



Profesorado. Revista de Currículum y
Formación de Profesorado

ISSN: 1138-414X

mgallego@ugr.es

Universidad de Granada

España

García Gómez, Soledad; García Pastor, Carmen
¡LA SOLUCIÓN LA TIENES TÚ!. EL PROCESO DE FORMACIÓN DE UN PROFESOR NOVEL
Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 13, núm. 1, abril, 2009, pp. 127-
140
Universidad de Granada
Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



VOL. 13, Nº 1 (2009)

ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 26/11/2008

Fecha de aceptación 02/04/2009

¡LA SOLUCIÓN LA TIENES TÚ!. EL PROCESO DE FORMACIÓN DE UN PROFESOR NOVEL

It is you who has the solution! The training process for beginner teachers



Soledad García Gómez y Carmen García Pastor
Universidad de Sevilla

E-mail: solgar@us.es, pastor@us.es

Resumen:

Este artículo presenta el proceso de formación seguido por un profesor novel de Educación Secundaria Obligatoria. El caso forma parte de un grupo de profesores y profesoras con el que realizamos un curso dentro de la oferta formativa presentada por el CEP de la zona a la que pertenecen los dos IES de los que procedían. El curso, titulado "Diversidad y Prácticas de Enseñanza", se presentó como una alternativa -por su diseño y configuración- a las actividades de formación más habituales.

El enfoque del desarrollo profesional y de la formación permanente adoptado se ha basado sobre la indagación y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza, desarrollando una metodología que ha implicado la participación activa del profesorado a lo largo del curso escolar 2006/07. El trabajo ha partido de las narraciones elaboradas por cada uno de los participantes tratando de responder a la pregunta ¿Cómo es mi clase? (primera unidad) para pasar a analizar lo que ocurre en ella, siendo en este caso la pregunta a responder: ¿Qué hago yo y que hacen mis estudiantes? (segunda unidad); evaluar por qué las clases son así, respondiendo a la pregunta: ¿Por qué doy las clases de esta manera y cómo podría cambiar? (tercera unidad); y, finalmente, plantearse determinados cambios para mejorar sus prácticas en forma de hipótesis: ¿Por dónde empiezo? (cuarta unidad)

El caso que presentamos documenta el trabajo realizado por uno de los participantes que se encontraba en su primer año de ejercicio profesional. Las respuestas ofrecidas por este docente a cada una de las preguntas nos ha permitido identificar cómo son sus prácticas de enseñanza, cuáles son sus principales dificultades, qué hace para tratar de afrontarlas y el replanteamiento que se propone llevar a cabo (declaración de intenciones, cambios concretos ya acometidos y sus implicaciones).

Palabras clave: *Prácticas de enseñanza, formación del profesorado, profesorado novel de secundaria, metodología narrativa.*

Abstract:

This paper is about the in-service education process of a novel secondary teacher. We were requested by a rural area Teacher Centre to develop an in-service teacher education activity with a group of secondary teachers from two secondary education schools in order to train them to meet with diversity in the classroom. The title of the activity was "Diversity and Teaching Practices", and it was configured as an alternative to more usual ones.

The approach to professional development processes and to in-service teacher education we have adopted were focused on teaching practices study and reflection, so that we have developed a participative methodology with teachers along the period 2006/07.

The novel secondary teacher who conform this case has done the four narrative writings which structured the process, related to the following questions: How is my classroom? (first step), What do I do and what do my students do? (second step), Why am I teaching in this way? How could I change it? (third step) and How can I initiate these changes? (fourth step).

This teacher responses to these questions have let us know how was his teaching practices for his first year at school as teacher. The qualitative analysis of his writings also let him and let us know which were his teaching difficulties, how does he tries to solve them, what does he wants to change in the way he teach and how was he facing up the changes in order to improve his teaching practices.

Key words: *Beginning teachers, teacher education, professional teacher identity.*

1. Contexto y propósito del trabajo

En los últimos años hemos venido realizando estudios cualitativos de corte interpretativo en institutos de secundaria. El propósito general ha sido conocer cómo son las prácticas de enseñanza que recibe y experimenta el alumnado de esta etapa, prestando especial atención al modo en que se considera la diversidad. Con esta finalidad nos hemos sumergido en las aulas observando lo que allí ocurre. No hemos perdido de vista una perspectiva más global del contexto, esto es, de la organización del centro, de la configuración de los equipos docentes, de la labor de los equipos directivos, y del propio contexto vital de las chicas y los chicos (García Pastor y García Gómez, 2003, 2006, 2007a, 2007b).

Este tipo de trabajos nos ha proporcionado un conocimiento que, a pesar de haberlo difundido en diferentes foros y publicaciones, adolecía de no incidir en la transformación de la propia práctica de la enseñanza. Por ello, cuando nos llegó la demanda -desde un Centro del Profesorado de la provincia de Sevilla- de llevar a cabo una actividad de formación permanente para profesoras y profesores de secundaria, en relación con la atención a la diversidad del alumnado, vimos la oportunidad de aunar investigación, formación permanente y prácticas de enseñanza.

