



## GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE LAS ACCIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

José Lino Martínez Martínez

---

### Área temática A.7) Prácticas educativas en espacios escolares

**Línea temática 1:** 1. Modelos, tendencias, tradiciones y experiencias en prácticas pedagógicas y prácticas profesionales

**Tipo de ponencia:** Reporte parcial de investigación

---

**Resumen:** Como parte del proyecto de investigación *Las prácticas docentes de los estudiantes normalistas y sus significados*, se presenta la construcción y parte de la fundamentación de una guía para el análisis de las prácticas docentes que realizan los estudiantes normalistas durante sus estudios de Licenciatura en Educación Secundaria en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Como instrumento, abarca tres etapas: el estudio de las acciones objetivas como unidad básica de análisis, las acciones como acciones humanas y sociales generadoras y portadoras de significados y el estudio de las interacciones verbales y de diálogo entre docentes y estudiantes como parte del proceso de aprendizaje. El análisis de las prácticas docentes comprende la parte empírica del proyecto de investigación y busca recuperar las prácticas y los significados que los estudiantes normalistas les atribuyen en relación con su proceso formativo como futuros docentes de educación secundaria.

**Palabras clave:** práctica docente, acción, acción social, significatividad, significado.

## Introducción

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación: *Las prácticas docentes de los estudiantes normalistas y sus significados*. Se pretende recuperar y estudiar las prácticas docentes que realizan los estudiantes normalistas y los significados que les atribuyen en el contexto de su formación como docentes. Se está llevando a cabo con estudiantes de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato.

Los referentes conceptuales del proyecto han sido construidos en torno a tres nociones fundamentales: la formación, la práctica docente; y las prácticas docentes en el contexto de la educación normal.

La parte empírica del estudio comprende el acercamiento, la recuperación y el estudio de las experiencias de práctica docente y los significados que les atribuyen. Esta parte del proyecto implica considerar algunas de las propuestas existentes para el análisis de la práctica docentes y la construcción de una guía para identificar los elementos constitutivos de las prácticas docentes y, dialogar sobre ellos con los propios estudiantes en busca de los significados que atribuyen a dichas prácticas.

La presente guía se ha ido configurando a partir de las aportaciones de diversos autores e investigadores que han profundizado en el estudio de las prácticas docentes, Bazdresch (2000), Fierro, Fortoul y Rosas (1999), Zabala (2000), Malpica (2012), Gimeno (1998), entre otros; así como en los estudios sobre la comprensión y los significados de la acción social y del lenguaje, Berger y Luckman (2012), Luckmann (1996), Saussure (1945), y sobre las interacciones didácticas en los procesos de aprendizaje Fierro, Fortoul (2017), Vinatier (2019).

## Descripción de la guía

Durante el pasado siglo XX, la vida de las aulas y las prácticas cotidianas de la educación y de la docencia se fueron identificando como un nuevo objeto de estudio de gran complejidad. Zabala (2000) lo expresa diciendo que:

La estructura de la práctica obedece a múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y las condiciones físicas existentes, etc. Pero la práctica es algo fluido, huidizo, difícil de delimitar con coordenadas simples [...] en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc. (14).

No hay un camino preestablecido para alcanzar su comprensión y explicación. Para el docente

el mayor desafío radica en su capacidad para reconocer, para darse cuenta, lo que está aconteciendo en el aula y darle cauce. Identificar la manera en que sus intervenciones son recibidas por los estudiantes y las formas diversas en que, a su vez, ellos responden a las interpelaciones y tareas a que son convocados [...] (Fierro y Fortoul, 2017: 30).

La presente propuesta se ha construido con la mira de llegar a identificar o descubrir los significados que los estudiantes normalistas atribuyen a sus prácticas, propiciando la realización y el desarrollo de la reflexión sobre la propia práctica como parte del proceso formativo.

Se plantea llevar a cabo el análisis en tres momentos. El primero, identificación y el análisis de las acciones constitutivas de las prácticas; el segundo, estudio de las acciones como acciones sociales, como generadoras y portadoras de significados. En el tercero, análisis de las interacciones dialogales en los procesos de aprendizaje durante las prácticas docentes.

