

--(2004) La tecnología educativa en las prácticas de los docentes: del talismán a la buena enseñanza. En AAVV La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. Santa Fe: Universidad Nacional de Litoral.

Pintrich, P. y Dale, S. (1996). Motivation in Education, New Jersey, Prentice Hall.

Práctica docente y formación inicial

Héctor Rausch
Instituto Superior Juan 23 – Fundación Universidad Salesiana en Argentina
hectomybeatriz@speedy.com.ar

Enseñar y aprender en la Educación Superior
Informe de investigación
Práctica docente, concepciones, ámbitos de formación, ámbitos laborales

Resumen

Se trata de una investigación de tipo cualitativo que busca indagar en los procesos de formación docente inicial y en las diferencias y similitudes con los ámbitos de inserción laboral.

Varios especialistas (Schön, 1998; Jackson, 2002; Davini, 2002; Sanjurjo, 2009, Edelstein, 2011 entre otros) afirman la complejidad e indeterminación de los problemas de la práctica docente. Sugieren, en todo caso, la posibilidad de interpretación crítica como marco que favorezca la comprensión de esta problemática en contextos disímiles y fragmentados.

Los Diseños Curriculares de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Bs. As., en esta última década (1997, en adelante) han optado por espacios importantes de Práctica Docente, desde el primer año de la estructura curricular. Sin embargo, no siempre el mero contacto con la práctica profesional desencadena un espacio de aprendizaje alternativo y provocador de reflexión.

A través de instrumentos coherentes con el enfoque seleccionado intentamos producir conocimiento en torno a las concepciones de práctica, que se sostienen en los Institutos Superiores de Formación Docente, y en las Escuelas que reciben alumnos practicantes a lo largo de toda la formación.

Las conclusiones recorren las concepciones halladas en los actores seleccionados. A partir de la comparación entre ambos, surge que en el caso de los profesores prima la preocupación por la formación teórica de los alumnos en general y en menor escala, la construcción del conocimiento

didáctico del contenido. Este último, se registra con insistencia, en cambio, en maestros y alumnos en formación. En relación al vínculo entre teoría y práctica, hay consenso generalizado respecto del lugar relevante de la práctica desde el inicio de la formación. Los acentos puestos en el citado vínculo son muy disímiles y estamos en condiciones de afirmar que el pensamiento práctico está aún en vías de afianzamiento, sobre todo en los ámbitos de formación.

Abstract

It is a qualitative research that is looking into the process of educational initial training and in the similarities and differences that has with the insertion in the labor areas.

Several specialists (Schön 1998; Jackson 2002; Davini 2002; Sanjurjo 2009; Edelstein 2011 among others) affirm the complexity and indetermination of the problems in the teaching practice. They suggest, in any case, the possibility of critical interpretations on behalf of the comprehension of this problematic in different and fragmented contexts.

The Curriculum developments of the Headquarter of Culture and Education of Buenos Aires province, in the latter decade (from 1997 onwards) have chosen important spaces for educational practice, from the first year of the structure curricular. However, not always the mere contact with this professional practice result into a space of alternative and provocative learning of reflection.

Across coherent instruments with the selected approach we try to produce knowledge about the conceptions of practice, which are supported in the Top Institutes of Educational Formation, and in the Schools where practicing students are received along the whole training.

The conclusions cross the conceptions found in the selected actors. From the comparison between both, it arises that in the case of the teachers, they give priority to the worry for the theoretical training of the students and for the construction of the didactic knowledge of the content. The latter, is registered with insistence, in teachers and students in formation. In relation to the link between theory and practice, there is a widespread consensus respect of the relevant place of the practice from the beginning of the training. The accent put in the mentioned link is dissimilar and we are in conditions to affirm that the practical thought is still in strengthening, especially in the areas of formation.