El propósito de nuestro trabajo ha sido, pues, facilitar la mejora de las prácticas de enseñanza asumiendo las dificultades que encuentra el profesorado de secundaria ante la diversidad del alumnado, enfatizando siempre el ineludible compromiso de éste con la labor.

El modo en que respondimos a esta oferta, proponiendo la implicación del profesorado en un proceso formativo que le llevara a analizar su práctica y a reflexionar sobre ella, ha generado un método de trabajo que ha requerido formación en los procedimientos propios de la indagación para que fueran, en este caso, los propios profesores y profesoras los que describieran (a través de narraciones) lo que ocurría en sus clases, posibilitando de esta

manera un análisis y una interpretación posterior de sus experiencias. Sólo así considerábamos que era posible plantear la reflexión sobre la práctica, además de poder compartir estas reflexiones en encuentros celebrados en los centros participantes y plantear formas alternativas de responder a algunas situaciones consideradas problemáticas.

Todo ello nos ha aportado un volumen importante de narraciones que hemos procedido a analizar según los procedimientos de análisis cualitativos, devolviendo al profesorado participante un extenso informe por cada unidad de trabajo, en los que se aprecian formas muy diversas de afrontar las prácticas de enseñanza y, especialmente, las situaciones problemáticas a las que se enfrentan en sus clases.

El conjunto del trabajo desarrollado está en vía de publicación para su difusión por parte del Centro del Profesorado con el que hemos trabajado. Sin embargo, el modo en que hemos trabajado nos permite remitirnos al desarrollo del proceso de formación de cada uno de los profesores y profesoras participantes, analizando su trabajo particular a lo largo de todo el proceso. El grupo con el que hemos trabajado ha sido muy heterogéneo en cuanto a su experiencia profesional y a sus condiciones laborales, en este caso particular presentamos el proceso seguido por un profesor novel de secundaria con destino provisional en un pueblo de la sierra sur de Sevilla.

Así, en este artículo se describe y analiza parte del proceso de desarrollo profesional de este profesor novel, implicado en una propuesta formativa basada sobre la indagación y la reflexión del profesorado sobre su propia práctica de enseñanza.

2. Fundamentos de la propuesta de formación permanente

Esta propuesta formativa tiene implícito un enfoque del desarrollo profesional del profesorado centrado en la indagación sobre su práctica, desde el que se potencian procesos en los cuales el profesor o la profesora es considerado agente activo de su aprendizaje. Son los profesores y profesoras los que mediante la colaboración con los demás pueden emprender procesos de análisis, reflexión e investigación sobre su quehacer cotidiano en las aulas para reformular sus actuaciones.

La formación del profesorado orientada a la indagación pone el acento en el desarrollo de habilidades de investigación sobre la enseñanza, así como en los contextos multidimensionales que la conciernen. En este enfoque, si bien se reconoce la importancia de las habilidades técnicas de la enseñanza, no se las considera más que como medios en pro de objetivos más importantes. De este modo, se pone más énfasis en la valoración de las cuestiones relacionadas con el propósito, y se considera que la reflexión crítica constituye un aspecto necesario para el logro de tales objetivos.

Desde esta perspectiva, la formación del profesorado se propone dotar a los profesionales no sólo de capacidades técnicas para enseñar, sino también de habilidades de investigación adecuadas para el análisis de las consecuencias de lo que están haciendo en relación con su alumnado, con la escuela y con la sociedad. Se entiende que cuanto más conozca el profesorado sobre la etimología de sus acciones, así como sobre los constreñimientos sociales que las condicionan, mayor será la probabilidad de que llegue a controlar su vida profesional (Kincheloe, 2001: 244).

Para hacer explícita la intención de nuestra propuesta acuñamos el lema “*¡La solución la tienes tú!*”, explicándole al profesorado en las sesiones presenciales que nuestro compromiso no era el de proponer soluciones sino el de ayudarles a encontrarlas.

Para acompañar a profesoras y a profesores en sus procesos de desarrollo profesional es necesario conocer y tratar de comprender cómo actúan en clase, qué hacen, cómo viven su trabajo. El enfoque teórico del que partimos entiende que es necesaria la comprensión de lo que ocurre en las clases, y que para ello se han de describir las características más relevantes de casos concretos aula-docente, otorgándole una relevancia singular a las variables contextuales que condicionan lo que ocurre en las aulas, en relación tanto con el alumnado como con el profesorado.

Los planteamientos que suscribimos sitúan a la enseñanza como una actividad práctica, abierta y reflexiva, con un alto componente moral, frente a la imagen de la enseñanza como actividad técnica. Por lo tanto, el conocimiento tiene que alimentar la sabiduría práctica de quienes han de tomar decisiones en la práctica escolar, para que se haga de forma razonada y contextualizada.

Desde estas premisas, cuando utilizamos la expresión “prácticas de enseñanza” se hace en un sentido diferente al que los tópicos “prácticas” y “enseñanza” han tenido en la investigación positivista. Queremos enfatizar, como hace Gudmundsdóttir (2001), que la unidad de análisis ha de ser ampliada, que no puede limitarse a lo que el profesor hace, sino también a lo que los alumnos aprenden como resultado de su experiencia escolar y al contexto donde todo esto sucede.

