

Identificar la práctica docente: ¿Qué hago, cómo lo hago y qué produce?¹

Miguel Bazdresch Parada

Introducción.

Maestros y directivos enfrentan con frecuencia situaciones no previstas en la práctica docente, no necesariamente de carácter disciplinar. Con la misma frecuencia tales eventos suelen calificarse como “irregulares”, “ocurrencias”, “malas jugadas”, “travesuras” generalmente achacables a los alumnos. Esta clase de calificación, bien vistas, vienen de una carencia en los registros de sensibilidad del docente y aun del directivo. Por el contrario, si el docente suspendiera el juicio sobre tales eventos y abriera la ventana de su propia sensibilidad subjetiva y tratara de “escuchar” lo que están diciendo esos hechos, arribará a una percepción más compleja de la práctica docente enriquecida por la voz de los alumnos, expresada quizá con cierta impropiedad, que se levanta en el contexto del aula en la cual, con mucha frecuencia, no se le permite ser actor. Desde luego, escuchar las voces de las aulas y sus actores no es una práctica común y requiere una decisión del maestro para hacer a un lado el “protagonismo” del docente y poner en el centro los efectos en los alumnos de tal protagonismo y acercarse a “revisar la propia práctica”.

De manera semejante podemos argumentar con la referencia a los sucesos y eventos en la práctica “exitosos”, acerca de los cuales nos damos cuenta por gratificantes y al mismo tiempo ignoramos los elementos que los provocaron o los hicieron suceder. La identificación de la práctica para un docente profesional es una tarea cotidiana, no sólo para mejorar, sino para reconocer el valor de su que hacer.

Procesos personales.

Tomada la decisión de escudriñar la propia práctica, conviene hacerlo de manera sistemática. El primer paso, que se explora en estas notas, es identificar la práctica. El proceso completo es complejo y al fin ofrece elementos para tomar juicio acerca si las acciones docentes se constituyen como educativas o no. Aquí profundizamos en ese primer paso.

El propósito de la identificación es recuperar el propio pensamiento y la

¹ Versión corregida del Capítulo ocho del mismo título, del libro del autor “Vivir la educación. Transformar la práctica”, (1998) Secretaría de Educación Jalisco.

concepción que lo acompaña en sus prácticas. Si el proceso es exitoso se conseguirá re-significar la práctica y con ese conocimiento tendremos bases para desarrollar una metodología innovadora de la práctica educativa, más adelante.

Para recuperar el propio pensamiento hemos de transitar por un proceso de acercamiento - distanciamiento de las acciones que realizamos. La práctica no es transparente a la mirada de los sujetos y tiene sus propios problemas dada la opacidad de toda práctica. Por eso, ponernos en contacto con nuestra propia acción implica diversos procesos específicos, aunque intentar una lista unívoca de los mismos no es posible.

Enunciamos algunos de esos procesos mediante los cuales podemos identificar en el tiempo los aspectos constitutivos de nuestra acción intencional objetiva. Conviene dejar sentado que esta enunciación no pretende ser un programa pedagógico de la identificación, sino una propuesta sencilla descrita en diez pasos para empezar a tomar contacto subjetivo con las propias acciones.

Pasos para identificar la práctica.

1. Describir lo que hacemos. Se trata del proceso de enunciar tal como nos aparecen a la conciencia inmediata las acciones de nuestro qué hacer. Sirve, para evitar algunas de las trampas de la conciencia, hacer tal descripción mediante un lenguaje no verbal: gráficas, representaciones u otras.

2. Analizar la descripción. Este proceso nos ha de llevar a tres distinciones que se operan al tiempo del análisis: distinguir descripciones de interpretaciones; distinguir hipótesis de argumentos y distinguir evidencias de suposiciones.

