



Movilización de la práctica docente entre el aula y el contexto de formación de profesores en servicio

Tarazona Vargas Liliana¹

Resumen

En esta ponencia se presentan algunos elementos de la práctica docente que cruzan la formación de profesores en servicio. Estos devienen de un proceso de investigación etnográfica sobre una propuesta de formación docente en un programa de maestría colombiano (Tarazona, 2016). Particularmente se expone el proceso de dos profesores-estudiantes al movilizar una propuesta didáctica, planeada conjuntamente en el contexto de la maestría, a sus aulas. En el estudio se encuentra que los profesores imbricaron por lo menos tres aspectos de su práctica cotidiana al llevar lo planeado al aula: los saberes docentes vinculados a las estrategias para lograr la participación esperada de los estudiantes, las tendencias personales sobre el aprendizaje de los estudiantes y la valoración de lo planeado.

Palabras clave: formación docente, práctica docente, saberes docentes, tendencias educativas.

Categoría 3: Simposio

Temática 1: Investigación e innovación en la práctica docente

Introducción

Investigaciones educativas sugieren considerar los conocimientos y experiencias de la práctica cotidiana de los docentes en los procesos de formación de profesores en servicio, sin que esto suponga valorarlos de antemano como deficientes y se impongan modelos (Encinas, 2011). Se concibe que la vinculación de la práctica docente a las propuestas de formación dependería, en mayor medida, del lugar que en éstas se otorga a los saberes docentes y al quehacer cotidiano; y por otro lado, dependería de la acción del profesor para construir tal vínculo. Es él quien resuelve sus compromisos como estudiante y como docente.

Es interesante centrar la atención en el profesor que participa de estos espacios de formación e indagar por cuáles aspectos de la práctica se explicitan en el proceso

¹ Departamento de Física – Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Correo electrónico: ltarazonav@pedagogica.edu.co



de formación y cómo se construyen vínculos entre la práctica cotidiana en el aula y los procesos en el programa de formación.

Desarrollo

La práctica y los saberes docentes

Se considera que la práctica docente guarda un componente de imprevisibilidad, son impredecibles todas las situaciones que se dan en procesos de enseñanza. Entonces, la interacción inmediata de los profesores con los estudiantes no puede reducirse a normas y rutinas establecidas, es necesario reconocer las acciones únicas, la improvisación (Erickson, 1982), las zonas indeterminadas (Schön, 1992). Esta mirada de la práctica se escapa a una racionalidad técnica, que desde ciertos modelos de formación establece las reglas de la escuela y el profesor eficiente (Olson, 1992).

Otra característica de la práctica es la dificultad de llevar al orden del discurso todos los elementos que involucran los profesores en sus decisiones y acciones en el aula. Este carácter tácito implica que la práctica docente no puede ser enseñada desde la mirada técnica, porque es sólo en la acción que "las hipótesis prácticas basadas en experiencias pasadas producen un número infinito de prácticas que son relativamente impredecibles, pero extremadamente flexibles en la formulación y reformulación de situaciones" (Roth, 1998:171).

Desde esta perspectiva, el profesor se concibe como un actor que construye un significado de su práctica, un sujeto que posee saberes derivados de su actividad y que le permiten configurarla y orientarla (Tardif, 2004). Es decir, es un actor que se apropia de manera diferencial de las normas escolares y posee saberes específicos sobre su trabajo (Mercado, 2002). Por tanto, no es consecuente ver al profesor como un técnico encargado de aplicar conocimientos elaborados por otros.

Los saberes docentes se reconocen como los diversos conocimientos que sustentan la práctica cotidiana del profesor en el aula. Éstos guardan un carácter histórico, dialógico y social, y son generados e integrados a la práctica (Mercado, 2002). Pertenecen al orden de la argumentación y del juicio, antes que al de la cognición y la información (Tardif, 2004). Por estas características, los saberes siempre implican a otros, intervienen en las decisiones docentes, en la resolución de problemas específicos de enseñanza, en la construcción y apropiación de recursos que constituirán nuevos saberes. Así, los saberes docentes tienen un papel importante en la formación continua del docente.



Trabajo de campo

Se realizaron observaciones y registros (escrito, audio, video) a las actividades de dos profesores de física de educación básica en Bogotá (Rafael y Héctor) que participaban como estudiantes en un programa de maestría en docencia. Éste promueve la movilización de los profesores-estudiantes entre sus aulas y los espacios académicos del posgrado. En uno de los seminarios las actividades son: planear, implementar y sistematizar una propuesta didáctica.

Héctor y Rafael planearon conjuntamente una propuesta para “enriquecer las explicaciones de los estudiantes sobre la flotación”. La implementación de la propuesta didáctica la realizó cada uno en su colegio (público) con estudiantes de grado décimo (15 y 17 años) en la clase de física.