En la medida en que esta propuesta formativa se enmarca en un enfoque diferente al más tradicional basado en la mera aplicación del conocimiento derivado de la investigación desarrollada por expertos, hemos de explicar tanto algunos supuestos fundamentales de la misma, como el modo en que nuestra propia investigación (hasta ahora desarrollada sólo por expertas) se ha implicado en un proceso de colaboración con el profesorado, catalizador de un diálogo entre “conocimiento experto” y “conocimiento práctico”.

La importancia del constructo “conocimiento práctico” (Elbaz, 1983) no sólo radica en el reconocimiento de que existen diferentes formas de conocimiento, sino también en el reconocimiento de que las acciones del profesorado se rigen fundamentalmente por un tipo de conocimiento, que no es el que se desprende de la investigación educativa y que se transmite a través de los programas de formación del profesorado. Esto lleva a planteamientos muy diferentes sobre la formación permanente, puesto que, en cualquier caso, lo que se trate de transmitir al profesorado entrará en conflicto con las ideas que éste habrá incorporado previamente a través de su experiencia docente.

Si el desarrollo profesional acontece como resultado de reconstrucciones significativas a partir tanto de las propias ideas previas como de la experiencia profesional, estas reconstrucciones deberían ser consideradas, y la reflexión debería contribuir a que su explicitación diera oportunidad al diálogo sobre la orientación que tienen y sobre su compatibilidad con la mejora de la enseñanza.

Hemos asumido que mejorar la actuación docente no es posible si no se está dispuesto a evolucionar a nivel de pensamiento, de afectos y de comportamientos, de la forma más integrada posible. Hay que avanzar en el saber y en el saber hacer. Y todo ello debe hacerse desde un modelo global: un modelo de escuela, un modelo de desarrollo humano y un modelo de sociedad que prime los valores democráticos de justicia, respeto a la diversidad, igualdad y libertad. De ahí que el desarrollo profesional deba ser sentido, demandado y protagonizado por el propio profesorado (García Gómez, 1999).

De ahí, también, que el punto de partida de nuestra propuesta resida en el deseo y en el compromiso de cada uno y de cada una con la mejora de la enseñanza. Pero, quizás, lo más

característico de la propuesta es el que se ha centrado en la indagación sobre la práctica, asumiendo un tipo de reflexión deliberativa y crítica. Deliberativa porque se preocupa por resolver los problemas reales mediante la cuidadosa revisión de alternativas diversas, de cuya consideración y análisis se deberían desprender concepciones y actuaciones más ricas y complejas que las iniciales. Reflexión crítica porque implica la preocupación por la dimensión ética, personal y política como algo consustancial al análisis de la práctica educativa (Smyth, 1989).

3. Descripción de la propuesta de formación

Este plan de formación se propuso fomentar la implicación del propio profesorado, no sólo en el planteamiento de las soluciones de mejora, sino en el propio análisis de las situaciones de enseñanza que desarrolla. Esto ha llevado a que el proceso formativo proporcione recursos para ir adquiriendo ciertas habilidades para analizar las situaciones, expresarlas y poderlas comunicar al “otro”. Se convierte el docente así en un “enseñante que investiga” (según la expresión que utilizan Cochran-Smith y Lytle, 2002).

Desde estas premisas la colaboración se considera necesaria para que el diálogo sea un medio para mejorar el conocimiento de las situaciones y para promover la reflexión previa a la toma de decisiones sobre los problemas de enseñanza. Más allá de la mejora puntual de una situación concreta en una clase concreta, que ya de por sí sería un magnífico resultado, el propósito fue que los casos particulares enlazasen con “temas generales”, con los grandes temas de la educación, pues era ahí donde nos parecía particularmente importante fomentar la crítica reflexiva.

Se puede advertir que esta propuesta necesariamente tiene que enfrentarse al aislamiento profesional y fomentar la comunicación. El modo de hacerlo es compartiendo las situaciones de clase como experiencias vividas, experiencias que pueden seguir vivas en forma de texto que otros y otras puedan leer.

Para trabajar todos estos propósitos y la declaración de intenciones realizada, el plan de formación del profesorado quedó configurado tal y como ahora pasamos a describir brevemente. En particular, los objetivos que guiaron el proceso fueron:

- 1) Cambiar de perspectiva: considerar la “respuesta a la diversidad del alumnado” como el reto del profesorado ante la enseñanza de un grupo heterogéneo.
- 2) Presentar las bases para una propuesta de formación del profesorado centrada en las prácticas de enseñanza, reflexionando sobre el significado del orden en las clases, el ambiente y las actividades.
- 3) Redefinir los tópicos “orden”, “ambiente” y “actividades” en los términos en que el profesorado expresa los problemas a los que se enfrenta en su práctica y considerar los procedimientos más adecuados para iniciar un proceso de formación centrado en la solución de problemas.