3. Identificar las mediaciones. Describir y analizar suscita darnos cuenta, mediante reflexión acerca de cómo hicimos esos procesos, de que hablamos de las acciones siempre a través de una mediación. Se necesita una mediación para hablar de la práctica pues ésta no es aprehensible directamente. Y para identificar esa mediación es necesario distanciarme de mi práctica. Por ejemplo, narramos, usamos un esquema técnico, decimos lo que nos parece (damos juicios), adjuntamos nuestras suposiciones. Es válida y valiosa cualquier forma con la cual lo hagamos. Lo importante es caer en la cuenta de la mediación usada, no tanto tratar de suprimirla pues eso es imposible. Así, es posible explicitar el esquema o marco de relaciones conceptual, o no, con el que me refiero a la práctica.

4. Con identificar y distinguir la mediación se puede trabajar en el proceso de *distinguir las acciones intencionales objetivas del discurso* con el cual nos referimos a esas mismas acciones acerca de la práctica. No es lo mismo la práctica que el discurso acerca de ella. Tomar conciencia de ello es un importante paso para distanciarnos de la acción que estamos tratando de analizar.

5. *Reconocer en la práctica la intención y los supuestos.* En la medida que se profundiza en las acciones caemos en la cuenta de cómo hacemos acciones tanto intencionales como causadas (en la terminología de Jerome Bruner). Muchas actividades no son pensadas, sino que suceden a manera de reacción ante algún suceso en el curso de la práctica. Con esa conciencia podemos distinguir actividades de intenciones, y sobretodo, reconocer los supuestos inconscientes con los cuales actuamos de manera cotidiana.

6. Reconocer los elementos que la componen. Con base en lo anterior podemos intentar la identificación y reconocimiento de los elementos que concurren con la práctica; desagregarlos, compararlos, reconocer su índole y por tanto descubrir los constitutivos de la práctica, es decir aquello que hace que esa práctica sea precisamente esa y no otra.

7. Distinguir constitutivos de la acción intencional de las acciones que son contingentes o acompañantes, facilita al educador distinguir el hecho educativo de las formalidades que lo rodean, las cuales son las más visibles y las menos educativas propiamente.

8. La distinción de las acciones educativas de las formalidades que acompañan lleva casi de manera inmediata a descubrir y valorar la importancia, para conseguir hechos educativos, de aquellas acciones que efectivamente sean congruentes con las intenciones. Son las acciones las que hacen inteligible a los participantes las intenciones y la índole de las mismas. Si las acciones no son educativas no se entenderán como tales; o peor aun, se malentenderán como educativas las que no lo son.

9. Distinguir la comunicabilidad de la educabilidad, Se trata de no confundir la dificultad de comunicar la experiencia educativa y sus componentes, con la educabilidad del ser humano. No todo es educable en un ser humano, hay límites definitivos. Ahí no puede llegar ningún educador y con dificultad llegará la persona misma. Pero hay otras áreas si educables y a la vez son experiencias con una comunicabilidad muy limitada; por ejemplo, la educación en el área de la ética personal.

10. Recuperar la historia personal - social, pues identificar la práctica será más accesible cuando se recupera la biografía personal, la historia de las decisiones que nos llevaron a ese mundo y a esas prácticas. Reconocer nuestro itinerario nos explica muchas de las acciones que practicamos; baste recordar cómo todos intentamos reproducir las acciones de aquellos maestros alguna vez admirados, que influyeron en nuestra persona, ideas y decisiones. Dígase lo mismo de la familia.

Mediante estos diez pasos, en realidad procesos personales, se identifica y define un cierto material para contestar las preguntas: qué hago, cómo lo hago y qué produce lo actuado. Estos procesos personales descritos arriba de manera

sucinta, suceden al tiempo del acercamiento intencional a descubrir los constitutivos de práctica desde las acciones mismas.

Ahora, ¿cómo se desarrollan en concreto? ¿cómo se hace la identificación? Se utiliza la observación y el análisis de las acciones. La observación en tanto práctica científica tiene larga y fecunda historia en las ciencias sociales, especialmente en la antropología y la etnografía. Por eso, conviene la lectura y el estudio de las propuestas de quienes han elaborado propuestas con profundidad y detalle. Le Compte, Postic, Bertely y otros han escrito sus reflexiones y propuestas acerca de la observación especialmente para los ámbitos educacionales. El estudio de estos autores y otros es indispensable para quien quiere profundizar en el estudio e investigación de la práctica educativa.

