



JUICIOS DE ESTUDIANTES DOCENTES SOBRE SU APRENDIZAJE DESDE LA PRÁCTICA Y LA TEORÍA

Oscar Eligio Villanueva Gutiérrez
Escuela Normal "Miguel F. Martínez"

Noé Carmona Moreno
Escuela Normal "Miguel F. Martínez"

Ma. del Consuelo Silva López
Escuela Normal "Miguel F. Martínez"

Área temática: Procesos de Formación.

Línea temática: 2. Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos (niños, adolescentes, jóvenes).

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.

Resumen:

Es un trabajo de exploración que aborda el aprendizaje de los estudiantes docentes de cuarto semestre pertenecientes a la licenciatura en educación normal, Plan de Estudios 2012, para conocer las relaciones entre lo que en la cultura docente se llama la teoría y la práctica. La investigación se pregunta por los juicios y los argumentos que elaboran los estudiantes docentes situados en una diversidad dicotómica, entre lo simple y lo complejo, la disciplina y la interdisciplina, lo concreto y lo abstracto, el corto y el largo plazo. Las herramientas de recolección de datos fueron un protocolo de escritura, entrevistas semiestructuradas y un cuestionario inicial abierto. Los resultados son simples: la práctica aparece como una verdad y la teoría como una contrariedad. La perspectiva interpretativa se basa en la teoría del actor "racional" de Tardif y la noción de fenomenológica de la unidad del mundo y la conciencia. Para cumplir con el objetivo general se recurre a la elaboración de dos tipos ideales; por una parte, para el predominio completo de la práctica ocurre una exclusión de contradicciones; por otra, la primacía de la práctica es relativa con una cierta autonomía de la teoría, cuya articulación se centra en las dimensiones de la persona, sin la apoyatura conceptual y disciplinaria adecuadas. Las conclusiones apuntan a que las mediaciones con el saber tienden a ser infinitas, por el momento, incipientes..

Palabras clave: Estudiantes docentes, teoría y práctica, juicios y argumentos, procesos de inclusión y de exclusión, interrupción y continuidad .

Introducción

La formación docente trata del aprendizaje profesional de la docencia. El aprendizaje es el objeto y la materia, y la formación denota una forma ideal que contenga la adquisición de las finalidades del proceso. En esta correlación, está una ontología compleja desde que el sujeto aprendiz es una diversidad en móvil simultaneidad. En tanto objeto a transformar y sujeto transformador, es pasividad y actividad; en tanto medio real y fin abstracto es también alumno en el presente y maestro en el futuro. Tiene el poder de formarse a sí mismo y tendrá el poder de formar a otros. Puede ser su propio medio para actuar en dimensiones que requieran mejorarse y alcanzar así un fin formativo. Este fenómeno, hecho de realidades y de apariencias se distingue como una condición, diseña un estado, guarda un proceso y constituye una realidad transversal, que está plasmada en la vivencia y la experiencia de cada estudiante docente. De todo ello, la dicotomía más evocada es la relación entre la teoría y la práctica. Y respecto de eso, los estudiantes formulan sus juicios como una forma de participación para aclarar su proceso de aprendizaje, aprender, requiere una acción del alumno sobre sí, como tal, una intervención formativa.

El estudiante docente se mueve en mundos simbólicos y culturales en los que predomina la importancia de la práctica sobre la teoría. La cuestión problemática de la formación reside en cómo justificar y argumentar la preferencia del conocimiento experiencial sobre la teoría y en fortalecer el juicio de que la práctica es más importante que la teoría.

Consideramos que el modo para distinguir el estado de esa problematicidad en el estudiante docente está relacionado con la expresión de su racionalidad, sus saberes, sus experiencias, sus posiciones acerca de su aprendizaje, y que la emisión de juicios con sus argumentos otorga claridad sobre el proceso de aprendizaje.

Definición del problema

Pregunta general: ¿Cuáles son los argumentos y los juicios de los estudiantes normalistas acerca de su aprendizaje desde la perspectiva de la relación teoría y práctica?

Pregunta específica: ¿Cómo asumen los estudiantes docentes la diversidad de saberes desde su creencia de la importancia primordial de la práctica?