### **Primer momento. Análisis elemental de las acciones**

El constitutivo esencial y básico de la práctica docente es la **acción**. Zabala (2000) propone delimitar como unidad de análisis la *actividad o tarea*. Aquí se asume como unidad cada acción. Acción es toda conducta o comportamiento no instintivo, ni meramente reactivo, mecanizado, automatizado, pasivo o fisiológico que pasa por la corriente de la vivencia o de la conciencia y que, por ese mismo hecho, es portadora de un sentido y de un significado.

Como hechos objetivos y materiales, las acciones humanas generalmente implican un movimiento o cambio de lugar o de posición que las hacen visibles y que permiten ubicarlas en el tiempo y en el espacio. Pueden ser identificadas mediante un nombre que permite reconocerlas. Como acciones tienen un principio y un final y son susceptibles de duración o medición del tiempo en el que ocurren. Es la duración del tiempo externo homogéneo, espacializado y cuantificado; no la duración del tiempo interior (Bergson), que se vive en el tiempo de la corriente de la vivencia humana. En relación con el tiempo, también se puede identificar la velocidad o el ritmo.

En toda acción humana interviene un sujeto individual o colectivo que es quien la realiza. Generalmente existe también un objeto sobre el que se realiza la acción, es quien la sufre o la padece.

Hay acciones simples, que desarrollan parcialmente una acción mayor, una tarea o actividad, complejas o compuestas que constituyen una serie o curso de acciones simples que concurren para completar un resultado. Otros componentes objetivos de la acción pueden ser el contexto o circunstancia, en donde se pueden identificar factores favorables o desfavorables para la acción.

Otros elementos importantes en la acción son los medios o instrumentos con que se llevan a cabo las acciones. Sepuede hablar también de fines; aunque estos ya no son observables ni materiales, pues están vinculados con las intenciones y las motivaciones del sujeto de la acción. Estos componentes abren el camino para hablar del sentido de las acciones, y, por lo tanto, de los significados de las mismas.

El resultado de esta fase de análisis es el reconocimiento de una conducta ocurrida dentro de la práctica docente, una conducta que constituye un hecho observable y que es considerado constituyente de la práctica docente. Este es el nivel elemental del análisis y en algunos casos se puede obviar, de acuerdo con los fines de cada proyecto.

## Segundo momento. Análisis de las acciones como acciones sociales

Para desarrollar el presente apartado se considera necesario hacer una distinción importante en relación con el significado de las acciones humanas. Es necesario hacer una distinción entre tener *significado* y tener *un significado*. Cuando se habla de tener significado, sin precisar de qué significado se trata, se está destacando la acción, el hecho o el objeto como significativo en sí mismo, como importante para la persona, como algo que merece la atención, como algo que se destaca en la corriente de vivencias, algo que no ha sido indiferente. En este caso, la acción es significativa, es importante; a veces se dice: “para mí, esto tiene un gran significado”, “tal acción o acontecimiento, tal objeto, fue o es muy significativo”. En estos casos, se destaca sólo cierta naturaleza de la acción o del hecho, un modo de ser o de aparecer a la conciencia de la persona, aunque no se identifique el contenido particular de dicho significado. Su contenido es más emotivo, afectivo y valoral, el peso de la conciencia está en la apreciación o valoración que se hace de la acción o del hecho. Es lo que Schütz llama “significatividad” de la vivencia.

Es equívoco decir que las vivencias *tienen* significado. El significado no reside en la vivencia. [...] son significativas las vivencias que se captan reflexivamente. El significado es la *manera* en que el yo considera su vivencia, reside en la actitud del yo hacia esa parte de su corriente de la conciencia que ya ha fluido hacia su “duración” (Schütz, 1993: 99).