Guías de identificación de la práctica docente.

A continuación se propone al lector cuatro guías, las cuales han de tomarse como una sugerencia inicial para quien empieza. Tal como se estableció arriba el educador debe observar su práctica y ahora, para atender los modos concretos de hacerlo, a manera de ejemplo, se proponen cuatro formas de observación y análisis. Solamente en la primera propuesta se detallan los elementos acerca de cómo están construidas las guías, pues son de carácter muy similar. Por otra parte conviene hacer notar que el docente puede usar medios electrónicos (audio o video grabación) para registrar los hechos; y luego hacer el trabajo de análisis con las guías que se proponen.

A. Guía mínima de auto análisis de la practica docente, centrada en la relación y la dimensión pedagógica.

El auto análisis de la práctica docente es un elemento importante para la auto regulación de las relaciones de enseñanza aprendizaje entre educadores y aprendices. El auto análisis se basa en el supuesto metodológico de considerar al educador / educadora, en cuanto persona y profesional responsable de su quehacer, el principal sujeto del cambio de su práctica educativa. El supuesto central de la propuesta es que la relación pedagógica alumno - maestro es el escenario privilegiado para observar, identificar y hacer visible las principales características de la práctica. La interacción entre educador / educadora y educando / educanda contiene en si una gran cantidad de decisiones, supuestos e intenciones y otros elementos determinantes de la práctica docente. Conocer esos elementos en detalle puede revelar al educador / educadora, aspectos importantes de su quehacer tales como los efectos de su comunicación, el estilo de su comunicación, los recursos capaces de suscitar la comprensión, y otros.

Se propone la dedicación del educador / educadora durante unos minutos (entre 8 y 10) inmediatamente después del momento educativo (clase, taller, seminario...) para registrar algunos elementos privilegiados de su práctica así como la obtención de conclusiones de aplicación inmediata. Se asume que el docente, sabe cuáles son los elementos a registrar pues fue capaz de auto-observarlos durante el desarrollo de las actividades.

La composición de la guía es sólo una de varias posibles opciones que se pueden adoptar conforme el docente identifique la necesidad de fijar su atención en unos u otros aspectos o dimensiones de la práctica docente. La propuesta entiéndase flexible y no rígida.

El auto-análisis permite la auto-corrección inmediata de prácticas no exitosas o incongruentes. Sin embargo, lo analizado debe acumularse sesión a sesión de análisis a fin de avanzar hacia una visión completa. El auto-análisis sesión a sesión permite analizar cada lección en sus concretos y verificar lo que funciona y lo que no para planear alguna corrección concreta inmediata si se estima necesaria. Una vez realizadas varias horas de observación, se puede hacer evaluación sumativa (qué logré) y/o evaluación formativa (mediante qué proceso lo logré). Y puede generar un aprendizaje del docente acerca de porqué sucede lo que sucede.

Se propone una guía mínima para facilitar el contacto del docente con su práctica. El diseño supone que el profesor trabajará sólo, sin ayuda y sin supervisión, pues se asume la capacidad del propio docente de registrar, analizar, sacar conclusiones y hacer modificaciones cuando sea necesario. Tal como se dijo arriba el centro de la guía es la relación pedagógica; por tanto, no incluye aspectos relacionados con el aprendizaje del alumno. Una vez el docente se capacita para entrar en contacto con su práctica, puede incorporar otras preguntas al registro y ampliar así la guía.

Para ayudar a la comprensión del diseño de los aspectos solicitados en la guía se incluye en cada aspecto la transcripción de un ejemplo real de registro elaborado por un maestro universitario cuando usó la guía. Si molesta al lector puede ignorarse.

Para el auto análisis, pues, se sugiere la siguiente guía: (en la aplicación tómese en cuenta sólo lo que aparece en negrillas, pues lo demás son explicaciones para comprender cada ítem del registro)

Primero: Recordar y registrar la secuencia de actividades de la clase.

