Josefina Quintero Corzo*
Raúl Ancízar Munévar Molina**
Juan Carlos Yepes Ocampo***

POSIBILIDADES DE LA EXPERIENCIA REFLEXIONADA EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Resumen

Este artículo sintetiza la manera como los educadores en proceso de formación o practicantes de licenciatura han reflexionado su experiencia en las aulas de instituciones de educación básica donde aprenden a enseñar. Los autores sustentan que aunque la reflexión no es suficiente, sí es necesaria para comprender y mejorar su práctica educativa. La experiencia reflexionada crea las condiciones necesarias para mejorar el trabajo. Qué funciona, dónde, cómo y por qué. Progresivamente se vuelven más reflexivos y dan sentido a las preocupaciones que emergen de su propia práctica. Los educadores en formación asumen una actitud crítica, analítica y finalmente, llegan a mejores conclusiones. El educador, por naturaleza, es un investigador en potencia en el aula, siempre y cuando admita que su práctica reflexionada es fuente permanente de conocimientos a partir de ensayos, observaciones, descubrimientos y comprobaciones para el mejoramiento y el cambio.

Palabras clave: Experiencia reflexionada, educadores, práctica educativa, investigación, estudiantes, aula, profesores en formación.

POSSIBILITIES OF REFLECTED EXPERIENCE IN PEDAGOGICAL PRACTICUM

Abstract

Article synthesizes the way as educators in process of development or pre-serving teachers have reflected on their experience in classrooms of schools where they learn how to teach. The authors support that even reflection is not enough, it is necessary to comprehend and improve their pedagogical practicum. Reflected experience allows necessary conditions to improve job: what works? Where? How? Why?

Progressively, they become reflective and make sense of their preoccupations which come from their own practicum. Pre-serving educators take on a critical and analytical attitude, and at the end, they make better conclusions. The educator, naturally, is a potential researcher in the classroom, provided that, he realizes his reflected practicum is a permanent source of knowledge, starting from practice, observations, discoveries and proves to get Improvement and change.

Key words: Reflected experience, educators, practicum, research, student, classroom, pre-serving teachers.

Candidato a doctor en Ciencias Pedagógicas, profesor titular en la Universidad de Caldas, Departamento de Estudios Educativos, evaluador par del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (SNCyT), Colciencias. Director del Grupo Currículo Universitario, categoría A, Colciencias. muquin@epm.net.co

Candidato a doctor en Estudios Políticos, profesor asociado, Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas-Colombia. Ex decano de la Facultad de Artes y Humanidades. Integrante del Grupo Currículo Universitario, categoría A, Colciencias. Evaluador par del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (SNCyT), Colciencias. jucaye02@yahoo.com Texto original recibido: 13-02-06 y aprobado: 20-04-06

Doctora en Educación, profesora titular en la Universidad de Caldas, Departamento de Estudios Educativos, decana de la Facultad de Artes y Humanidades, evaluadora par del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (SNCyT), Colciencias. Directora del Grupo Inacmes (Investigación-acción, Currículo y Multimedia en la Educación Superior), categoría A, Colciencias, quintero@yahoo.com

Las reformas curriculares de las instituciones formadoras de educadores en Colombia proponen crear mecanismos para garantizar la unidad entre investigación y enseñanza, con el fin de cumplir una función transformadora y establecer una vinculación más estrecha con una práctica real específica que las vaya legitimando. Las reformas propenden por la investigación y la construcción de teorías en torno a la práctica pedagógica, los métodos de enseñanza y los procesos formativos. Los referentes teóricos se sustentan en diseños metodológicos variados e interdisciplinarios, lo cual permite ver la escuela como proyecto cultural, y la práctica educativa como un proceso en permanente construcción y mejoramiento. En este sentido, Zuluaga (1996:156) afirma que: "Es necesario a toda institución saber tener un campo de experimentación donde se confronten los procesos de apropiación de los conocimientos y la producción de saber".

La práctica educativa se concibe como un espacio en donde el profesor experimenta, construye, recrea, valida, invalida, elabora, reelabora, transforma, escribe y somete a crítica ese complejo quehacer inherente a los problemas teóricos y prácticos.

La práctica educativa de los programas de Licenciatura en la Universidad de Caldas es un proceso comprensivo, metódico, transformador, integral y de reflexión en la acción, mediante el cual el educador en formación tiene la oportunidad de aplicar, desarrollar y perfeccionar competencias y conocimientos en un saber disciplinar, pedagógico, didáctico e investigativo para desempeñarse eficientemente como profesional de la educación (Quintero et al, 2004:61).