Se optó por elaborar unos materiales que orientaran las distintas tareas implicadas en el proceso de reflexión sobre la práctica, a saber: descripción narrativa, análisis, interpretación y propuesta de cambio. El plan de formación desarrollado se esquematiza en el cuadro 1.

Actividades	Tareas
Reunión presencial inicial en el CEP	- Exposición teórica sobre el tema del curso - Presentación del curso
1ª Reunión presencial en los IES	- Presentación de las unidades de trabajo - Presentación de la plataforma
Visita a los IES	- Estudio del contexto - Observación de las clases
Primera unidad de trabajo	- Envío de la primera unidad - Recepción de trabajos - Elaboración de Informe
Segunda unidad de trabajo	- Envío de la segunda unidad - Recepción de trabajos - Elaboración de Informe
2ª Reunión presencial en los IES	- Discusión sobre los resultados del primer informe: temas emergentes - Discusión sobre la necesidad de mayor compromiso para afrontar los cambios en la práctica
Tercera unidad de trabajo	- Envío de la segunda unidad - Recepción de trabajos - Respuesta individualizada a los trabajos - Elaboración de Informe
Cuarta unidad de trabajo	- Envío de la segunda unidad - Recepción de trabajos - Elaboración de Informe
Finalización del proceso	- Envío de los informes de las unidades 3ª y 4ª - Envío de las conclusiones - Contactos con el profesorado interesado en seguir trabajando

Cuadro 1: Actividades y tareas realizadas en el plan de formación (nov. 2006/octubre 2007).

El núcleo del proceso fue el trabajo desarrollado en torno a las cuatro unidades que se describen en el cuadro 2. Cada docente realizó las narraciones pertinentes que fueron la base de los informes que elaboramos las asesoras y que compartimos con todos los participantes en este plan de formación.

Unidades de trabajo	Propósitos	Contenidos
Unidad 1 (marzo 2007)	Describir las prácticas de enseñanza que se desarrollan en la clase	Estrategias para observar las clases: <i>¿Qué tengo que observar y anotar?</i> <i>¿Cómo tengo que describir?</i>

	<i>¿Cómo es mi clase?</i>	El estilo narrativo
Unidad 2 (abril 2007)	Analizar las descripciones <i>¿Qué hago yo y qué hacen los/las estudiantes?</i>	Estrategias para analizar las prácticas de enseñanza: - Características más relevantes en relación a los temas previstos. - Temas emergentes.
Unidad 3 (mayo 2007)	Interpretar y valorar las prácticas de enseñanza <i>¿Por qué doy de esta manera las clases?</i> <i>¿Qué podría cambiar?</i> <i>¿Por qué no lo he hecho hasta ahora? (antecedentes)</i> <i>¿Qué necesito para empezar a cambiar? (recursos no materiales)</i>	La reflexión sobre las prácticas de enseñanza y sus implicaciones para la mejora: - El contexto institucional. - Los antecedentes (experiencia y desarrollo profesional). - Conocimiento teórico y práctico. - Los esquemas teóricos que rigen las acciones del profesor/a.
Unidad 4 (junio 2007)	Planteamiento de mejoras <i>¿Por dónde empiezo?</i>	El planteamiento de mejoras como hipótesis de trabajo: <i>¿Qué quiero hacer exactamente?</i> <i>¿Qué debo tener en cuenta? (consecuencias)</i> <i>¿Cómo debo introducir el cambio? (explicación y negociación con los/las estudiantes).</i> Registrar las incidencias del proceso para poder evaluarlo.

Cuadro 2: Desglose de las unidades de trabajo.

La sistematización de la propuesta se ha servido de la utilización del “Aula TIC”, inscrita en la Red de Centros TIC de Helvia, que tiene el Centro del Profesorado dentro de la cual se configura la plataforma de teleformación con la que trabajamos. A través de esta plataforma fue posible que el profesorado accediese a los documentos que les remitíamos, además de permitirnos una comunicación tanto a nivel individual, como a nivel colectivo. De esta forma se desarrolló la parte no presencial del curso.

4. Descripción del caso

El profesor objeto de estudio desarrolla las cuatro unidades de trabajo propuestas, además de participar en las reuniones presenciales celebradas en su centro. Los documentos escritos aportados por este docente, bastante extensos, ilustran cómo se desarrolla su trabajo cotidiano y evidencian algunas de las dificultades que encuentra en su práctica, así como las soluciones que va adoptando.

En los fragmentos que hemos extraído de sus narraciones, productos de las cuatro unidades de trabajo abordadas, podemos apreciar cómo va progresivamente haciendo un replanteamiento de aquellas situaciones que le resultan más problemáticas. A lo largo del proceso este profesor novel va analizando, interpretando y, en definitiva, reflexionando sobre lo que hace, sobre por qué lo hace y sobre si sería posible plantear estas situaciones de otra manera más satisfactoria.