Algunas preguntas

El núcleo central de la preocupación está relacionado con el lugar que ocupa la práctica en el ámbito de la formación docente. Nadie discutiría el valor formativo de este concepto. “Aprender desde la práctica es una expresión que ha ganado consenso, y con frecuencia se presenta como una verdad incuestionable” (Davini, 2002: 111). Sin embargo son varios los interrogantes que surgen:

¿Cómo opera este concepto en contextos fragmentados? ¿Cómo superar los peligros de una lógica meramente adaptativa? ¿Cómo se construyen las prácticas docentes que hoy se sostienen en las instituciones? ¿Cuáles fueron aprendidos en el Instituto Superior de Formación Docente? ¿Cuáles en las primeras prácticas?.

En definitiva, buscamos indagar: ¿Cuáles son las concepciones acerca de la práctica docente y qué diferencias y similitudes sostienen alumnos y profesores en la formación inicial para el Nivel Primario de los Institutos Superiores de Formación Docente y maestros de las escuelas destino⁶ de una ciudad del sur de la provincia de Buenos Aires?

Algunas preguntas, con un tipo particular de abordaje

Llevamos adelante un estudio de tipo exploratorio – descriptivo. La naturaleza de los estudios exploratorios apunta más bien al examen de un tema o problema de investigación poco estudiado. Habitualmente preparan el terreno y anteceden a otro tipo de estudios.

Utilizamos la entrevista personal en profundidad administrada a diferentes actores relacionados con el problema de investigación. “ En definitiva, siguiendo a Alonso (1998), podemos definir a la entrevista en profundidad como una especie de conversación entre dos personas (...), dirigida y registrada por el investigador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo y con cierta línea argumental por parte del entrevistado (...) (Marradi, Archenti y Piovani, 2007: 216). Las entrevistas se clasifican en tres grupos⁷ y están dirigidas a las personas en cuestión. Mantienen gran similitud entre sí, con algunas diferencias propias del rol desempeñado.

En el intento de análisis⁸: “Para aprender el oficio en la práctica, se necesita de un vínculo especial entre teoría y práctica”

1.1. “La práctica docente como criterio de verdad y realidad”

Ante la pregunta, [“¿cómo se aprende la práctica docente?”], la gran mayoría de las respuestas son del estilo de las siguientes: “*La práctica, fundamentalmente con la práctica; y lo*

⁶ En documentación reciente aparece la expresión equivalente “escuela asociada”.

⁷ Se tomaron las entrevistas a profesores que trabajan en los institutos públicos que ofrecen la carrera de Profesorado de Educación Primaria según el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires en Bahía Blanca..

⁸ Seguimos los lineamientos de la Teoría Fundamentada de Barney Glaser y Anselm Straus.

digo por experiencia propia”⁹Karina, (40 años, 15 de antigüedad, 5 años de antigüedad en el Nivel Superior, Instituto estatal).

“Creo que en el aula, viendo las formas de enseñar...hay ciertas indicaciones que te van quedando. (...).Ana, (57 años, 30 años de antigüedad en el Nivel Superior, Instituto estatal).

[¿Cómo se aprende la práctica docente?]

“Se aprende aprendiendo con los chicos. Se aprende en la práctica. La teoría por ahí que ven en los institutos, ese tipo de preparación, al llegar a una escuela, no es igual. Creo que un docente se hace trabajando en las escuelas y sobre todo en las escuelas de estas características, que son realidades muy distintas a otras zonas más céntricas o de otros barrios”

[¿Primero hay que enseñar teoría?]

“La transmisión del conocimiento uno la aprende cuando está acá, en el aula, delante de los chicos. Pero sinceramente del Instituto no salís, cómo transmitir cierto contenido. Salís con un montón de didáctica, con un montón de fundamentos. O sea, información que no sirve mucho al momento de plantarse frente a una situación de enseñar”. Claudia (docente, 39 años, 18 años de antigüedad, trabaja en escuela estatal céntrica).

1.2. “La práctica docente como aplicación de la teoría”

[¿Pensás que primero hay que aprender teoría?]