En el lenguaje académico de las reformas curriculares actuales surgen debates sobre las implicaciones de las diferentes tendencias en la orientación de la investigación tanto en las universidades, en general, como en los programas de formación de educadores, en particular. ¿En qué han cambiado las prácticas educativas? ¿Qué pasa con la investigación en el currículo de formación de nuevos educadores? ¿Cuáles métodos, enfoques y teorías prevalecen actualmente en los planes curriculares para la formación de educadores? ¿La investigación garantiza mayor éxito en las clases de los educadores en proceso formativo?

Una mirada retrospectiva al componente investigativo de los programas universitarios en Colombia permite aseverar que la tendencia empírica ha prevalecido. La "experimentación" instalada en la génesis de los métodos de las ciencias físicas y naturales constituyó por muchos años, siglos quizás, el principal método de investigación. A principios del siglo XX, la experimentación en educación, proveniente de los estudios cuantitativos, estaba asociada a los conceptos de objetividad, exactitud, precisión, control riguroso, medición, verificación, cuantificación. Un estudio empírico cuantitativo de variables se realizaba en condiciones artificiales, aisladas del medio natural, minimización del error, manipulación de variables, aislamiento de situaciones para eliminar influencias extrañas, asignación aleatoria de sujetos a las muestras. En este contexto, la pedagogía experimental nació, precisamente, para referirse a los estudios de carácter empírico cuantitativo. "En los primeros decenios de este siglo la pedagogía experimental fue para algunos la ciencia de la educación" (De Landsheere, 1996:13).

Actualmente, las reformas educativas vigentes, gracias a los aportes de los estudios cualitativos-comprensivos, admiten la complementariedad entre enfoques, métodos e instrumentos como posibilidades orientadas a potenciar la capacidad reflexiva y transformativa de los educadores en proceso de formación. Ya se han incorporado a las prácticas educativas los términos subjetividad, emoción, significado, sentido, cualidad. Las formas de investigar han adquirido un significado más amplio. En ciencias sociales y educación se puede investigar en la medida

en que el ambiente natural requiere transformaciones flexibles y complejas. Campbell y Stanley (1963:9) y Kerlinger (1975:81) clarifican que las ciencias sociales no estudian el diseño experimental dentro de la tradición del laboratorio en el cual el experimentador, con pleno dominio de la situación, programa tratamientos, mediciones, y ejerce control máximo a fin de lograr eficiencia estadística. En los estudios cualitativos, la observación participante o la entrevista en profundidad suponen "ponerse en el lugar de..." para lograr mayor fidelidad de la realidad. "En la observación participante mediante la experimentación directa en los escenarios naturales se siente la sensación de que se 'está allí'. En las entrevistas a profundidad se siente la sensación de que el investigador 'está en la piel' de los informantes para ver las cosas desde el punto de vista de ellos" Geertz (1983:37).

LA EXPERIENCIA REFLEXIONADA MEJORA LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Autores contemporáneos muestran la reflexión y la acción como un proceso investigativo inseparable. Ellos encuentran raíces en el modelo originario de Lewin (1946) para examinar el funcionamiento y la efectividad de programas en marcha y para rescatar el papel del profesor como profesional transformativo que piensa y mejora su propia acción mientras actúa. Un proceso social o pedagógico se puede estudiar con base en las decisiones de grupo, introduciendo cambios y observando científicamente los efectos de esos cambios. Lewin fue el primero en plantea la investigación-acción como método científico de resolución de problemas. La génesis del modelo plantea que, a la manera de una espiral, las personas aprenden mientras avanzan sobre la base de ciclos repetitivos de análisis, reconocimiento, reconceptualización del problema, planificación, puesta en práctica de la acción y evaluación de la efectividad de la acción.



Según Senge (1996), la experiencia reflexionada es la clave de las organizaciones inteligentes, por estar abiertas al aprendizaje, por ser capaces de sobreponerse a las dificultades, reconocer amenazas y enfrentar nuevas oportunidades. La experiencia, la apertura participativa, la apertura reflexiva y la libertad de expresión son los aspectos más aceptados para aprender a aprender. La apertura reflexiva comienza con el desarrollo del pensamiento, se orienta a formular hipótesis acerca del mundo, es una actitud permanente de indagación y de experimentación. El profesional en acción cuestiona y comprueba permanentemente si "está equivocado o si está en lo cierto", pues aunque muchas afirmaciones parezcan evidentes, todos los juicios, decisiones o compromisos exigen reflexión por parte de las personas involucradas. En esto coincide Schön (1998) con su propuesta de reflexión -sobre la acción y reflexión-en-la acción.