Se trata de recordar cómo di la clase y qué sucesos ocurrieron. Puede ser útil recordar momentos tales como: cómo inicié la clase, qué sucedió de anormal (si hubo algo), qué rutinas o costumbres se repitieron, cómo me sentí (a gusto, enojado, apurado, presionado) y porqué o por quién; y cómo finalizó la clase.

Ejemplo (Se mantiene la redacción original):

“SECUENCIA DE LA CLASE: En primer lugar establecí un encuadre del tema para relacionarlo con la materia, haciendo uso del esquema; Idea > Estructuración > Organización del trabajo > Producción > Destinatario. Señalando que en primer término nos dedicaríamos a conocer a nuestro receptor, a quien nos dirigiríamos, lo cual nos daría algunos elementos importantes a considerar antes de emprender cualquier producto. Haciendo obvia la pregunta de cómo podemos realizar algo sin antes conocer a quien va dirigido. Después de esto inicié, para abrir la discusión, exponiendo las dos tendencias históricas del hombre; una que se vuelca en utilizar ampliamente la iconografía en detrimento del lenguaje y viceversa. A partir de aquí los alumnos iniciaron a ejemplificar ambas tendencias, apoyándose en la lectura. Conforme avanzamos, se evidencio que la mayoría, había leído pocas páginas, ya que el número de participaciones disminuyo, hasta convertirse en una exposición más que en un seminario. En este punto, para evitar que el grupo se tornara pasivo, se explicaba el concepto y se invitaba a ejemplificar, manteniéndose buena participación y atención. Hacia el final, un dato que causo mucha participación y asombro, fue lo referente a que los colores, son parte de la luz y no de los objetos. Así como otro apartado, referente a la relatividad de la visión del mundo.”

**Segundo: Con base en la secuencia anterior analizar:
a- los alumnos se interesaron cuando:**

Se trata de identificar las actividades, modos o estilos del profesor que captan el interés de los alumnos. Igualmente, verificar si todos (o la mayoría) se interesan o sólo unos cuantos.

Ejemplo: (se refiere a la secuencia arriba transcrita)

“En general me sentí seguro y a gusto ya que percibí disposición general hacia el tema. Algo que pareció resultar interesante para ellos fue el hecho de abundar en la ejemplificación, mas allá del texto. Se termino la clase con un grupo motivado, evidenciado en el hecho de que hubo muchos comentarios favorables y una gran actividad verbal entre ellos y hacia mi, respirándose buen humor. Antes de partir, se subrayo el hecho, de que si leíamos con anterioridad, podríamos avanzar rápidamente, quedando tiempo para profundizar mas en los conceptos y sus aplicaciones.”

b- los alumnos se distrajeron cuando:

Aquí la clave está en detectar si hubo alguna actividad o acción del profesor que causara esa distracción. Verificar cuantos se distraen.

Ejemplo: (se refiere a la secuencia arriba transcrita)

“El seminario sobre la lectura había sido pensado, para realizarse en una sola sesión, sin embargo, la cantidad de conceptos y la aclaración de los mismos aunado a que la mayoría no leyeron la totalidad del capítulo, provocó que se avanzara hasta la mitad... Sin embargo, un dato al que dieron mucha importancia, del primer apartado (Mitologías...) es el que hace referencia a que el 90% del aprendizaje se realiza a través de la vista. Y por otra parte, lo que habíamos señalado con respecto a que la luz era de colores y no los objetos. Considero que el tener una visión parcial de la lectura, no facilitó que pudieran, con los primeros datos solamente, establecer relaciones del tema con el trabajo de producción audiovisual, ya que es en la segunda parte del capítulo 1, cuando se entra en el análisis de los condicionantes de la percepción, los cuales nos permiten establecer dichas relaciones.”

Advertencia: En el apartado anterior se pone la polaridad “interesaron - distrajeron” para poner una materia concreta. Sin embargo, el esquema puede aplicarse con cualquier otro aspecto importante de la docencia del auto observador. Por ejemplo, puede preguntarse por las “rupturas” de la fluidez de la docencia; también por el uso del tiempo; por las preguntas y las maneras de preguntar y responder. También se puede recuperar la organización de la sesión, los momentos y el tipo de acción que se realiza en cada momento. La idea es que el docente tenga un “apoyo” observacional a fin de construir un observable con posterioridad a sus primeras observaciones.