3 Objetivo general: Conocer los argumentos y los juicios de los estudiantes docentes en su aprendizaje profesional de la docencia de las relaciones práctica y teoría.

Objetivo específico: Conocer las mediaciones entre la práctica y los distintos niveles de saber y conocimiento.

Metodología

Se organizó un cuestionario de carácter abierto acerca de las relaciones entre teoría y práctica con estudiantes de 4º semestre, pertenecientes a la Licenciatura en Educación Primaria, de una Escuela Normal de Nuevo León. Se asumió el método de los grupos focales para trabajar las problemáticas más significativas descubiertas, su aportación como metodología es valiosa porque proporciona información acerca de lo

que ocurre en los procesos, en este caso, el estado y proceso de juicios acerca del aprendizaje docente, para el que se crearon dos niveles de análisis y explicación.

La delimitación del objeto de estudio radica centrarse en la especificidad del aprendizaje de la docencia, en busca de su singularidad. La manera de organizar los datos está sujeta a dos tipos ideales, la supremacía absoluta y relativa de la práctica.

Referentes teóricos

Los saberes del estudiante docente

El estudiante normalista también forma parte de un sujeto universal práctico, ya difundido por la sociología clásica; la sociología de Bourdieu (1991), el mundo posee una serie de actividades, un *habitus*; desde la sociología fenomenológica de Berger y Luckmann (2003), el referente de la práctica forma parte de un mundo pre-dado; con Giddens (1993), los actores sociales en su vida cotidiana, los estudiantes docentes, suspenden la duda.

El mundo de la formación docente ya tiene una organización de sus tareas académicas. El estudiante docente está viviendo un proceso de circulación y apropiación del significado que tiene por objeto el proceso de aprender a enseñar. Éste, cuando empezó, se pierde en el horizonte del pasado, los estudiantes cuentan con el aprendizaje observacional, acumulado en los miles de horas en aulas, un fondo de saber dice Davini (1995, p. 80).

Los saberes en juego en la formación docente

Acerca de escudriñar los saberes que dan sentido a las disciplinas teóricas educativas y en particular a la formación docente, Tardif (2004, p.32) los clasifica en aquellos saberes relacionados con las ciencias de la educación, los saberes acumulados en la historia de la institución y los saberes que pertenecen a los conocimientos pedagógicos disciplinarios adheridos al curriculum prescrito.

Por último, un campo de saber que se inscribe en los saberes de la formación docente está en el paradigma de la complejidad, en la propuesta pedagógica y didáctica, relacionadas con la autorregulación, la metacognición, la multi, inter y transdisciplinariedad.

Acerca del juicio

La primera acepción del concepto juicio designa una facultad del entendimiento. El diccionario de las ciencias de la educación (1991) apunta que el fin del juicio es emitir una valoración sobre el contenido de un pensamiento que puede o no convertirse en un objeto de afirmación (p. 843). Se apega también el significado para señalar el resultado de un proceso valorativo.

Una manera de conocer el entendimiento que un estudiante normalista tiene sobre su aprendizaje reside en tratar de conocer sus juicios. La importancia del juicio reside en ser el medio de deliberación que dice de un cierto raciocinio, orientado a movilizarse en una relación educativa, la teoría y la práctica.

Colocamos al juicio en la propuesta de saber que desarrolla Tardif (2014), como la capacidad de dar razón, de argumentar a favor de una cosa, que remite a la dimensión intersubjetiva del saber; se entiende por saber a los pensamientos, ideas, juicios, discursos y argumentos que responden a ciertas exigencias de racionalidad (p. 329); se puede llamar saber a la actividad que consiste en validar una proposición o una acción con la ayuda de argumentos y de operaciones lingüísticas y discursivas. (p. 326).

Por juicio, también se entiende cuando para alcanzar las finalidades pedagógicas del trabajo docente, el maestro toma decisiones en paralelo a su contexto, y con las contingencias que lo caracterizan, y este juicio tiene de base a sus saberes, en las razones que lo han llevado a emitir tal juicio y actuar conforme a él. (339)

La importancia de la práctica está en las implicaciones con la verdad. En la práctica está en disputa la realidad del saber. Lo conocido tiene que ser precisamente la verdad, apresar la realidad de las cosas, en el intento se puede fallar y encontrarse con una apariencia. García Baro siguiendo a Heidegger considera que los juicios son como sanciones o sentencias a las que se llega después de cierta deliberación sobre la realidad del objeto que investigamos (2009, p.33)

Desarrollo

Primera posición, juicio: sólo importa la práctica.