Con un enfoque investigativo, Carr y Kemmis (1988) presentan un concepto similar de conocimiento en acción, en el cual no se separa la reflexión de la acción. Igualmente, para Perkins (1997:17) "la reflexión es la clave de todo aprendizaje útil y genuino". Y para De Tezanos (1998), en el quehacer cotidiano de maestros y estudiantes se encuentra una de las fuentes más auténticas para la construcción de saber pedagógico, entendido como aquel que contextualiza, es producto y da sentido al oficio de maestro. La escritura sistemática y reflexionada de la práctica individual y colectiva es el medio por el cual se concretiza la historicidad y la producción intelectual del educador. La escuela es fuente de experimentación, reflexión, discusión, confrontación, crítica, trabajo sistemático y riguroso. Al educador que trabaja en una organización inteligente, como lo es la escuela, le es posible observar, contrastar, construir conocimiento para poder comprender en profundidad la realidad educativa y proponer soluciones creativas de mejoramiento y cambios efectivos. La teoría de la acción sustenta que la reflexión práctica conduce a una forma perfeccionada de acción humana y permite lograr cambios importantes que tienen que ver con la mejora de las acciones. El profesional reflexivo es "capaz de enfrentarse a las situaciones cambiantes que se producen en las escuelas y a elaborar estrategias adecuadas para resolver cada uno de los problemas" (Marchesi y Martín, 1998:152).

EL EDUCADOR EN PROCESO DE FORMACIÓN ES UN INVESTIGADOR EN POTENCIA

En Colombia, los planes curriculares para la formación de educadores exigen la realización de una práctica educativa como requisito de grado. Ésta se realiza en instituciones de educación básica o media, y es en esos contextos concretos donde los profesores principiantes aprenden a enseñar enfrentándose diariamente a problemas complejos y contradictorios. Es en el momento real de la práctica en el aula cuando logran diferenciar, complementar y experimentar diversas metodologías para solucionar problemas. Los practicantes de último año dan soluciones mediante descripciones, ensayos, experimentaciones, observaciones y reflexiones críticas acerca de lo que hacen.

La identificación y solución de problemas prácticos inmediatos ayudan a orientar las decisiones en asuntos relacionados con la mejora de la enseñanza. En el aula, el educador en proceso de formación planea situaciones, provoca reacciones, simula procesos, prepara ambientes, ensaya estrategias, soluciona problemas, evalúa, confronta, toma decisiones v las valida permanentemente. Los ejemplos presentados a continuación son tomados de los problemas que los autores han observado en su función de asesores de práctica, y de inquietudes presentadas en los núcleos del saber pedagógico pertenecientes al plan curricular de las licenciaturas en la Universidad de Caldas, Manizales-Colombia.



Un listado de preguntas cotidianas, surgidas de su propia experiencia

- ¿Por qué son tan indisciplinados en el colegio X?
- ¿Cómo es una buena clase?
- ¿Quiénes trabajan en grupo? ¿En qué circunstancias es más efectivo el trabajo grupal que el trabajo en parejas o que el trabajo individual?
- ¿Qué momentos de la clase favorecen más el aprendizaje?
- ¿Cuántos estudiantes participan?
- ¿Qué tareas prefieren?
- ¿Qué tipo de preguntas formulan?
- ¿Qué tipo de interacciones se dan?
- ¿En qué lugar del aula se ubican los más atentos, los más distraídos, los que no
- entienden, los que más participan, los más motivados, los más colaboradores?

- ¿Qué otras actividades diferentes al tema realizan los estudiantes durante la clase?
- ¿Cuáles recursos favorecen más el aprendizaje: tablero, mapas, carteleras, juegos, audio, cuadernos, objetos reales, diagramas, dibujos, fotocopias, cartillas, guías?

A partir de inquietudes reales como las anteriores, el practicante detecta problemas, establece supuestos, actúa, reflexiona, modifica estructuras de pensamiento y llega a conclusiones derivadas de su propia experiencia. Esta es una manera de entender el aula como un espacio natural comprensible y transformable, y como una manera de aprender a investigar a partir de la propia práctica.

