS...

La investigación revela que las características y demandas del grupo de niños son un referente importante para que el estudiante acepte, rechace, reformule o cambie lo que las enseñanzas de sus formadores le dicen. El espacio de la

práctica es un crisol donde se mezclan las exigencias, consejos y saberes de la maestra de práctica y de la profesora titular. Así, el futuro profesor va adquiriendo en este contexto, aprendizajes de la profesión y saberes docentes propios y de la institución.

En la preparación de las prácticas se encontró que el aprendizaje de cada estudiante depende de su dedicación y esfuerzo personal para buscar información que le ayude a profundizar en el contenido temático, en la elaboración de ejercicios, de material didáctico y la consulta de los materiales curriculares. No se puede hablar de un proceso de aprendizaje único, debido a que cada estudiante establece su propio recorrido. Además les aportó aprendizajes relacionados con el conocimiento y ausencias que tenían no sólo de los materiales curriculares del grado de práctica, la importancia de cómo motivar a los niños, limitaciones sobre los enfoques de enseñanza de las asignaturas de educación primaria, el uso del material didáctico y la evaluación del aprendizaje.

Si bien la planeación da al estudiante seguridad, cuando trabaja con los niños está presente la incertidumbre y los imprevistos que la mayoría de las veces rebasan sus planes de clase elaborados y demanda que tome decisiones en el momento. Trabajar con el grupo de niños permitió que los estudiantes valoraran la importancia de la planeación y cuestionaran las sesiones de clase que le habían dedicado toda vez que con los niños tuvieron la experiencia de moverse entre la certeza de una clase (su planeación) vs la incertidumbre de la misma. El siguiente ejemplo lo muestra: “Yo veo que la planeación no funciona en la realidad y la puedo cambiar, pero debes tener mucha habilidad y yo creo que en este momento no la poseo”.

Al referirse a la planeación de la práctica una estudiante opinó que al momento de estar frente a grupo, ésta se convirtió en un apoyo del 50% al 60%, continuó diciendo:

“Tantas planeaciones que hicimos y que revisamos, que estuvimos viendo todo y como que ya llegado el momento, la planeación se esfuma. Muchas veces algunas planeaciones no las llevé a cabo como decía el papel, las tuve que modificar porque no me sentía satisfecha con lo que había escrito, quería buscar otras formas de enseñarles a los niños.”

Además de la revisión de los libros y materiales del grado de educación primaria, lo más difícil para ellos era concretar el plan de trabajo y los planes de clase donde aparentemente escribían la totalidad de actividades preparadas para trabajar con el grupo, pero sucedía que debido a los imprevistos en el aula, las actividades eran desarrolladas en una mínima parte. Así se expresó una estudiante:

“En ocasiones consulté la planeación, el proceso va sufriendo modificaciones con base en una serie de cuestionamientos que el niño hace, en este caso, ¿qué va a pasar? Si uno se apega mucho a la planeación y se enfoca nada más a ello, con cualquier cuestionamiento que el niño haga me voy a descontrolar totalmente”.

El aprendizaje que los estudiantes adquirieron sobre la planeación de clases se centró en identificar que el profesor de educación primaria debe tener cierta flexibilidad, debe considerar las necesidades básicas del aprendizaje de los niños y encontrar nuevas formas de trabajo y organización que únicamente le puede dar la experiencia docente.

Otros hallazgos muestran que los aprendizajes que la práctica aporta a los futuros profesores son múltiples y sus preocupaciones se centran en dos ámbitos: el *curricular* que alude al conocimiento del enfoque de las asignaturas correspondientes al Plan de estudios de educación primaria (1993) y sobre todo, el *organizativo*- el *control del grupo*. Mientras que en las entrevistas expresaron que el constructivismo es la perspectiva metodológica con la que ellos enseñan, en la clase hacen lo contrario; recurren a actividades que, en el mejor de los casos, se centran en la transmisión de conocimientos o en desarrollar un conjunto de actividades perdiendo de vista el propósito formativo planteado en el plan de clase.

Reconocen que las prácticas son la parte fuerte de su proceso formativo que implica vivir la experiencia con aciertos y errores. En este sentido, Astolfi (1997) parte de dos principios: el primero consiste en que el aprendizaje y la formación nunca son lineales, sino que corresponden a un itinerario que supone marcha atrás, curvas y también aceleraciones. El segundo se refiere a que el aprendizaje y la formación suponen la exigencia de la actividad propia del sujeto, porque ésta permite interiorizar personalmente las adquisiciones. (p.18)

Con base en estos principios, esta investigación permite afirmar que el estudiante durante sus prácticas adquiere diversos aprendizajes que lo llevan a encontrar sentido a lo que aprende que son consolidados con otras experiencias, el ejercicio y la repetición, en una dinámica de aplicación de lo aprendido en situaciones nuevas con otros grupos de primaria.

En este trabajo presento los aprendizajes de la profesión que el futuro profesor adquiere desde una *dimensión didáctico-curricular* que abarca diversas acciones formativas que dan cuenta de qué y cómo aprenden los futuros profesores en la práctica; sobre todo, se centra en un conjunto de elementos articulados que constituyen la parte sustancial del trabajo docente: “enseñar y aprender a enseñar” donde cada estudiante está atravesado por una dimensión personal con características propias y singulares, que corresponden en gran medida a sus experiencias vividas. En este sentido, la forma y el ritmo con el que aprende varían de acuerdo a sus capacidades y motivaciones para ser maestro.