La mayoría de los estudiantes docentes poseen esta posición. Sus aprendizajes son considerados lejanos con la teoría. La práctica se vuelve un circuito al que siempre retornan para validar sus perspectivas profesionales, sin necesitar la intervención de la teoría; por práctica dan a entender el período de jornadas, el trabajo frente a alumnos como maestro responsable.

Esta creencia tiene varios usos; uno personal que se restringe en otorgarle una función de validar su elección profesional. Si se sienten bien en las jornadas de prácticas, el juicio de aceptación profesional es emitido. Requieren un referente externo, una otredad, que los valide como poseedores de una verdad sobre su elección profesional.

En el juicio de que sólo importa la práctica se incluyen varias historias. Referente a la planeación, la atribuyen como la fase más importante de la práctica; para realizarla recurren a una colección de material didáctico, visuales o concretos, tabloides, mantas con dibujos, rotafolios, máscaras, fichas de trabajo, imágenes, presentaciones, dados, tableros, murales, la decoración de la puerta, los gafetes de los niños y la lista de asistencia, dependiendo de la clase que se impartirá, se usa el material. La aplicación de la planeación resulta imposible en la gran mayoría de los alumnos. Este dato no suprime la confianza a la planeación, por lo contrario, se renueva. La retroalimentación al regreso de la jornada es una dinámica de socialización sobre las problemáticas, se comparte lo positivo y lo negativo dentro de la clase; en este trabajo se involucran las preferencias y perspectivas personales, los conceptos no son el criterio para hacer la reflexión. La posibilidad de unir la práctica y la teoría se invierte en una comunicación de experiencias personales.

En la gestión de clase, entiende que si puede dominar la acción propia y ajena ¿para qué sirve la teoría? En esta consideración, el alumno no es un sujeto para aprender sino un individuo para dominar. El sentido de la autoridad resulta más entendido en términos de coerción y poder, que, de construcción de legitimidad, por lo mismo, prevalece el dominio que el sentido de captar la experiencia con el otro.

En las jornadas docentes ocurre una integración social con los alumnos, la creencia está basada en la familiarización con ellos, con lo que dicen, lo que hacen, sus conductas, sus pensamientos, estar en un mundo de vida infantil. La verdad en este caso significa: aprender niños es aprender docencia. Satisface la necesidad de acercamiento con los alumnos. La creencia en la práctica resulta fértil pues produce y procura satisfacciones intersubjetivas, pues alcanza a transitar con el profesor y con el director, iniciando el proceso de socialización profesional. Viven distintas verdades y todas reales. El sustrato de esta socialización es la persona estudiante.

El valor de verdad que se atribuye al período de prácticas es altísimo. Realizar una buena práctica como estudiante normalista equivale a demostrarse que la intervención de la teoría es prescindible. El aprendizaje está evaluado por el circuito de la práctica pues funciona como evaluación de asignaturas y tiene el plus de ser una autoevaluación íntima. La importancia que se concede a la jornada, en el aspecto temporal es enorme, la dedicación a las planeaciones, al material didáctico, al diseño de arreglos para el salón, al material individual para los alumnos, los instala en el uso extraordinario de su energía física, manual, creativa y motivacional. Con esto, se entiende que en la supremacía de la práctica se constituye un espacio de realización profesional promovida por la libertad personal para aprender. Otra conexión ontológica con la libertad y la pureza profesional que tienen las jornadas no existe en la formación docente.