QUÉ OCURRE SI ...

"Qué ocurre si..." "Ahora me ingenio cosas, no todas me resultan, pero otras me han dado resultado", son frases de entrada clave en el proceso de práctica educativa, y forman parte del lenguaje cotidiano de los practicantes (estudiantes de último año de Licenciatura).

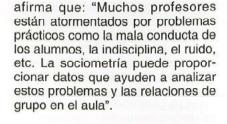
Un participante comenta a su asesor:

Sí, ya he detectado que el trabajo en grupo genera más indisciplina porque mis estudiantes levantan al tiempo la mano para que vaya a aclararles dudas, termina la clase y no alcanzo a pasar por todos los grupos, ¿qué sucedería si a cambio de recorrer todo el salón para atender uno por uno, doy una guía escrita, doy instrucciones más claras, pido que la resuelvan primero individualmente, luego en parejas y luego en grupos de cuatro?

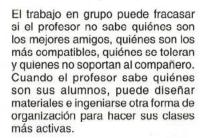
Con los resultados de sus reflexiones, los practicantes cambian sus maneras de pensar. Por eso, al finalizar su carrera, los registros y las preguntas abundan en detalles, en nuevos sentidos y en nuevos significados. Con los registros de lo que ocurre, realizan conteos, tablas y diagramas. Utilizan fichas, filmaciones, grabaciones y notas del proceso que observan directamente durante el desarrollo de la clase.

LAS RELACIONES ENTRE ESTUDIANTES

Las relaciones entre los estudiantes de los colegios a quienes los practicantes de último año orientan clases, también han sido objeto de reflexión. Muchas veces, cuando organizan el trabajo en parejas o en sub-grupos, sus clases son "un fracaso". Un practicante elaboró un sociograma para representar gráficamente las relaciones sociales en el aula y proponer ensayos de cambios y mejoras. Como él, muchos consideran que las relaciones entre alumnos afectan la dinámica de la clase y, en consecuencia, inciden en la calidad de la enseñanza. McKernan (1999:172)



En otra experiencia significativa, un practicante recogió y analizó datos sobre patrones de elección, comunicación, acercamientos y distancias emocionales y sociales. Miró las aceptaciones, los rechazos, los aislados, los líderes, los subgrupos o "roscas", etc. Encontró cuatro alumnos aislados (sus compañeros no los aceptaban y ellos tampoco aceptaban a sus compañeros), seis posibles líderes (los que tenían algún poder sobre el grupo) y ocho rechazados (el grupo no los aceptaba pero ellos deseaban ser aceptados). A partir de estos hallazgos, se lograron explicar ciertos fenómenos presentes en el ejercicio cotidiano de la enseñanza: cómo aprenden los tímidos, cómo aprenden los aislados, qué métodos de estudio prefieren las parejas o "las roscas". El practicante afirmó:



Es necesario saber por qué un alumno es buen alumno. Los alumnos reconocen entre ellos mismos quiénes son los más estudiosos. Los alumnos reconocen el trabajo de sus compañeros. No todos los estudiantes se llevan bien con todos. Siempre hay roscas. Los estudiantes más rechazados son los más recocheros. Las niñas son más apáticas entre ellas mismas. Los muchachos son más "frescos" y despreocupados. Las niñas siempre buscan a la que "sea mi amiga" para trabajar. No quieren trabajar con los muchachos, mientras que para los muchachos, trabajar con ellas les es indiferente".





A partir de sus observaciones, el practicante pensaba cada día en estrategias nuevas. A los aislados les preguntaba más, a los rechazados los invitaba a dialogar y a los líderes les daba funciones diferentes.

En 7A haré una descripción, en 7B iniciaré con un ejercicio individual corto y luego revisaré la tarea pero no les llevaré más juegos porque los tímidos prefieren actividades más personalizadas.

Esta es una manera de hacerse notar. Uno lo que hace es regañarlos o rebajarles en la evaluación o hacerlos sancionar. Pero esa no es la mejor solución. En mis últimas clases estoy dedicando un buen tiempo para que los alumnos participen más, revisando su tarea, presentando el ejercicio en el tablero, intercambiando cuadernos, asignando funciones de colaboración o ayuda. Y a los primeros que llamo es a los rechazados, según el sociograma. Ustedes no me creerán, pero mi clase ha mejorado.