Tercero: ¿Se obtiene alguna conclusión del análisis anterior?

Anotar, en base a la información anterior los aprendizajes, las reflexiones, las ideas y problematizaciones que surjan. Con ellas tomar decisiones para adelante (siguiente clase, unidad,...)

Ejemplo:

“Pienso que esta dificultad, se presentó por el hecho de sólo haber revisado la primera parte de la lectura, la cual trata de los productos iconográficos que ha producido el hombre con relación a la visión, el lugar que ocupa la visión entre los sentidos, y la anatomía y fisiología del sistema visual humano.

Lo anterior me llevó a poner especial énfasis en la segunda parte del seminario, en la importancia que tiene conocer los condicionantes de la percepción para la producción audiovisual.”

Las tres primeras preguntas anteriores son suficientes para que el docente pueda identificar los aspectos más “gruesos” de su práctica y sin embargo ya son suficientes para identificar lo que coloquialmente llamamos “cómo me fue en clase”. Si el tiempo o la disponibilidad del docente sólo alcanzan para atender estas tres preguntas, es suficiente para empezar. La expectativa es que el propio docente al ver frutos inmediatos de este breve “alto” para revisar, se interese en profundizar un poco más. En ese momento es posible aplicar guías de auto análisis más complejas, no antes.

Se anota a continuación un ejemplo real de reflexión conjunta del profesor cuyo material hemos transcrito arriba y un investigador educativo ayudante, en base al uso de la guía. Se trata de un ejemplo de lo aprendido por el docente; se nota cómo el profesor se introduce de manera sistemática en un tema casi cotidiano en la docencia y frecuentemente dejado de lado con base en “ideas fijas”.

Ejemplo:

“Aquí (en el seminario transcrito arriba) encontramos otra situación interesante que es muy común y que permite aprender acerca del currículo real vs el pensado: La lectura encargada y no hecha. El maestro planea con el supuesto de que los alumnos leyeron (e implícitamente: leyeron, entendieron, comprendieron y pueden usar lo comprendido) y se puede discutir. El hecho es: no leyeron, al menos según se suponía. ¿Qué hacer? ¿Suspender? ¿Seguir y aceptar otro proceso al diseñado? ¿Trabajar con quien sí leyó? o ¿qué..?. En el registro del profesor se dice que se siguió adelante y el maestro acabó exponiendo él. El “manual” dice que el supuesto de la lectura debe estar vinculado a un proceso complejo para que resulte eficaz, pero... si no se puede asegurar la lectura y los logros implícitos que se le asignan, quizá toca NO usar ese recurso, al menos con confianza. La situación real es que de hecho NO se usó, con el agravante de no haberlo planeado. Y, sin embargo, el diario nos deja ver una sustitución exitosa, pues los alumnos participaron.

Reflexión: lo exitoso del seminario estuvo en que los alumnos entraron en contacto con lo que se suponía debieron leer, pero !lo hicieron a través de las explicaciones del maestro!. ¿Cómo saber cuáles son las ideas que deben contactar a través de lecturas y cuáles a través de explicaciones?”

B. Guía para (observar) y analizar una sesión de clase:

Ahora se propone guía, en realidad una extensión de la guía anterior, con énfasis en el análisis más detallado, observados de manera más amplia durante el desarrollo de la docencia. Se anotan los elementos ahora sin explicaciones de apoyo, a fin de no recargar el texto.

1. Recordar y registrar la secuencia de actividades de la clase.

2. Con base en la secuencia anterior analizar:

Los alumnos se interesaron (preguntaron, trabajaron, discutieron, profundizaron...) cuando:

Los alumnos se distrajeron (protestaron, desordenaron, desobedecieron...) cuando:

3. ¿Obtienes alguna conclusión del análisis anterior?