En el segundo caso lo significativo de la acción tiene un contenido semántico, además del contenido afectivo y valoral. Se pregunta por el *qué* de ese significado y se busca un referente lingüístico y semántico: “¿qué significa esto?”, “para mí, esto significa... (y se añade un sustantivo o un término portador de significado particular)”, o “significa que... (y se nombra o se describe una acción o hecho de referencia)”. Para este segundo caso se hace uso del lenguaje. Dado que se trata de un aspecto medular del análisis de las acciones que constituyen la práctica y, en particular la práctica docente, se propone distinguir el enfoque de la comprensión de las acciones humanas significativas como acciones sociales, y el enfoque del análisis en el campo de la semántica que proporciona el lenguaje.

El primer acercamiento para el análisis de las acciones humanas como acciones generadoras y portadoras de significado se puede encontrar en el enfoque de la sociología comprensiva, inspirada en la visión de Weber y en los aportes de los sociólogos que exploran desde la fenomenología las acciones humanas como acciones sociales, Alfred Schütz (1993), Peter L. Berger y Thomas Luckmann (2012), entre otros.

Desde este enfoque, las acciones humanas adquieren una nueva dimensión que es la interioridad o subjetividad y cuando se relacionan unos con otros o interactúan entre ellos, se trata entonces de una acción social que tiene significado.

Para Schütz. “la conducta humana ya es significativa cuando ocurre, y es inteligible en el nivel de la vida diaria, aunque, sin duda, en una forma vaga y confusa” (40). Lo que se puede entender como que el significado no viene después, no llega con la revivencia.

El significado inicial está ligado directamente a la acción. Schütz sigue a Weber para decir que “la acción es significativa para el que actúa; eso es lo que distingue la acción de la mera conducta” (45), y es acción social cuando se basa y se relaciona o se dirige a la conducta de otros. Siguiendo a Weber, también, señala que una conducta significativa es una conducta racional, teleológica, orientada por valores; pero, sobre todo, es una conducta motivada, es una conducta intencionada, por lo tanto, inteligible.

Los significados se producen en el interior de los individuos, ya sea por autointerpretación o por interpretación de las conductas de otras personas. El significado de las vivencias de una persona se construye a medida que las va vivenciando. Aquí en el estrato más profundo de las vivencias que es accesible a la reflexión debe buscarse la fuente última de los fenómenos de significado y comprensión, y esto sólo puede develarse en la autoconsciencia (1993: 42).

Una distinción importante del autor se refiere a la diferencia entre significado subjetivo y objetivo. El significado subjetivo se produce en el interior y en la vivencia de un individuo, carece de contenido empírico. El significado objetivo pertenece al mundo externo. Cuando hablamos de significado objetivo nos referimos a contextos amplios de significado (del mundo de todos). Atribuimos significado objetivo a ciertas objetividades ideales tales como los signos de dominio común, el lenguaje.

Pero ¿cómo se construye entonces el significado? ¿cómo se produce? ¿en qué consiste? Este es un punto clave para este estudio que pretende descubrir los significados que construyen los estudiantes normalistas en relación con sus prácticas docentes. Para Schütz

*[...] el significado es una cierta manera de dirigir la mirada hacia un aspecto de una vivencia que nos pertenece. Se “selecciona” así ese aspecto, que se vuelve discreto mediante un Acto reflexivo. El significado indica, por lo tanto, una actitud peculiar por parte del yo ... (1993: 71)*

Lo que hace significativa una acción o una vivencia, es entonces, la mirada de cierta manera, mirada atenta, mirada consciente, mirada reflexiva. Atribuir significado a una acción o a un hecho es, en primer lugar, considerarlo significativo, considerar que su naturaleza se destaca sobre otras vivencias de la corriente de la conciencia. El siguiente paso es descubrir qué significado se le asigna ahora en la intersubjetividad en donde ya se puede conectar con otras vivencias y con otros significados ajenos.