CORRELACIONES

Los practicantes logran establecer asociaciones y correlaciones de unos factores en relación con otros. Uno de ellos descubrió que los mejores estudiantes son los más rechazados; los alumnos tímidos son los que hacen las mejores tareas pero no las exponen en clase; los rechazados son los que inician la indisciplina. No sólo descubren que los rechazados en el aula son los que promueven el desorden, sino que lo hacen porque les gusta participar pero el profesor no les da la oportunidad.

Para resignificar su experiencia, otro practicante de octavo semestre se propuso correlacionar el grado de participación en clase con la realización de tareas extraclase. Después de repetidas observaciones, hizo conteos, registró datos y los organizó en una tabla. Estaba un poco desconcertado porque no siempre los estudiantes que hacen las tareas participan. Muchos que no llevan las



tareas tratan de participar más en el salón para recuperarse; otros las llevan pero dudan al pasar al tablero. Es decir, no se sabe con seguridad si los que siempre cumplen, son los que más participan, como es de esperarse.

El anterior es otro ejemplo de toma de decisiones autónomas, de acuerdo con las características propias de cada grupo, porque lo que funciona bien en un colegio, puede que no funcione igual en otro. Los practicantes comprenden que no siempre se obtiene el mismo éxito cuando intentan hacer lo que a otros les resulta bien. Por eso, es importante reflexionar sobre "mi propia" acción y optar por cambios y mejoras.

Los practicantes también han logrado caracterizar las diferentes tipologías de alumnos. Por ejemplo, en un grado séptimo, los aislados eran los más juiciosos, los rechazados eran los más "charlatanes"; los aceptados no eran los de mayor liderazgo ni tampoco los que siempre tomaban la palabra, sino los que demostraban valores de tolerancia, respeto y alegría. Estos datos reflexionados entusiasman más a los practicantes porque perciben que su acción educativa en el aula va más allá de explicar un tema, y adquieren más seguridad para tomar decisiones fundamentadas en datos reales.

NO TODAS LAS TEORÍAS FUNCIONAN EN LA EXPERIENCIA

Muchas teorías ya validadas no siempre funcionan en las aulas de los profesores principiantes. Por ejemplo, una practicante ya había experimentado el juego en sus clases. Aprender jugando es una teoría aceptada por la comunidad científica. Poco a poco, los practicantes van descubriendo las condiciones en las cuales el juego funciona y en cuáles no; a veces se logran cambios, otras veces, la disciplina se incrementa o el tema no rinde. Ella ha observado que muchas veces, "cuando llevo juegos al aula, se produce más desorden, más recocha y mi clase es un fracaso".

LOS ESPACIOS DEL AULA

¿Qué efecto pedagógico se produce al cambiar de lugar? El aula de clase es un escenario real en donde, a la manera de un escenario teatral, hay desplazamientos, coreografía, actores, obras, personajes, escenas, nudos, desenlaces, persuasión de un público, uso de lenguajes, gestos, mímicas, discursos, diversidad de públicos, audiencias, intérpretes, intereses, emociones, tiempos y mensajes. Hay lugares óptimos para el profesor, territorios óptimos para los charlatanes, lugares especiales para los alumnos apáticos, posibilidades de mirada, sillas privilegiadas por los sobresalientes, mímica y gesticulaciones de quienes no quieren participar o de quienes manifiestan deseos de sobresalir ante los demás, en fin, todo un mundo de significados alrededor del espacio físico en el aula.

Los practicantes dan sentido al aula como escenario para crear, experimentar, aprender, compartir. El aula es como un teatro donde salen en escena unos personajes; implica montar una obra, una exposición, un taller, un trabajo en grupo, una demostración. En primer lugar, describen y esquematizan las ubicaciones y tratan de ver que cada lugar tiene un efecto, o es un lugar propicio para acciones siempre diferentes. Los practicantes logran delimitar espacios, demarcar territorios para captar la atención, caracterizar la diferencia entre las filas de adelante, de atrás, de la izquierda, de la derecha, del rincón del fondo, del lugar contiguo al tablero, los espacios lejanos y cercanos, los que más recorre el profesor y a donde nunca va. Cada uno de éstos tiene particularidades y ejerce efectos diferentes en los ambientes de aprendizaje.