Sus declaraciones iniciales hablan de su formación como docente para resaltar la insuficiencia e inadecuación de la misma:

“Partiendo de que mi experiencia como docente, quitando pequeñas escaramuzas en ámbitos muy diferentes a la ESO, es muy escasa. Mis estrategias y formas de dar las clases se basaban básicamente en mis propias vivencias como alumno, las fundamentaciones teóricas recibidas en el CAP y lo comentado con gente conocida del “gremio”.

“Mi experiencia es poca. Por el contrario, mis ganas de aprender e ilusión son enormes...”

Junto a esas ganas de aprender y a esa ilusión creemos interesante resaltar su percepción positiva del contexto en el que se hallaba. Este profesor declara encontrarse bien en el instituto en el que estaba de forma provisional.

“En general, yo calificaría el aporte del entorno físico a la actividad docente como positivo. No identifico claramente ningún problema grande relacionado; al contrario, al menos a mí, me gusta lo que veo cada día y a quien veo cada mañana”.

4.1. Unidades de trabajo

Unidad de trabajo 1

¿Cómo es mi clase?

En la narración correspondiente a la unidad de trabajo 1 el profesor describe sus clases aludiendo tanto al entorno físico del centro como a la dinámica habitual de una sesión. De sus palabras iniciales parecía deducirse que no tenía importantes problemas en sus clases, más allá de ciertas dificultades que se le presentaban sólo con un pequeño grupo de estudiantes que no participaban de la forma esperada en las actividades.

“Estoy satisfecho con el nivel de participación de los alumnos; si bien, existe un grupo de alumnos (entre los que suelen estar incluidos los que llegan tarde) que no participa o lo hace sin convicción”

A pesar de que al describir su práctica docente se suele mostrar como un profesor armado de paciencia, también comenta que, en ocasiones, debe tomar algunas medidas excepcionales con el grupo que caracteriza como problemático porque llega tarde a las clases, no trae las actividades hechas de casa, no hace las tareas en la sesión, no atiende... comienzan así a evidenciarse ciertas dificultades.

“Hay un grupo de alumnos en cada curso, muy reducido, que prácticamente siempre llega tarde. La teoría dice que se le ponga retraso (el tercer retraso significa automáticamente un parte disciplinario), pero no hace mucho efecto, de hecho, creo que algunos retrasos los borran ellos mismos del parte de faltas con “type”. Algunas veces lo que hago es cerrarles la puerta y dejarles fuera de clase durante un rato, la medida parece que, sobre todo las primeras veces les desconcertaba algo, pero los efectos no suelen durar demasiado, a lo sumo una clase; e incluso con algún alumno/a ni eso. No he conseguido aún que estos alumnos cambien su actitud, he cambiado yo la mía y suelo empezar sin que ellos estén”

“Mi percepción es que una pequeña parte del alumnado no atiende, otra parte lo lleva bien, otra muy bien y una última no llega. Como ya comenté, a esta última intento dedicarle más atención o tiempo; es la que más me preocupa y la que creo que necesita más ayuda. No sé si el hacerlos participar lo más posible, preguntándoles directamente, acercándome más veces que al resto, etc., será del todo acertado, pues pienso que puede que por un lado los esté atosigando demasiado y por otro al resto de alumnos puede no sentarle muy bien”

“Me gustaría comentar también un par de técnicas que utilizo y no sé si son beneficiosas o perjudiciales. Una de ellas es que cuando hablan mucho tiempo y de manera elevada suelo pegar un golpe con algún objeto contundente (normalmente un martillo) en las mesas de hierro del aula-taller. El resultado es que se callan de inmediato y es el momento en que aprovecho para intentar llevarlos a mi terreno, es decir, de arrancar (hay que tener cuidado de no dar muchos golpes por sesión que se familiarizan con el golpeteo y termina por no afectarles, incluso lo demandan ellos mismos)...”

Unidad de trabajo 2

¿Qué hago yo y qué hacen los/las estudiantes?

Al avanzar con el trabajo correspondiente a la unidad 2, este profesor deja vislumbrar que sus dificultades van más allá del manejo del grupo reducido de estudiantes a los que tilda de “problemáticos”. Empiezan a ser más visibles ciertos dilemas que afronta en relación a su forma de actuar:

“Me siento mejor cuando la comunicación con los alumnos se realiza casi de “igual a igual”, es decir, no imponiendo sino convenciendo. Aunque ocurre que unas pocas veces, más de las que me gustaría, en ciertas ocasiones, no tengo más remedio que imponer la autoridad que se me supone. Esto se traduce en que tengo que elevar el tono de voz o, lo que es lo mismo, “pegarles un par de gritos”

El dilema se plantea entre su idea de un trato entre iguales y la imposición, que se traduce en una relación en la que aparecen esos gritos que él mismo entiende que no generan una situación agradable. Aún así, cree que el propio alumnado debe entender por qué lo hace y, en todo caso, muestra su impotencia reflejada en el deseo de “desconectar”:

“(...) me cuido mucho y evito en todo momento faltarles al respeto, creo que no les agrada (lo cual es lógico). No obstante, me da la sensación de que suelen comprender los motivos”

“Siempre intento tener en mente que son personas y no máquinas; aunque reconozco que, a veces, me gustaría encontrar un interruptor de “ON/OFF”.