“Bueno considero que sí, por supuesto. En primer lugar, a mi criterio tengo que tener muy claro cuál es la teoría con respecto a cómo orientar a los alumnos para realizar esas prácticas si yo no tengo conocimiento teórico no lo puedo dar. Que después tenga la experiencia con los alumnos es otra cosa, pero tengo que partir de un marco teórico”. Graciela, (58 años, 25 años en el Nivel Superior, Instituto estatal)

Estamos frente a una concepción que entiende la práctica como una mera aplicación de la teoría. Si bien hay matices en las afirmaciones, la teoría posee un fuerte efecto regulador y normativo para las diferentes actuaciones. A pesar de que las últimas investigaciones (Guyot, 2010) suponen superadas estas visiones unilaterales, o por lo menos se las presenta como ingenuas, llama la atención la fuerza de su presencia en profesores de edades y trayectorias docentes diversas. Sin embargo, guarda relación con la presentación que hacen varios autores de las concepciones acerca de la formación docente. (Davini, M.C., 1995; Diker, G., Terigi, F., 1997). En la misma se insiste en el gran impacto que ha tenido y en las promesas de cambio que históricamente hizo.

1.3. “La interacción entre la teoría y la práctica: conocimiento práctico”

[¿Cómo se aprende la práctica docente]

⁹ Para la transcripción de los fragmentos de protocolo se utilizó el siguiente criterio: los dichos del entrevistador se consignan entre corchetes []; los dichos del entrevistado en itálicas. Cuando se ha omitido un fragmento del protocolo se consigna (...) y cuando el fragmento omitido pertenece solo a los dichos del entrevistado se consigna (...).

“... qué silencio!, y sí es un tema denso. La práctica docente se aprende con interacción. La práctica no es solo un espacio, es el producto de la interacción entre... hoy creo que la biografía escolar pesa mucho más en la práctica que otros condicionantes. O sea la biografía escolar, la formación docente, los espacios de reflexión que se van dando... pero básicamente tiene que ver con lo que trae cada uno de la biografía escolar, lo va construyendo uno con base científica y lo que implica la reflexión sobre todo eso.” Alicia, (49 años, 21 años de antigüedad en el Nivel Superior, trabaja en Instituto estatal y privado).

En un trabajo de cercana aparición, Ángel Pérez Gómez (2010: 40) critica la relación lineal y unidireccional de la teoría a la práctica. El autor califica a esta concepción de “ingenua y mecanicista” en cuanto mera aplicación objetiva de la teoría. Advierte, además, alguna dificultad del uso de las teorías por parte de los aprendices: dado que no tiene para ellos, muchas veces, la significación que tiene para los investigadores o expertos se convierte en adquisiciones memorísticas, “sin valor de uso”. Recupera, por un lado, el pensamiento de Dewey; posteriormente los trabajos de Schön y Argyris y propone el concepto de “pensamiento práctico”.

“(...) se consolida una alternativa epistemológica que entiende la formación de los ciudadanos y de los docentes como un proceso permanente de reconstrucción conceptual, reestructuración continua de los modos de representación, comprensión y actuación, al calor de las experiencias que cada uno vive con los objetos, personas, ideas y contextos que rodean su existencias personal y profesional” (Pérez Gómez, A., 2010: 42).

[¿Cómo se aprende la práctica docente?]

“Yo creo que pasa por eso de ir confrontando la teoría, lo que uno va leyendo y bueno, y también ir tomando contacto con la realidad escolar, de a poco. Creo que en la reflexión sobre la práctica está el eje.” (Rafael, 24 años, alumno Instituto de gestión privada.)

[¿Es cierto que en la práctica se aprende a ser docente?]

“No. Hay docentes que tienen muchos años de práctica y no son buenos docentes. Creo que está en uno. Se puede saber mucha teoría y no ser un buen docente. (...)” Analía, (32 años, alumna Instituto de gestión estatal)

Pérez Gómez llama “pensamiento práctico” a las “teorías en uso, no las teorías declaradas”. Agrega, a su vez: “La investigación contemporánea plantea pocas dudas sobre el carácter holístico y emergente del conocimiento práctico.” (2010: 43). Lo presenta como integración indisoluble entre elementos lógicos y racionales con los emotivos y motivacionales.

Liliana Sanjurjo (2009) parafrasea a Schön para afirmar que las situaciones inciertas, singulares, conflictivas que nos plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. “Esta manera de entender la práctica implica, entonces, una forma distinta de concebir la construcción del conocimiento profesional” (Sanjurjo, L. 2009: 19). De ahí la importancia de este conocimiento para resolver situaciones que, en su mayoría, son singulares.