Cuando organizo a mis estudiantes en la posición T, parece que se desempeñan mejor que en círculo o en filas. Yo estoy confrontando esto en la práctica. Me estoy dando cuenta que funciona, afirmó un practicante.

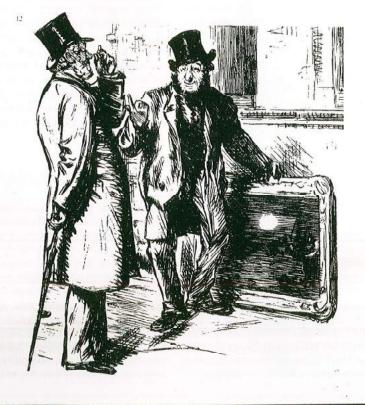
Siempre que yo entro al salón, los estudiantes nunca están preparados ni listos para iniciar la clase. Me siento desanimada por el desorden porque es imposible iniciar la actividad. Se sabe que los muchachos son más indisciplinados, ellos no pueden permanecer en sus respectivos puestos, también se cansan más rápido que las niñas. Al final de la clase, ellos sienten ansiedad de ir a casa y me piden que los deje salir más temprano; nunca organizan el salón y aunque encuentren las sillas ordenadas, las dejan al revés. Parece elemental, pero la organización del aula incide en el éxito de mi clase, y éste será un punto de intervención inmediato que puedo atacarlo desde mañana.

¿Por qué en ciertas circunstancias es mejor el trabajo en grupos que la organización en círculo? ¿Por qué a algunos estudiantes no les gusta trabajar en grupo? ¿Qué hago para incrementar la participación? Después de observar que los mismos grupos de alumnos suelen sentarse en los mismos lugares, una practicante buscó razones de esta circunstancia, ensayó maneras distintas de organizarlos y volvió a observar los cambios ocurridos en una nueva clase.

Detrás de estas rutinas que invierten tiempo en las aulas, los practicantes ven algo más. Ven dónde se sientan los estudiantes, quién se sienta con quién, que los niños siempre se sientan a la izquierda, que las niñas siempre adelante. Ven lo que ocurre si se da a los estudiantes la posibilidad de agruparse libremente o por parejas o por intereses o en filas o en grupos mixtos de niños con niñas, indisciplinados con juiciosos, participativos con tímidos, de alto rendimiento con bajo rendimiento. Estas experiencias reflexionadas ofrecen un mundo de supuestos, hipótesis, comparaciones y alternativas de solución para mejorar la enseñanza. A partir de experiencias reales y concretas, van formulando hipótesis acerca del efecto pedagógico que producen los diferentes lugares y momentos en el aula, para luego derivar conclusiones y compararlas con las de otros practicantes.



El inicio y el cierre de una clase se convierten en otro punto de reflexión. Es costumbre, en las escuelas públicas, iniciar la clase tomando lista, rezar, leer una frase célebre de un pensador ilustre, pedir la tarea, anunciar el tema, llevar una frase alusiva a un valor sobre la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, el cumplimiento del deber. La manera como se inicia una clase incide para ganar motivación o para hacer que sus estudiantes lleguen puntuales.





Así mismo, los practicantes se han dado cuenta de que casi nunca terminan el tema; ese es el mejor pretexto para asignarlo como tarea para la próxima clase. "Al oír la campana, todos quieren salir corriendo, y con mayor razón la última hora de la jornada; por eso prefiero las clases a las 7:00 de la mañana".

Así como los practicantes concluyen que definitivamente la distribución del aula debe variar de acuerdo con las actividades, también existen diferencias en los momentos iniciales, intermedios o finales. El éxito de un juego, una lectura, una evaluación o una explicación depende del momento y las condiciones del ambiente de clase.

LOS ERRORES

Los practicantes establecen diferencias entre lo que logran hacer con los errores de sus estudiantes. Al comienzo de su práctica, cuando no son muy competentes para observar y tomar correctivos, asumen actitudes tales como: gritar a los alumnos; regañar ("aunque no me gusta regañar, toca", escribe uno de ellos en sus informes); llamar al director de grupo o al titular del curso. Al final de su práctica, cuando ya son más competentes para observar y tomar correctivos, demuestran más capacidad de análisis y toman decisiones autónomamente: describen la anécdota, se formulan preguntas: ¿Cuál es el error? ¿Por qué no entienden? ¿Por qué siempre se equivocan los mismos? Los practicantes se ingenian formas más afectivas para la corrección de errores. El propósito es cambiar el grito y el regaño para lograr actitudes diferentes hacia el profesor y hacia el aprendizaje de su materia. Sin hacer sentir mal al estudiante que se equivoca, lo asesoran para que ellos mismos reconozcan y corrijan sus propios errores.