Un segundo aspecto tiene que ver con la asignación de significados que pueden ser compartidos, que pueden ser expresables y, por lo tanto, que pueden ser objeto de comprensión e interpretación. Para ello, Schütz establece

cómo se constituye un signo en la mente del intérprete. Decimos que existe entre el signo y lo que éste significa, la relación de representación. Cuando observamos un símbolo, que es siempre en sentido amplio un objeto externo, no lo miramos *como objeto* sino *como representativo* de algo más. Cuando “comprendemos” un signo, nuestra atención no se enfoca sobre el signo mismo sino sobre aquello en lugar de lo cual éste está (1993: 148).

De esta manera, se entra en el estudio del signo como portador de significado concreto, se propone entonces una revisión y exploración de lo que en el campo de la lingüística y de la reflexión filosófica se ha construido sobre la noción de significado a fin de establecer algunas premisas para la búsqueda de los significados construidos y el proceso mismo de su construcción. Como segundo paso en el análisis de las acciones se abordará la aproximación psicológica y sociológica sobre las formas como se construyen los significados en los usos lingüísticos y en los intercambios y relaciones de intersubjetividad en el espacio de las prácticas sociales, para, finalmente, llevar a cabo, mediante los recursos de la observación y de la entrevista y su correspondiente análisis e interpretación, la búsqueda empírica de las evidencias sobre los significados que los estudiantes normalistas atribuyen a sus prácticas docentes.

De acuerdo a Saussure, lo que unen los signos lingüísticos no son nombres con cosas de la realidad que corresponden a tales nombres, sino conceptos con imágenes acústicas, y para evitar cualquier posible ambigüedad de esta expresión.

No se trata pues de una convención social que aporte significados ya hechos a través de hábitos colectivos (Saussure), sino de procesos individuales y personales de autoconstrucción de significados a través de las propias vivencias y experiencias en la construcción y en la conformación de una identidad personal.

Tal vez el elemento más importante asociado al significado de un signo, es el valor que se le atribuye en virtud de las relaciones y las reglas que se siguen en el sistema de la lengua. No hay ideas ni significados preestablecidos. El pensamiento es una especie de universo flotante, dice Saussure, y no se acomoda a moldes, sino que se divide y se subdivide sobre un plano indefinido de ideas confusas y de sonidos. El valor de las unidades lingüísticas no es impuesto desde fuera, es relativo y arbitrario. Como hecho social es la colectividad quien establece los valores de uso mediante el consenso. Si se adopta esta propuesta como principio para el presente estudio, los significados que se buscan, no están ya definidos previamente a las prácticas docentes como acciones personales o intercambios sociales y los estudiantes normalistas no pueden invocar un significado ya predefinido para sus acciones y sus experiencias, sin embargo, sí pueden hacer uso del lenguaje como instrumento referencial para atribuir significados como semejanzas, como proximidades o alejamientos semánticos en relación con los términos de uso común en la lengua.

Esta creación de significados se produce en el lenguaje cotidiano que en ocasiones es semejante al lenguaje de la poesía o de la ciencia, cuando el poeta o el científico, ante su nuevo descubrimiento o nueva creación trata de buscar y encontrar la palabra, la imagen que permita expresar lo que el sujeto ha creado. Y este proceso no es sólo individual o subjetivo; por el intercambio cotidiano se hace comunitario y social entre los hablantes.

Comprender es reconstruir no tanto hechos, sino conceptos y significados, representaciones, reconstruir un mundo subjetivo e intersubjetivo a partir de sus relaciones e interrelaciones. Se trata de reconstruir mundos subjetivos plasmados en las acciones, en las expresiones y en el lenguaje.

El análisis de las acciones sociales, para llegar comprensivamente a los significados, puede llevarse a cabo mediante dos vías: el acceso a la subjetividad del sujeto de la acción, a través de la reflexión y del diálogo, por una parte, y la observación y el análisis para descubrir la lógica y la metalógica implícitas en las acciones realizadas por el actor.

Todo este proceso implica y exige un trabajo cuidadoso de lectura, análisis e interpretación de los signos presentes en la acción y en el diálogo reflexivo y retrospectivo, además de una actitud de plena apertura y de escucha hacia el otro que comparte sus vivencias. Un registro y un estudio detenido, a la vez que una constante verificación y monitoreo de lo interpretado, por parte del sujeto.