En esta ponencia expongo algunos elementos de la práctica que se hicieron presentes cuando los profesores movilizaron lo planeado al aula.

Movilizar lo planeado al aula

Rafael y Héctor decidieron que *la pregunta* era una estrategia para que sus estudiantes abordaran el fenómeno de flotación y construyeran explicaciones. Las preguntas se planearon en conjunto, no así la forma de presentación a sus estudiantes, cada uno decidió cómo movilizar las preguntas en su aula:

Rafael llevó al aula las actividades planeadas en guías de trabajo (hojas), las preguntas estaban inscritas tal cual habían sido formuladas. El profesor advirtió a sus estudiantes que la guía era una estrategia para utilizar eficazmente el tiempo de la clase. Es decir, realizó una planeación adicional a la elaborada en el contexto de la maestría; en ésta las condiciones de la clase le permitieron anticipar una estrategia oportuna conocida por él.

Héctor también llevó al aula las preguntas planeadas inscritas en dispositivos (cuaderno, laptop). En este caso, sólo el profesor tenía acceso a ellos. Antes de dar inicio a la clase, él revisaba el dispositivo y luego las presentaba verbalmente a sus estudiantes. Como se ha reportado en otras investigaciones, llevar un texto al ámbito del discurso implica reformularlo para acercar el contenido a los estudiantes (Candela, 1995). De esa manera, durante la instrucción, las preguntas planeadas se reformularon y surgieron otras de acuerdo con las elaboraciones de los estudiantes en clases anteriores (preguntas, ejemplos, explicaciones, representaciones).



En estas dos formas de movilización de la propuesta se evidencia que la planeación conjunta era incompleta, fue necesaria una planeación adscrita a la vida cotidiana del aula (Mercado, 2002). Esto implicó que cada profesor identificara algunas condiciones de su clase y desplegara algunos de sus saberes docentes. En un caso, la planeación estuvo condicionada por el tiempo disponible y se acudió a una herramienta que posibilitara el abordaje completo de las actividades; y en el otro, una planeación ajustada al contenido abordado previamente en la clase y orientada al involucramiento de los estudiantes en las actividades (Tarazona, 2016).

En la dinámica de interacción con los estudiantes, fue posible reconocer que otros elementos de la práctica docente también estuvieron presentes en la movilización de las preguntas. Se analizan dos fragmentos de habla para explicitar algunos de éstos:

La interacción ocurre cuando el profesor Rafael termina de repartir la guía de trabajo, plastilina y un vaso con agua. La única instrucción dada fue leer las preguntas y responderlas. Luego, un estudiante le mostró cómo flotó y luego se hundió una figura que moldeó con la plastilina. Inmediatamente le preguntó si debía hacer otra figura, pidiendo aclaración sobre la actividad. El profesor le respondió:

Fragmento 1.

Rafael: Van a hacer lo siguiente: leen lo que hay en la actividad tres.
Hay preguntas, hay información. ¿Sí? Hay un objetivo, hay una intención.

Alumno: Pero, profe, nosotros qué tenemos qué responder.

Rafael: Pues las preguntas. (Tarazona, 2016:112)

En la interacción se identifica que las guías, además de ahorrar tiempo de la clase, posiblemente permitían movilizar las preguntas de un modo estable desde el contexto de planeación hasta el aula. Las preguntas llegarían a los estudiantes tal cual habían sido formuladas y ellos podrían acudir a éstas en cualquier momento sin alterarlas. Por esto, la aclaración que solicita el estudiante es "resuelta" por Rafael remitiéndolo a la lectura de la hoja.

Esto sugiere que el texto era lo único que debía mediar entre las preguntas planeadas y las respuestas de los estudiantes. Durante la planeación el profesor insistió que los estudiantes pueden construir autónomamente sus explicaciones, y cualquier tipo de instrucción o aclaración docente es una forma de coartarlos. Así,



la estrategia de movilización de las preguntas también respondía al propósito de propiciar la construcción autónoma de explicaciones.

En el caso de Héctor es importante señalar que, para dar seguimiento a sus estudiantes, llevó un diario de campo. Éste era un recurso para estabilizar las respuestas, inquietudes y propuestas de sus estudiantes para volver sobre ellas en cualquier momento. Esta herramienta fue sugerida por la docente del posgrado como estrategia de sistematización del trabajo de los estudiantes; es decir, para responder a uno de los compromisos como profesores-estudiantes. Sin embargo, el profesor Héctor se apropió de esta herramienta para responder a una necesidad de su práctica: acercar lo planeado a los estudiantes.