El espacio ontológico de la vocación protege su núcleo identitario de la verdad, que se defiende con voces hipercríticas hacia la teoría y con dogmatismo hacia la práctica, en una idealización de “docencia”, “maestro”, habitan el mundo imaginario y el comunicativo, se auxilian de las aserciones por negatividad, de esta manera: “No eres pedagogo, eres maestro”, “No eres psicólogo, eres maestro”; “No eres abogado, eres maestro”; “No eres médico, eres maestro”; “No eres filósofo, eres maestro”; “No eres un artista...No eres de la reforma educativa...No eres evaluador, eres maestro; “No eres un payaso, eres maestro”. Ser maestro implica limitar las relaciones interdisciplinarias preservando el aislamiento en la abstracción reflejando un problema esencial, las ciencias humanas, sociales y del lenguaje, entre otras, no pueden existir en mediación con ciencias de la educación y/o se desconoce esas mediaciones.

En la idealización, la práctica es una obra de arte, no hay fisuras, problemas, manchas. Entre lo planeado y lo realizado hubo identidad y congruencia. Las dificultades de la planeación no se presentaron en ningún momento. Todo estuvo muy bien. El material didáctico era demasiado bonito.

Si encontraron problemas en la práctica, consideran que la función de la teoría es solucionar los problemas en la práctica, que la teoría debe anticipar y resolver los problemas, si es así, si sirve. La teoría es una condición para remediar la plenitud de la práctica.

Segunda posición, juicio: La teoría importa menos que la práctica, pero tiene autonomía

Esta posición resulta de alumnos que se identifican con la importancia de la teoría para otorgarle una validez autónoma en su proceso de aprendizaje, y ejercitan un juicio crítico sobre las realidades fundacionales de la práctica. Consideran que es relevante el papel del profesor formador de docentes pues ellos son el filtro de la teoría. Igualmente, consideran que la naturaleza de las tareas académicas y el objetivo son una clave para guiar y exigir en el aprendizaje.

Poseen motivaciones de orientación cognitiva, pero consideran insuficiente el trabajo de tareas académicas para tener un juicio evaluativo acerca de su aprendizaje conceptual, además, el tiempo de asimilación es escaso, la diversidad de tareas es enorme y el uso posterior de los conceptos es irrisorio. Estas tres condiciones habituales se intensifican en la etapa de preparación de la jornada. Siempre hay un algo que no lograron alcanzar, puede ser la estrategia didáctica, la búsqueda de las estrategias, la forma de evaluar, la secuencia de las acciones, la falta de materiales didáctico y de lectura. La explicación de estas ausencias está en el uso del tiempo en la escuela normal.

Si encontraron problemas en la práctica, se enfocan en la organización de clase, en la variedad, profundidad y ejemplificación de los contenidos, en la relación de los alumnos con el contenido y en la retroalimentación otorgada.

La práctica la conciben como una situación artificial para generar ejercicios didácticos. El estudiante docente identifica que esta realidad es más una apariencia de realidad, como los profesores dicen “dejamos que ustedes hagan sus teatritos”, viven una representación de profesor con un grupo dócil y aleccionado de alumnos. Los estudiantes identifican que hay límites puestos por la institución para la realización de sus prácticas, deben parecer más teatros que didácticas experimentales, progresistas o constructivistas. Tienen que aprender este juego y además crear el suyo.

En varias características resumen la organización de las prácticas, se promueve un estereotipo de alumno perfecto, que no ocasiona problemáticas, es escasa la teoría que fundamenta la práctica, los profesores promueven maneras “cuadradas” de dar la clase, impiden aplicar modelos didácticos recientes, y solicitan planear por contenidos soslayando los aprendizajes esperados.

Consideran que la teoría favorece a la práctica otorgándole formas diferentes para abordarla, pero también hacen la crítica que la teoría es tediosa y aburrida, que no se hace algo para superar esta condición, que no han visto a la teoría aplicada de manera concreta o directa, no hay ejemplos, por eso no es relevante la teoría.

Tienen ante sí varias tareas y horizontes de formación de cuyos resultados hay inseguridad en su apropiación. Entre ellas: la apropiación de un sustento teórico, que es un proceso que requiere investigación, superar la memorización, se necesitan análisis y fundamentaciones, uno va a cambiar para mejorar si aclara conceptos; darle un seguimiento al aprendizaje de los alumnos de acuerdo con la planeación, y generar un orden subjetivo sobre el aprendizaje de sus alumnos.