El profesor describe algunas situaciones en las podemos observar medidas arbitradas para conseguir el silencio que él estima necesario para que la clase comience, en las que el castigo está presente:

“Al inicio de clase, para empezar a pasar lista, han de estar en silencio y cada uno en su pupitre. Llegando en ocasiones a poner falta de asistencia (que luego se convierte en retraso) a quien no conteste. Cuando hago esto la razón que les doy es que si a una persona se la nombra y no contesta quiere decir que no está (no suelen compartir mucho mi punto de vista pero creo que entienden el mensaje)”

Tanto en los informes que hemos devuelto al profesorado, como en las reuniones que hemos mantenido, hemos prestado especial atención a las estrategias que utilizan para conseguir el orden en la clase. Hemos dado una gran importancia a las rutinas de inicio de la clase. Utilizar el pasar lista para conseguir silencio y empezar la clase con amenazas no parece que sea el modo más adecuado para crear el tipo de relaciones que pretenden desarrollar. Por tanto, este ha sido un punto importante sobre el que hemos pedido que reflexionen, teniendo en cuenta el ejemplo proporcionado por algunos de sus compañeros y compañeras sobre otros modos de iniciar la clase, utilizando el pasar lista como un modo de interesarse por lo que le pasa a los estudiantes que faltan y de hacer algunas preguntas a los presentes.

Unidad de trabajo 3

¿Por qué doy de esta manera las clases?

En el trabajo correspondiente a esta tercera unidad el profesor explica por qué utilizaba las estrategias descritas anteriormente para que sus estudiantes le prestasen atención: necesitaba “imponer su autoridad”.

“Cuando golpeaba con el objeto contundente, elevaba la voz, o recriminaba a un alumno de manera directa, estaba intentando imponer mi autoridad sin parar previamente a preguntarme el porqué de lo que estaban haciendo...”

El profesor no sólo reconoce que se enfadaba al no encontrar el respeto que entendía le debían sus estudiantes (*“como el que yo tenía a mis profesoras/es en mi época de estudiante”*) sino que también ha reflexionado sobre sus pretensiones y pasa a cuestionar aquello que antes consideraba “lo adecuado”:

“Intentaba que cuando yo creyera conveniente el silencio fuera absoluto (craso error). Actualmente no pretendo un nivel de silencio tan excesivo y, salvo en ocasiones muy especiales, se me han terminado los problemas en este aspecto (algo que ya he cambiado)”.

Como consecuencia, también reflexiona en relación a las estrategias que empleaba como arma para intentar conseguirlo, una vez que pasa a ser consciente de que está influenciado por sus experiencias más próximas como estudiante universitario, no siendo esta la misma situación que la de su alumnado. Reconoce que incluso intentaba explicar los contenidos tal y como se los habían explicado a él *sin tener en cuenta que ni el nivel de motivación ni la forma de analizar las situaciones es la misma en un caso que en otro.*

¿Qué podría cambiar?

Al plantearse la necesidad de introducir algunos cambios para mejorar su práctica, el profesor expone una especie de declaración de intenciones (*nacida, en parte de mi escala de valores como persona y en parte de mi corta experiencia, pero también en parte gracias al trabajo que hemos desarrollado todos juntos*). En esta declaración reconoce al alumno/a con todas sus particularidades, sus ocurrencias (*las buenas y las menos buenas*), sus formas de ver la vida, sus especiales modos de mostrar sus debilidades o fragilidad y sus puntos fuertes, etc.

Reconsidera su forma de ver a aquellos estudiantes a los que denominaba “problemáticos”, señalando que no ha encontrado todavía, aunque lleva poco tiempo como docente, un alumno/a que se pudiera identificar como “malo” o “irrespetuoso”: *tan sólo en algunos casos no he conseguido encontrar la manera adecuada de empatizar adecuadamente con él o ella*. Reconsidera también las formas de relación con sus estudiantes y reconoce que actuar fuera de lo que podríamos llamar unas “formas adecuadas” no nos aporta ningún beneficio perdurable: *creo que tan sólo se consiguen situaciones pasajeras de aparente “control”*. Ahora entiende que si sabemos “abrirnos” y “captar” todos los elementos implicados podemos cambiar o, mejor dicho, enriquecernos en él:

“(…) no podemos ignorar la fuente de saber que representan ellos y nuestras vivencias juntos, para nosotros. Si, como he comentado, las interpretamos positiva y productivamente”.

Cuando en su declaración de intenciones señala como punto fundamental el hecho de no haber sido consciente de sus equivocaciones (*no me preocupa tanto las veces que me*

equivoco, que son muchas, sino las veces que NO me doy cuenta de ello, aunque sean pocas), está asumiendo la necesidad de seguir reflexionando sobre lo que hace, sobre la intencionalidad que debe tener lo que hace; está siendo crítico con su propia forma de proceder.

¿Por qué no lo he hecho hasta ahora?