Esta dimensión comprende elementos que están presentes en todo momento para ser maestro: la motivación en la clase, la necesidad del conocer la disciplina y su didáctica, la enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva constructivista, la recuperación de los aprendizajes previos de los niños, el uso de los libros de texto, la elaboración del material didáctico y la evaluación del aprendizaje a la que le asignan poca importancia.

Los estudiantes manifiestan la preocupación por *saber enseñar* y se quejan del desfase que hay entre lo que se dice en las clases de la escuela normal y lo que viven en las prácticas. En las entrevistas, ellos plantean la necesidad de

profundizar en los enfoques de las asignaturas de la educación primaria y ser asesorados por los maestros de Contenidos y su enseñanza. Se pudo observar que al no encontrar a veces respuestas al cómo enseñar, los estudiantes recurren a modelos de enseñanza observados durante su trayectoria escolar. En este sentido, el practicante posee un *fondo de saber* que conformó su paso por la cultura de la escuela. (Tehart, 1987. En Davini, 2002).

Es el caso siguiente:

“Lo que pasó con la multiplicación, es que muchos de mis alumnos no sabían multiplicar, era el problema de localizar la fecha de nacimiento. Yo les decía: ahora multipliquen por 20, cuando multiplican por 20, no saben colocar las decenas”.

Descubrí una cosa, o no me acordaba. Yo ya hacía la multiplicación mecánicamente a la hora que yo les tuve que explicar, como que pronto tuvo que trabajar algo en mi mente para explicarles que eran unidades”

Otras alumnas hablan de incidentes críticos que se les presentan como una preocupación constante en un marco de tensiones que “producen un estado de tirantez que puede llevar a una ruptura o conflicto, o ir resolviéndose a partir de las acciones deliberadas que permiten transitar por una línea imaginaria móvil, entre dos polos aparentemente opuestos”. (Sanjurjo, 2002, p.48).

Aprender a enseñar, implica diseñar un conjunto de secuencias didácticas⁵ congruente con la perspectiva constructivista que al ser desarrolladas con el grupo genera en el estudiante miedo, angustia, tensión y contradicción entre lo que hace en la práctica y lo que dice posteriormente en la entrevista.

El pase de lista, el copiado de información, el registro de fecha en el cuaderno, pasar al pizarrón a escribir el resultado de operaciones, el recorte y pegado de figuras y de ejercicios calificados, el título con color rojo, los cuadernos en el

⁵ De acuerdo con Zabala (1999) las secuencias didácticas son “un conjunto de actividades ordenadas estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos, que tienen un principio y un final.” (p. 17)

escritorio para calificar los ejercicios, el dictado, son algunas de las rutinas de clase que se observan en los salones de clase de la escuela primaria que también aprenden los futuros profesores.

ALGUNAS CONCLUSIONES...

Formarse para la docencia es hablar de una práctica caracterizada por diversas tensiones⁶ que están determinadas por la inmediatez, la multidimensionalidad, la simultaneidad, la imprevisibilidad y la singularidad que se concretan en una práctica compleja en la que el futuro profesor incorpora saberes de su biografía escolar, posee un conjunto de creencias implícitas sobre el conocimiento, añade elementos teóricos de la escuela normal y está inmerso en un marco de socialización profesional donde se adapta a las reglas de juego establecidas.

En este sentido, Davini (1997) señala que existe una “internalización de modelos de actuación, de estilos de comportamiento, que por ser vividos como alumnos, tienden a ser transferidos a su propia acción docente, asegurándose su reproducción en el tiempo y en cualquier lugar.”(P. 106).

La investigación permite ver que entre lo que propone un modelo curricular para formar maestros y la manera en que éste se desarrolla, media una distancia explicable por el accionar de los sujetos que participan, las experiencias y saberes que ponen en juego y la particularidad de los contextos institucionales en que trabajan.

Las prácticas pedagógicas son el lugar privilegiado para aprender la profesión, pues los formadores de docentes que participan en este proceso (maestra de prácticas y maestra titular) privilegian una lógica de transmisión encaminada a compartir con los estudiantes saberes docentes que abarcan una amplia gama de interacciones e intercambios provistos de diversos sentidos y significados sobre el ser maestro.

⁶ Davini (1997) señala algunas tensiones de la práctica docente: la tensión teoría-práctica, la tensión de lo objetivo-subjetivo, la tensión individual-grupal, la tensión extensión- profundidad, la tensión formación-información, la tensión necesidades-interés, la tensión integración-conocimiento disciplinar, la tensión cognitivo-afectiva y la tensión reflexión- receta.

La escuela normal y la escuela primaria aún cuando parecen dos mundos irreconciliables por las diferentes concepciones de los formadores sobre lo implica ser maestro, son fuentes de aprendizaje fundamentales en la formación del futuro profesor. En estos dos espacios aún cuando se generan múltiples conflictos, tensiones, encuentros y desencuentros entre los involucrados, se presenta una fuerte etapa de aprendizajes para ser maestro cargada de emociones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Astolfi, Jean. (1999). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. España: Serie Fundamentos No. 17. Colección Investigación y enseñanza.
- Davini, M. Cristina.(1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. México: Paidós.
- Davini, M. Cristina, et al. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Educación Papers editores.
- Heller, Agnes. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Reyes, Ramiro y Rosa M. Zúñiga. (1995). *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A.C.
- Rockwell, Elsie. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982 - 1985)*.México: Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Documentos DIE.
- Sanjurjo, Liliana. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Argentina: HomoSapiens.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Las actividades de observación y práctica en la escuela primaria*. Licenciatura en Educación Primaria. Plan 1997.México.
- Tardif, Maurice. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.