Se perciben en sus momentos difíciles de aprendizaje en la vulnerabilidad emocional y pedagógica. Perciben estilos aceptables de profesores para tomarlos como modelos, con ello, cumplirán con un objetivo: “La cultura de la normal no te enseña a ser un buen maestro sino a forjar un estilo, tu propio estilo de profesor y a mejorar áreas de oportunidad”. Postular un estilo constituye un referente para organizar la práctica y darle una continuidad a la conducta.

La solución al exterior no soluciona el desafío al interior, la construcción conceptual, la cognitiva y la pedagógica. El desafío inmediato es el dominio de contenidos. El desafío mediato es el uso de los planes y programas de la reforma educativa. Coexiste con el desafío de la gestión de clase.

En cada una de estas realidades escolares existe comunicación o apertura comunicativa con aspectos teóricos, y se resuelve en la personalización de práctica docente.

Si al grupo de la escuela normal asignan a un profesor decidido a trabajar conceptos y perspectivas teóricas, el sentido analítico e interpretativo de estos alumnos los hace indispensables pues realizan interpretaciones teóricas y conceptuales, que son apreciadas como adecuadas por los profesores. Actúan en el papel de hermeneutas del aprendizaje teórico grupal. A su vez, los alumnos hermeneutas, en su reflexión, consideran que un aprendizaje dirigido por la teoría constituye un proyecto de riesgo personal, primero porque la teoría tiene abundancia de información para identificar en un tiempo prudente, la generación de dudas puede ser paralizante, existe escaso auditorio, y sin un proceso de socialización adecuado requieren de una mayor aplicación individual, que pondría en un orden alterado la vida cotidiana del alumno.

Tercera posición. La interrupción de la comunicación entre la teoría y la práctica

Existen fenómenos de mediación, inductores de una posible conexión y superación dicotómica entre teoría y práctica. Estos fenómenos reposan en referentes como: lo concreto y lo abstracto, el proceso y el producto, lo simple y lo complejo, lo continuo y lo esporádico, realidad y apariencia, lo cuantitativo y lo cualitativo, lo incidental y lo intencional, lo interdisciplinario, lo multidisciplinario y lo transdisciplinario, los tipos de contenidos, actitudinales, procedimentales y conceptuales.

La indisposición por el aprendizaje teórico. Las actitudes y disposiciones para tener claridad sobre los conceptos no son propias de la colectividad. La perseverancia continua sin un esfuerzo decidido parece una regla de actuación, en aquellas asignaturas caracterizadas como teóricas. Ir más allá, solicitar más dedicación en las tareas académicas que involucran la dimensión teórica, con temáticas de índole pedagógica, curricular, o temáticas de conocimientos disciplinarios, se está expuesto a la inducción al plagio. En el corto plazo el alumno obtiene una calificación, en el largo plazo obtiene confusión conceptual. El plagio es un recurso que inicia cuando la perseverancia y el tiempo se agotan. En términos de identidad, pagar el costo de ser maestro desde las exigencias de la teoría, está fuera de su jerarquía de valores. Cuando la revisión del trabajo es una exposición oral, aumenta la inseguridad. Pareciera un equilibrio que a la primera aparición de los conceptos surge la fragilidad de la formación; en la escritura, la distinción

conceptual si la pueden representar auxiliados por el plagio, pero demostrar seguridad en el uso de los conceptos en la oralidad adquiere mayor exposición al peligro.

La naturalidad de no comprender. Ocurre cuando surgen interrogantes de modo esporádico de la práctica y que ya no le dan continuidad en la formación teórica. Que se suspende el proceso de formación y con ello la posibilidad de comprenderlo desde las ideas. Se responde con el criterio de la “naturalidad” de la cultura docente, “ya lo entenderás algún día, tú, tranquila”, “Tú, hazme caso a mí”, “los niños solos aprenden”. El reconocimiento de la formación entre sujetos está negado, preexiste un individuo que incorpora a una regla social a otro individuo apelando al mundo pre-dado del sentido.