Por ejemplo, para una de las clases se habían planeado cuatro preguntas; el objetivo, analizar si el tamaño de los cuerpos es una condición que influye en la flotación. En el aula, Héctor inició la sesión escribiendo en el tablero una pregunta distinta a las planeadas, pero conservando el objetivo (¿La flotación depende del tamaño de los cuerpos?).

Luego continuó con la siguiente instrucción:

Fragmento 2.

Héctor: Se me olvida aclararles. El tamaño de los cuerpos es la única variable, el material es el mismo, la forma también podemos decir que es la misma. ¿Por qué? En la actividad de la vez pasada ustedes escribían que la flotación dependía de la forma, del tamaño, [...]. Por eso surge esta pregunta ¿la flotación depende del tamaño de los cuerpos? [...] muchos escribían se hunde más, se hunde menos, [...] pero entonces ¿eso es flotar? Escriban ahí abajito, para ustedes qué es flotar, [...] de qué es lo que estamos hablando (escribe en el tablero: ¿qué es flotar?). (Tarazona, 2016: 118)

Héctor acudió a la "recapitulación reconstructiva" de lo dicho y hecho por los estudiantes previamente, dando "continuidad a la experiencia compartida" (Mercer, 1997) y articulándola con el contenido de la propuesta didáctica planeada. En la instrucción, el profesor resaltó las causas de la flotación y las descripciones para hacer referencia al fenómeno que los estudiantes escribieron en la clase anterior, y justificar el contenido de las preguntas planeadas. Además, añadió una pregunta que no se había previsto (¿Qué es flotar?), pero que parecía necesaria aclarar en las explicaciones de los estudiantes; priorizando así la comprensión del fenómeno que estaban construyendo.



Esta estrategia responde, por un lado, a un saber docente sobre cómo involucrar a los estudiantes en una nueva actividad y ajustar la propuesta a sus necesidades explicativas (Mercado, 2002). Y por otro, responde a una tendencia por la construcción guiada de explicaciones manifestada por el profesor desde la planeación de la propuesta.

Conclusiones

Este estudio etnográfico evidencia que es imposible llevar todos los elementos que están involucrados en la práctica y saberes docentes al contexto del programa de formación. El contexto del aula permite evidenciar otras consideraciones que entran en juego. Así, en las decisiones de los profesores del estudio, sobre la movilización de las preguntas, estuvieron imbricados, al menos, tres aspectos de la práctica docente cotidiana: saberes vinculados a estrategias para lograr la participación esperada de los estudiantes; tendencias personales sobre el proceso de construcción de explicaciones de los estudiantes; y la valoración de lo planeado, en tanto la necesidad de estabilizar lo planeado o de improvisar para responder al contenido planeado.

Es preciso considerar que los elementos que se evidencian en el desarrollo de actividades concretas en el aula están, simultáneamente, mediados por los compromisos docentes con el desarrollo de las actividades del posgrado. La valoración de lo planeado es ejemplo de esto, se reconoce el contenido y actividades formuladas en el contexto de formación a la vez que se reconoce el contexto de interacción con los estudiantes. Así, la práctica docente como vínculo entre el espacio de formación y el aula, implica una tensión entre los procesos que se dan en cada contexto.

Referencias bibliográficas

- Candela, A. (1995) "Transformaciones del conocimiento científico en el aula". En Rockwell, (Coord.) *La escuela cotidiana*. (pp. 173 – 197). México: FCE.
- Encinas, A. (2011) *Los colectivos de profesores como comunidades de práctica: espacios de formación docente*. Tesis de doctorado. DIE-CINVESTAV-IPN.
- Erickson, F. (1982) "El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase". En Velasco, et al (Eds) (1993) *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 325 – 352). España: Trotta.
- Mercado, R. (2002) *Los saberes docentes como construcción social*. México: FCE.



Revista Tecné, Episteme y Didaxis. Año 2018. Número **Extraordinario.** ISSN impreso: 0121-3814, ISSN web: 2323-0126 **Memorias,** Octavo Congreso Internacional de formación de Profesores de Ciencias para la Construcción de Sociedades Sustentables. Octubre 10, 11 Y 12 de 2018, Bogotá

Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos.* España: Paidós.

Olson, J. (1992) *Understanding teaching. Beyond expertise.* Londres: Open University Press.

Roth, W. (1998) "Teaching and learning as everyday activity". En Fraser y Tobin (eds.) *International Handbook of science education* (pp. 169 – 181). Great Britain: KAP.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* España: Paidós.

Tarazona, L. (2016) *Los profesores entre la formación docente y la práctica cotidiana* (Tesis de doctorado), Centro de investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* España: Narcea.