4. ¿Cuál era la idea (ideas) que más te interesaba que comprendieran los alumnos? ¿crees que lo lograron; todos, la mayoría, o sólo algunos?)tendrás que repetir la lección (el tema)?

5. Con base en la respuesta a la pregunta anterior pasa a la 5.1 o a la 5.2 según el caso.

5.1 Si es el caso, en qué te das cuenta que los alumnos lograron comprender la idea (ideas) que te interesaba transmitir.

5.2 Si es el caso, ¿cómo vas a “dar” otra vez la lección?.

6. Con los elementos de 4 y 5, ¿en qué se enriquece la conclusión anotada en el punto 3?

C. Guía de recuperación de la práctica:

En tercer lugar anotamos una guía de análisis útil cuando tenemos ya un conjunto amplio de registros resultado de una observación continuada de las prácticas docentes. Por ejemplo, 40 horas de observación.

1. ¿Cuáles son las ideas (temas, aprendizajes) que más me han interesado que asimilen los alumnos?

2. ¿Cómo es mi rutina de trabajo en una clase típica?; ¿hice cambios en esta rutina en algunas lecciones?; ¿porqué razón?; ¿fueron permanentes u ocasionales?

3. ¿En este semestre cuáles actividades y actitudes más facilitaron el aprendizaje a los alumnos? ¿Cómo evidencio lo anterior?

4. ¿Cuáles actividades y actitudes del alumno fueron positivas para su aprendizaje? ¿Cómo se lo hice notar?

5. ¿Considero que un alumno ha aprendido cuando: (Responde con proposición de conductas observables)

6. Las pruebas que utilicé para la evaluación de los alumnos son:

7. En el intercambio cotidiano con los alumnos ¿utilicé preguntas?;

7.1 Si sí las utilice, ¿para qué, principalmente? Por ejemplo, para:

- Verificar si estaban escuchándome
- Verificar si dominan la materia y/o los antecedentes.
- Verificar si habían realizado tareas, lecturas, etc.
- Motivar la creatividad, el pensamiento propio.
- Identificar cómo llegaron a sus propias aseveraciones.

7.2 Si no las utilice, ¿por qué no?

8. ¿Qué hice cuándo los alumnos me preguntaban? ¿Dependía del tipo de pregunta?

D. Guía para identificar las características de la propia práctica docente.

En cuarto lugar proponemos una guía mínima para trabajar con las prácticas después de sucedidas, con base en la evocación inicial de las actividades docentes y luego, por comparación con actividades de una práctica de otros, reconocer las propias prácticas. Esta guía supone un trabajo de grupo, a fin de discutir las diversas observaciones y análisis y significar en común.

1. Objetivo:

Los participantes trabajarán en la evocación de su práctica docente para identificar algunas de sus principales características.

2. Actividad:

- a. Observación de material videograbado de ciertas prácticas docentes,
- b. Identificar en lo observado “las acciones del docente”. Puede ayudar la pregunta: ¿Cómo se presentan y trabajan los contenidos?.
- c. Comparar lo que hace el docente con las acciones de la propia práctica docente.
- d. Recuperar de esas comparaciones algunas de las acciones de la propia práctica que se quieran modificar o enriquecer.

Nota práctica: Es importante resistir la tentación de evaluar lo observado. Se presenta con la finalidad de ayudar a evocar las actividades de la práctica docente de los observadores.

3. Producto esperado:

Los participantes habrán identificado algunas características de su quehacer susceptibles de modificación o enriquecimiento. A partir de ésta identificación se puede pasar al diseño de estrategias de modificación.

Epílogo.

La observación y el análisis que facilitan las guías del tipo anterior produce, además de una noticia sobre algunos aspectos a modificar, otros incongruentes con las intenciones del docente y aun algunos exitosos y aprovechables en corto plazo, la orientación de fondo está en reconocer este material como base para realizar otros pasos del proceso complejo y amplio de recuperación y transformación de la práctica docente. Un siguiente paso necesario para completar el estudio de la práctica docente, es la sistematización. Tal asunto, sin embargo es materia de otra nota.