Sin embargo, una practicante encontró que la estrategia de asesorar individualmente, tenía una desventaja, porque: "En la mitad de la clase yo no puedo interrumpir la actividad. Un día estábamos trabajando en orden. Interrumpí para asesorar a un estudiante que levantó la mano y mientras yo estaba en el puesto de él se formó el desorden. Los demás hacían ruido, se paraban del puesto, corrían por todo el salón. La solución inicial era llamar al director de grupo. Ahora me ingenio cosas, no todas me resultan, pero otras sí".

COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS

En una escuela, dos practicantes observaron conjuntamente altos niveles de agresividad en los estudiantes, hasta tal punto que pasaban la mayor parte del tiempo o a veces clases completas llamando la atención sobre constantes peleas, uso de palabras "groseras", gritos, golpes, maltrato entre compañeros. Cada vez que terminaban una clase, las practicantes salían deprimidas porque no les alcanzaba el tiempo y no podían entender por qué sus alumnos eran tan agresivos en el aula, y menos aún cómo enfrentar esas situaciones para lograr un aprendizaje de calidad. Aunque llevaban sus clases bien preparadas, los temas al nivel del grupo, materiales suficientes y bien diseñados, las clases no funcionaban. "Nos dan ganas de llorar! ¿De qué sirve llevar planes bien hechos si nuestros alumnos son tan agresivos?" La violencia en el aula parece ser un denominador común en las instituciones oficiales. "Sabemos que como practicantes no podemos solucionar este problema, pero sí podemos ayudar en algo desde nuestras clases".

Planearon un ensayo que duró aproximadamente dos meses. Estudiaron en profundidad los cuatro casos más notorios. Comenzaron por hacer listados de conductas agresivas. Invitaron a los cuatro adolescentes más agresivos. Hablaron con ellos, realizaron entrevistas a directores, padres, maestros, a otros profesores, al capellán, al psicólogo del colegio y a otros compañeros.



Aplicaron talleres y categorizaron la información recogida con el ánimo de comprender lo que realmente pasaba con la agresividad de esos estudiantes. Luego se ingeniaron estrategias interactivas y socializantes como el aprendizaje cooperativo, juego de roles para orientar el trabajo en sus clases.

Probablemente, con los talleres para corregir la agresividad no logremos cambios inmediatos. Es muy difícil que los niños cambien su comportamiento ya. Esperamos que después cuando salgan a su vida, a su mundo y vuelvan a chocarse con esa realidad, con esa terrible realidad violenta y pobre que viven, puedan cambiar. Por ahora, este problema es un verdadero reto para nosotras.

MATERIALES Y DISEÑOS CURRICULARES

Hay preocupación entre los practicantes para evaluar y perfeccionar materiales y diseños curriculares. Un grupo diseñó una cartilla y constató que era atractiva para los niños y que facilitaba el aprendizaje. Otro grupo elaboró un manual para complementar el aprendizaje de la clase. Otro grupo elaboró un currículo integrado para la enseñanza de un área específica en un contexto específico: textos para la educación ambiental en los diferentes grados del currículo de educación básica. También han valldado guías didácticas con la metodología Escuela Nueva. Han diseñado y validado diferentes tipos de ejercicios lúdicos y toda clase de materiales didácticos para lograr la concentración de estudiantes distraídos.

Un practicante quiso comprobar cuál método (salidas de campo, guías didácticas, canciones, juegos, clase magistral) propiciaba mejores aprendizajes. Durante un mes preparó y desarrolló una serie de temas. Evaluó, obtuvo conclusiones y dejó aportes a la institución. A primera vista, el practicante se dio cuenta de que tres métodos ayudaban al aprendizaje, pero no pudo concluir cuál era la diferencia significativa entre ellos. Se valió de un ejercicio de estadística. El trabajo de campo y los juegos fueron más efectivos que las canciones, pero necesitaban más tiempo, más recursos y más experiencia para administrarlos. La importancia de estos diseños radica en que ayudan a superar la especulación y aportan información válida para tomar decisiones cuando se desea mejorar sus clases.