El profesor explica que no ha cambiado cosas antes por no tener lo suficientemente clara la situación, por no tener identificados claramente los puntos de partida, los objetivos que realmente perseguía:

“Quizás, como nos habéis manifestado durante el curso, [no he cambiado cosas antes] por la sencilla razón de no habernos puesto a analizarla. Si bien no analizarla puede estar motivado por la presión que el propio proceso conlleva”.

Aunque no se le ha pedido aun en esta etapa del proceso de formación que introduzca cambios, el profesor se va adelantando a ellos traduciendo a la práctica su declaración de intenciones, incluso alude a algunos logros:

“Los alumnos que comento formaban parte de un grupo de alumnos “problemáticos” y actualmente sólo quedaban en él grupo ellos dos. Un día estaba la mayoría de la clase elaborando documentación del proyecto y quedaba ensamblar las letras para formar el nombre del centro. Sólo les tuve que decir que confiaba en ellos, que comprendía que fueran más atrasados que el resto de grupos porque eran sólo dos y que necesitaba que ensamblaran las letras. No los he visto trabajar tanto y tan comprometidos como ese día. De hecho, su actitud, sin ser ni mucho menos aceptable, sí que presenta cierta ligera tendencia a la mejora; y en el aula-taller son más receptivos...”

También alude a cambios relacionados con aspectos que tratábamos en el primer informe que entregamos al profesorado y en una de las sesiones presenciales. Hace referencia, por ejemplo, a las rutinas de entrada y salida de clase. Nosotras comentábamos las diferencias existentes en el modo en que el profesorado comenzaba la clase y su repercusión en la creación de un clima adecuado, sobre todo, el efecto negativo del inicio de una clase donde el contacto se establece tratando de conseguir silencio mientras se controla la asistencia pasando lista. Proponíamos una entrada en clase más amable y un control de la asistencia que mostrara preocupación por los que faltaban, algo fácil de saber sin pasar lista. El profesor, a raíz del trabajo realizado, ha llegado a modificar su entrada en clase:

“Actualmente no paso lista, salvo cuando doy la primera clase, sino que me limito a ver que realmente están todos. No es muy complicado y creo percibir que a ellos les resulta más agradable que el tener que contestar a tu nombre cada hora. Además, este ratito se “lo presto” para que se relajen”.

Lo conseguido con estos cambios le animan a plantearse otros de mayor envergadura, por ejemplo, en cuanto a la forma de dar las clases: quiere dinamizarlas introduciendo debates; quiere planificar actividades adecuadas a la mayoría de los niveles de desarrollo del alumnado; intenta comunicar o explicar siempre al alumnado qué van a hacer cada día y la justificación o finalidad de ello. Y, sobre todo, quiere resolver la totalidad de los conflictos a través del dialogo: *sin tener que hacer uso de mi supuesta autoridad.*

¿Qué necesito para empezar a cambiar?

En coherencia con sus declaraciones anteriores, cree que lo más importante para empezar a cambiar es tomar conciencia de lo necesario y positivo del cambio, saber

reconocer los beneficios que puede reportar tanto al profesorado como a como los estudiantes:

“En mi caso concreto, entiendo esencial el poder relacionar, en todo momento, cada situación de las que se me den a diario en clase con mis intenciones y actuar de la manera más coherente posible”.

Unidad de trabajo 4

¿Por dónde empiezo?

La última unidad coincide prácticamente con el final de curso y el profesorado que consigue completarla lo hace incluso, como es el caso de este profesor, en las vacaciones estivales (agosto). Los cambios no se plantean, pues, en relación a los grupos con los que han estado trabajando, sino que son propósitos para el curso siguiente. A pesar de que pedimos al profesorado que indicara cambios muy concretos, en algunos casos, como en éste, no renuncian a propósitos más ambiciosos:

“El objetivo que me planteo para el próximo curso es conseguir que el número de alumnos/as que no atienden o molestan en clase sea “cero”. Sí, he dicho bien, que todos los alumnos atiendan y trabajen en clase, sin interrupciones o intervenciones “poco positivas”.

“Otra tipología de alumnado que, en mi corta experiencia, he creído identificar es la formada por aquellos/as que, sin llegar a ser “conflictivos”, no obtienen buenos resultados en la asignatura. La clave principal en este caso creo que está en la “frustración” que les produce el no entender y/o controlar bien los conceptos desarrollados, lo que les lleva a la falta de esfuerzo y finalmente al abandono de la asignatura”.

El profesor parte del reconocimiento de que no ha obtenido unos buenos resultados con todos sus estudiantes y ha dejado de usar los tópicos al uso con respecto al alumnado de la ESO, haciendo recaer sobre él la causa de su fracaso. Reconoce su responsabilidad en la elaboración de unas respuestas adecuadas para responder a sus diferentes necesidades:

“...no me importa reconocer que el resultado con algunos/as de mis alumnos/as no ha sido del todo bueno; y creo, mejor dicho, estoy convencido, de que son buenas personas. Pienso que la causa ha podido ser que no he conseguido elaborar o dar respuestas adecuadas a las diferentes necesidades del alumnado. No he logrado responder totalmente a la Diversidad”.