“Los conceptos de Schön de conocimiento en acción, reflexión en acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción permiten comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional y superar la concepción clásica de reflexión, limitada a procesos de evaluación, planificación y toma de conciencia de los procesos cognitivos realizados” (Sanjurjo, L. 2009: 20).

La autora toma de la tradición de Dewey la idea de reflexión como “examen activo, persistente y cuidadoso” de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, a la luz de fundamentos que la sostienen. Advierte, además, que puede incluir una o varias dimensiones: supuestos y creencias, contenidos a enseñar, concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, problemáticas institucionales, sobre el contexto socio-político, entre otras.

Concluimos afirmando que en los tres actores indagados hay consenso generalizado acerca de la importancia de la práctica, como un espacio de aprendizaje relevante, desde el inicio de la formación. No podemos dejar de señalar, en este sentido, la preocupación que María Cristina Davini y Daniel Suárez han manifestado, en reiteradas ocasiones, en torno a la práctica como “realidad transparente” y no como objeto de estudio crítico. En relación al tipo de vínculo a establecer entre ambos elementos, hay algunas divergencias. En algunos profesores, la práctica sigue siendo aplicación de cuestiones teóricas; en otros, en cambio, la relación es dialéctica y mutuamente constitutiva. Se puede afirmar, que tanto en alumnos como maestros; se encuentra, también, esta última concepción. En algunos casos, sobre todo en los alumnos, pareciera subyacer una valoración de la práctica en sí misma sin el registro de la complejidad de la misma. Podríamos inferir, a partir de lo dicho, que el pensamiento práctico está en vías de afianzamiento, pero no totalmente consolidado, tanto en los ámbitos de la formación como en los laborales.

Referencias

- Davini, María Cristina (1995). *“La formación docente en cuestión: política y pedagogía”*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, María Cristina (2002). La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas. En María Cristina Davini (comp.). *“De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar”*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Diker, Gabriela; Terigi, Flavia (1997). *“La formación de maestros y profesores: hoja de ruta”*. Buenos Aires: Paidós.
- Guyot, Violeta. 2011. *“Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico”*. Bs. As.: Lugar Editorial

Marradi, Alberto; Archenti, Nélica; Piovani, Juan Ignacio. 2007. *“Metodología de las Ciencias Sociales”*. Emecé. Bs. As.

Pérez Gómez, Ángel (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. En Revista *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Nro. 68(24,2). Miño y Dávila: Bs. As.

Sanjurjo, Liliana (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En Liliana Sanjurjo (coord.). *“Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales”*. Rosario: Homo Sapiens.

Comunicación oral en inglés: ¿qué evaluamos cuando evaluamos?

Nidia S. Redonder
Norma A. Gordo
UNL, Facultad Regional Santa Fe
UTN. Argentina
nidia.redonder@gmail.com

Evaluación de los estudiantes en la Educación Superior
Informe de experiencias
Evaluación, inglés, oralidad

Resumen

Nadie puede dudar que, independientemente del nivel dentro del cual desarrolle su actividad, el docente siempre destina un gran esfuerzo a la búsqueda de distintas alternativas para una mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Y dentro de este proceso, un aspecto que suele ser muy difícil de resolver es el que tiene que ver con la evaluación de los conocimientos de sus alumnos. Si bien se sabe que no sólo se trata de un acto de “comprobación” del desempeño del alumno, sino de una fase más dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, que no puede ni debe ser analizada, criticada o modificada con independencia de las otras fases que componen este proceso, a la hora de decidir cuáles son los criterios y parámetros a tener en cuenta para el acto evaluativo en sí mismo, no son pocas las dudas que afloran en el docente encargado de calificar a sus alumnos en una tarea determinada. En el caso de un idioma extranjero, inglés en particular, encontramos que estas decisiones a tomar en relación con la instancia de evaluación se tornan aún más difíciles cuando lo que se trata de evaluar es la “oralidad”. Qué criterios adoptar, qué escala de rendimiento aplicar, qué momentos considerar a lo largo del camino que culmina en la prueba oral