CONCLUSIONES

Los educadores en proceso de formación, en la última etapa del plan curricular, cuando la universidad los vincula a un campo de práctica, logran crear mecanismos para garantizar la unidad entre investigación y enseñanza. El aula, la escuela y el mundo mismo se convierten en escenarios propicios para resignificar la experiencia pedagógica mediante el desarrollo de competencias para observar, escribir re-escribir, reflexionar, ingeniar estrategias nuevas y solucionar problemas prácticos. La experiencia reflexionada crea las condiciones necesarias para mejorar el trabajo.

En los contextos escolares surgen preocupaciones que ayudan a entender el aula como un mundo de símbolos y a reflexionar la experiencia para transformar los ambientes de aprendizaje. La práctica educativa por parte de los educadores en proceso de formación, requiere poner en juego el pensamiento, y exige un desarrollo conceptual, metódico, ético y actitudinal. El educador, por naturaleza, es un investigador en potencia, siempre y cuando admita

que su práctica reflexionada es una fuente permanente de conocimientos a partir de ensayos, observaciones, descubrimientos, comprobaciones, formulación de hipótesis para el mejoramiento y el cambio.

En el aula, como escenario natural, se puede experimentar para producir cambios, mejoras, soluciones prácticas y nuevas preguntas. Las instituciones de educación básica o campos de práctica son escenarios donde se confrontan procesos de apropiación de conocimientos. La acción del profesor no se puede seguir desvirtuando al reducirla a seguir instrucciones mediante reglas y procedimientos mecánicos, olvidando que es un intelectual activo, responsable de garantizar las condiciones para el aprendizaje reflexivo, innovador y creativo.

La puesta en marcha de las políticas de reforma educativa ha suscitado procesos de transformación en la cultura académica, en la reflexión de sus actores y en la reorientación de los rumbos de la institución. La orientación de las prácticas educativas ha cambiado a partir de las últimas reformas y, de alguna manera, ha incidido en el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje. Este es el comienzo para formar educadores capaces de mejorar su acción, de crear nuevas maneras de aprender, de enseñar y de generar innovaciones.

El profesor Federici (citado por Escobedo, 1997) imagina el camino que siguió la humanidad para llegar hasta un determinado concepto como un camino lleno de curvas, de retrocesos, de desvíos inútiles vistos desde el presente. Para él, la misión del profesor es la de permitir al alumno que, tal como tuvieron oportunidad de hacer los científicos, siga su propio camino, pero debe lograr que, sin sacarlo de él ni imponerle un camino ajeno, el camino que siga tenga el menor número de vueltas posible. Se trata, pues, de influir en el trazado del camino, y no de Imponer un camino.





BIBLIOGRAFÍA

CAMPBELL, D. T., y STANLEY, J. "Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching". En: N. Gage (ed.), Handbook of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally, 1963.

CARH, W. y KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

DE LANDSHEERE, G. La investigación educativa en el mundo. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

DE TEZANOS, A. Una etnografía de la etnografía; aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativointerpretativo en la investigación social. Colección Pedagogía Siglo XXI. Bogotá: Anthropos, 1998.

ESCOBEDO, H. "Método de enseñanza de la física." En: Ospina, H. F. y López L. (comp.), pedagogías constructivistas, pedagogías activas y desarrollo humano.

Memorias. I Encuentro Internacional y IV Nacional. Universidad de Manizales, RED, Cinde, Manizales, 1997.

GEERIZ, C. "Thick description: Toward an interpretive theory of culture". En Emerson R.M. (comp.), Contemporary Field Research. Boston: Little Brown.

Kerlinger, F. N. *Investigación del com*portamiento. México: Interamericana, 1975.

Lewin, K. "Action Research and Minority Problems". Jour. Social Issues, 2, 1946.

Marchesi, A. y Martin, E. Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza, 1998.

McKernan, J. Investigación-acción y curriculum. Madrid: Morata, 1999.

Perkins, D. La escuela inteligente; del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Gedisa, 1997.

Quinterio, J. et al. Investigación-acción en la práctica educativa: un enfoque comprensivo narrativo. Manizales: Centro Editorial Universidad de Caldas, 2004.

Schön, D. A. *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós, 1998.

Senge, P. La quinta disciplina; el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Barcelona: Granica, 1996.

ZULUAGA, O. L. "Investigación y experiencia en las Escuelas Normales". En: Educación y Pedagogía, vol. 8, N.º 16, Universidad de Antioquia, Medellín.