La jornada de práctica es una situación que simplifica la complejidad de la enseñanza. Ocurre una preferencia histórica por la simplicidad de la planeación y una supresión de la complejidad de la evaluación. La gestión de clase queda dominada por la atención selectiva del momento y constituye un espacio subjetivo de comparación con la planeación y de intencionalidad con los alumnos, guardando las fases de la exposición. Agregar un nuevo espacio mental, como la evaluación, en este correlato, resulta difícil para asimilarlo en sus perfiles de constitución. Se toma una opción: lo simple coincide para ser trabajado en el corto plazo mientras lo complejo está en la latitud del largo plazo. Se elimina otra opción: el tiempo del inmediato, fugaz y corto plazo de la práctica no se inserta en la longitud de onda del tiempo a largo plazo de la teoría por la ausencia de un hilo conductor de la continuidad.

La observación puede partir de la teoría a la práctica y su inversa. El fenómeno que abstrae la intencionalidad del estudiante es la atención del alumno. Procede de la práctica, es descubierta en la práctica, pero la disposición para conocer los saberes acerca de la atención está desactivada. Las conexiones entre la observación como un método de investigación y la atención como un proceso de habilidad intelectual están sin asociarse, en el desencuentro.

La metacognición señala una relación del sujeto consigo mediada por el reconocimiento de sus condiciones de aprender, sugiere el darse cuenta de sus procesos de razonamiento, su análisis y su síntesis, por lo general están asociados con las experiencias de aprendizaje conceptual, de tal manera, que una vía para la metacognición está en el aprendizaje conceptual, al negarse éste, se niega aquél. Queda una gran curiosidad con una gran inquietud sobre eso de lo metacognitivo. Lo que si alcanza es a integrar un proceso de autorregulación como alumno, es decir, aprender a guardar silencio en las clases, obedecer a los profesores, cumplir con la asistencia a clases, una autorregulación centrada en la norma escolar. Sobresale el individuo y empequeñece el sujeto.

Conclusiones

Consideramos que el espacio de las mediaciones entre saber y práctica en la modalidad de aperturas, formas, fuentes, criterios, prácticas, conceptos, de lo simple y lo complejo, lo real y lo aparente, tiene como

premisa la persona del estudiante docente. La atención a la realidad del estudiante docente puesto en cada jornada lo dirige la persona, de ese modo valora el miedo, valora las dificultades, valora el enfrentamiento con la realidad, valora la vocación, educa su subjetividad, usándola, rodeado y en referencia a lo objetivo. El estudiante docente, con su persona, busca su verdad y la concreta en emisión de juicios.

Existen dos posiciones básicas que subyacen a los dos tipos ideales de juicios. Suponer al aprendizaje como algo ya dado y programado, sujeto a un control personal, calculable y programable, con reservas y cuidado en una continuidad simple preserva el sentido de identidad en equilibrio, pero desfavorece una preparación profesional más profunda y consistente con los tiempos actuales. En la consideración de que la realidad si es atrapable y controlable y puede estar a tono con sus deseos y expectativas. Suponer que la práctica domina la teoría y la práctica es el lugar de la verdad, conlleva a creer que se tiene la verdad, aunque se desconozca la teoría. ¿Cuál tipo de verdad puede ser ésta?

Pensar en el aprendizaje como un proceso de construcción al otorgarle una conexión a la teoría y la práctica así como una relativa autonomía a la teoría presupone que es posible conocer la realidad de la práctica aunque sea compleja pero en la vigencia de aprender a conservar el sentido de búsqueda e investigación, de rememoración, actos de sentido y posibilidad crítica para aprender a reconocer las realidades contingentes, asumiendo su persona como centro de las referencias de aprendizaje en la planeación y en la evaluación, la gestión de clase y las estrategias de enseñanza, en la identificación de rutas de aprendizaje que son consensuadas con la colectividad, como un espacio de intersubjetividad profesional.

Referencias

- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina, Amorrortu editores.
- Bourdieu, Pierre. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Davini, María Cristina. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires: Paidós.
- Espasa-Calpe. *Diccionario de las ciencias de la educación* (1991).
- García Baró, Miguel. (2014). *Introducción a la teoría de la verdad*. Editorial Síntesis.
- Giddens, Anthony. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Argentina: Amorrortu editores.
- Tardif, Maurice. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tardif, Maurice. (2014). *La formación profesional del maestro*. México: FCE.