Por su parte, Bazdresch (2000) propone “partir de la *acción educativa*, reconstituirla, resignificarla, teorizarla e intervenirla para transformarla” (51). Su propuesta metodológica inicia en la observación y el registro de lo observado para producir, primeramente, una descripción de la práctica, “que pueda superar las anécdotas y señale los huecos y olvidos de la práctica” (52). En un segundo momento hay que reflexionar sobre *qué* y *cómo* pasa en la práctica.

El estudio y análisis de la práctica, para este autor, implica “(descubrir) la articulación real de las partes presentes en la práctica [...] (apreciar) la racionalidad que los sujetos involucrados de confieren” (52-53). La clave de las acciones de la práctica está en su lógica de articulación y coherencia.

Su propuesta de análisis plantea algunos procesos que se pueden presentar en forma resumida, siguiendo la versión textual, de la siguiente manera:

1. Describir lo que hacemos. Enunciar las acciones.
2. Analizar la descripción, distinguiendo descripciones de interpretaciones, hipótesis de argumentos y evidencias de suposiciones.
3. Identificar las mediaciones usadas.
4. Distinguir las acciones intencionales objetivas del discurso con el cual nos referimos a esas mismas acciones.
5. Reconocer en la práctica la intención y los supuestos. Distinguir actividades de intenciones y reconocer los supuestos inconscientes con los cuales actuamos de manera cotidiana.
6. Reconocer los elementos que la componen, disgregarlos, compararlos, reconocer su índole y descubrir los constitutivos de la práctica.
7. Distinguir constitutivos de la acción intencional, el hecho educativo de las formalidades que lo rodean, más visibles y menos educativas propiamente.
8. Descubrir y valorar la importancia, para conseguir hechos educativos, de aquellas acciones que efectivamente sean congruentes con las intenciones.

9. Distinguir la comunicabilidad de la educabilidad, sus límites, y recuperar la historia personal-social (versión abreviada del texto del autor, 2000: 57-59).

Bazdresch (2000), siguiendo a Bruner, identifica como elementos constitutivos de la acción intencional: el *contexto* de la práctica, la *subjetividad* de los participantes, la *intersubjetividad* entre ellos, el *contenido* en cuestión, el *modelo* o forma y situación articulada utilizada para presentar el contenido, y las características del *proceso cognoscitivo* realmente construido (versión abreviada: 48).

Zabala (2000), también ofrece elementos para construir una guía de análisis de la práctica educativa. Después de considerar los enfoques de algunos autores en busca de las dimensiones o variables de la práctica docente, identifica las siguientes con algunas de sus características:

Secuencias de actividades de enseñanza/aprendizaje.

1. El papel del profesorado y del alumnado.
2. La organización social de la clase.
3. La utilización de los espacios y el tiempo.
4. la manera de organizar los contenidos.
5. El uso de los materiales curriculares y otros recursos didácticos.
6. El sentido y el papel de la evaluación. (18-19).

Como referentes para el análisis de la práctica, este autor propone considerar como fuentes del currículum la socio-antropológica, ligada al sentido de la educación, la epistemológica, ligada al sentido de la función social de la enseñanza, sus objetivos y contenidos, y que también está ligada a las fuentes psicológica y didáctica que tienen que ver directamente con los procesos de enseñanza/aprendizaje. El modelo teórico se sitúa en la realidad del contexto donde se lleva a cabo la docencia, contexto que condiciona; pero al que ha de adaptar las posibilidades reales de la secuencia de actividades y demás elementos ya enumerados. El resultado de estas dimensiones y variables es la práctica educativa en acción.

### **Tercer momento. Análisis de las interacciones discursivas y de diálogo en los procesos de aprendizaje**

Como propuesta final para el análisis de la práctica docente, se revisa ahora la visión de Isabelle Vinatier para el análisis de la actividad docente. Parte de un enfoque comprensivo, no de juicio o evaluación, ni tampoco de carácter prescriptivo. Se trata de recuperar mediante la reflexión y analizar lo que pasó y cuáles son las razones por las que pasó.

Su propuesta también es formativa porque busca ayudar al docente profesional a aprender comprendiendo lo que hacen. Su objetivo es desarrollar un análisis instrumentado y mediado por la teoría. No se trata de una teoría constituida por saberes establecidos; sino de saberes en acción, que no están en los libros, sino en la acción del docente.

Un concepto clave son los llamados esquemas de acción, que todos ponemos en práctica a la hora de aprender actuando. La concepción que construye un sujeto, siguiendo unas reglas de acción y unos objetivos, se traducen en representaciones y en acciones en la realidad.

Al analizar una situación, hay que reconstruir el tipo de situación porque toda situación es singular. Para ello hay que analizar la actividad del docente y la actividad del alumno, identificar las interacciones entre el profesor y el alumno. De dicho análisis pueden surgir principios considerados como verdaderos, como los siguientes:

- El profesor considera que cuando un alumno tiene dificultades, se detiene a pensar en la dificultad antes de resolverla.
- Dejar a un alumno en dificultades es correr el riesgo de tener un alumno inquieto.
- El alumno tiene necesidad de recibir ayuda intersubjetiva.

La práctica docente, según Vinatier, se desarrolla en tres ámbitos o polos del modelo E-P-R ámbito o polo epistémico (E), secuencia de enseñanza-aprendizaje, donde el saber avanza y se controla, mediante regulación de los problemas didácticos. El ámbito o polo pragmático (P) o regulación de la tarea, para pasar de una tarea a otra, y el ámbito o polo relacional (R), entre el docente y el estudiante, mediante la regulación de la comunicación. Vinatier llama la atención sobre los indicadores verbales en el diálogo que marcan relaciones interpersonales. El maestro no está nunca en un solo ámbito; tal vez privilegie algún aspecto; la comunicación, la tarea o el saber programado. A veces la interacción se centra en la tarea, en el contenido o en la relación.

Otro aspecto importante es la formación y el aprendizaje del docente. La finalidad no es el análisis por el análisis, sino llegar a la mejora en la formación, llegar a principios considerados como verdaderos y a partir de ellos preguntar ¿Qué quieres hacer con esto? ¿Quieres cambiar? ¿Qué necesitas?

De esta manera, a través de un enfoque comprensivo y la aplicación del interaccionismo lingüístico, la investigadora construye una propuesta de análisis de la práctica docente para la formación y el mejoramiento profesional.

## Conclusiones

El análisis de las prácticas docentes es una tarea compleja y rica en posibilidades, de modalidades múltiples y de carácter multifactorial. Difícilmente se puede abarcar la totalidad de sus formas y elementos; pero su comprensión reclama una visión holística.

Existen y se pueden formular diversas visiones y enfoques para llevar a cabo el análisis. Lo importante es que cada propuesta tenga coherencia que le dé sentido y que pueda aportar al conocimiento y la comprensión de las prácticas de enseñanza.

El análisis de las prácticas docentes tiene sentido pedagógico y formativo, sólo en la medida en que contribuya al autoconocimiento del docente, a la mejora de la práctica y a la propia formación.

El análisis de las prácticas docentes abre la posibilidad de descubrir los significados de dichas prácticas y el sentido que los estudiantes normalistas pueden dar a su propia formación.

## Referencias

- Bazdresch, P., M. (2000) *Vivir la educación transformar la práctica*. Guadalajara, Jal., México, Secretaría de Educación Jalisco.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2012) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2017) *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. México, SM de ediciones.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México, Paidós.
- Gimeno S., J. (1998) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- Luckmann, T. (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona, Paidós.
- Malpica F. (2012) *8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. México, Graó/Colofón.
- Saussure, F. (1945) *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Losada.
- Schütz, A. (1993) *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, Paidós.
- Vinatier, I. (2019). *L'analyse de l'activité enseignante*. Seminario en abril 22-26, UNAM. México, Cren Centre de Recherche en Éducation de Nantes.
- Zabala V., A. (2000) *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, Graó.