Una vez hecho este reconocimiento pasa a considerar cambios más concretos, por ejemplo, considera que debe reducir al mínimo el tiempo necesario en las actividades de explicación de nuevos contenidos; porque, además, este es el tiempo en que le cuesta más controlar el silencio. Entiende que si reduce este tiempo tendrá más para hacer otras actividades más participativas. Su principal conclusión es la necesidad de una mejor planificación antes de comenzar el curso preparando las actividades y los recursos necesarios para llevarlas a cabo, así como materiales para la evaluación, empezando por un protocolo de evaluación inicial y otros en los que pueda constatar el progreso de sus estudiantes:

5. Conclusiones

Con respecto al marco general de la propuesta de formación desarrollada, debemos reconocer que la apuesta era ambiciosa pues estábamos convencidas de la necesidad de conectar con el desempeño docente del día a día en las clases. Por lo tanto, la estrategia

pasaba por conseguir que el foco de atención siempre fuesen las prácticas de enseñanza. A pesar de todo ello este es un propósito conseguido, no sólo en el caso que presentamos aquí, sino en el trabajo con el grupo de profesores y profesoras con el que hemos trabajado. Sí hay que decir que no todos ni todas participan con el mismo nivel de compromiso y, además, la mayor parte del grupo no llega a realizar la unidad de trabajo cuarta, terminando su proceso en la tercera.

Es decir, hay profesoras y profesores que han protagonizado un interesante proceso de desarrollo profesional de la mano del análisis y de la reflexión de sus propias actuaciones en las clases, que ha dado sus frutos con tentativas de cambio de aspectos parciales, mientras hay otros profesores y profesoras que se han resistido (por motivos diversos) a cuestionar y revisar su quehacer docente como una vía para tratar de aprender más, de mejorar y avanzar en su trabajo. El caso que nos ocupa se encontraría entre los primeros.

En las páginas precedentes hemos podido constatar cómo este profesor novel cuestiona su trabajo cotidiano, lo contrasta con la forma de enseñar de sus colegas, se documenta teóricamente para poder profundizar en los análisis de lo que hace y de lo que cree debe hacer. La continua referencia a su falta de experiencia no es en este caso una excusa, se convierte en un motor de avance. Este profesor es consciente de que su responsabilidad como docente es aprender a enseñar y a ello se ha dedicado con ahínco. En los fragmentos de sus escritos que aportamos se evidencia cómo decide incorporar “pequeños” cambios en sus clases que enseguida se convierten en mejoras, haciéndolo todo ello desde una actitud de consciencia y compromiso con el alumnado y con la enseñanza. Ha apreciado qué “herramientas” de las aportadas en esta actividad formativa le podían ser válidas para mejorar su trabajo.

A tenor de lo que decimos, lo que parece evidente es que al plantear el curso de formación como un proceso de reflexión sobre la práctica se exige del profesorado un compromiso que puede eludir en otros cursos de formación, en los que pueden superarse los objetivos con otro tipo de trabajos, fundamentalmente basados sobre la teoría e incluso la presentación de alguna experiencia práctica. En este modelo se apuesta no sólo por adquirir ciertas habilidades, como se hizo patente en el planteamiento de la propuesta inicial del curso (y de ahí el desglose de las unidades de trabajo, con la información necesaria para saber cómo proceder), sino también el tener la intención y la disposición de mejorar la práctica partiendo de la autocrítica que es, en definitiva, a lo que conduce la reflexión.

En general, creemos que el diseño adoptado en forma de unidades de trabajo ha sido valioso por cuanto nos ha permitido realizar un trabajo gradual con el profesorado, en el que se ha ido construyendo a partir de sus propias aportaciones un trabajo conjunto plasmado en los informes que hemos ido elaborando de cada una de estas unidades. Esta fórmula de intercambio ha permitido que el trabajo individual pasara a ser colectivo en la medida en que estos informes expresaban las voces de todas las profesoras y los profesores participantes.

Referencias bibliográficas

- Cochran-Smith, M. y Lytle, S.L. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Londres: Croom Helm.
- García Gómez, S. (1999). El desarrollo profesional. Análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, 318; 175-156.

- García Pastor, C. y García Gómez, S. (2003). Retomando cuestiones básicas para investigar sobre la diversidad en el aula. Comunicación presentada al I Congreso Internacional y XX Jornadas de Universidades y Educación Especial *"Educación y Diversidades: Formación, Acción e Investigación"*. Barcelona, 8-11 octubre.
- García Pastor, C. y García Gómez, S. (2006). Procesos de marginación dentro de las aulas. Comunicación presentada en las XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial *"Hacia una educación sin exclusión"*. Murcia, 3-6 abril.
- García Pastor, C. y García Gómez, S. (2007a). ¿Se adaptan las actividades de clase a la diversidad del alumnado? En A. Miñán Espigares, *Experiencias de atención a la diversidad en educación secundaria* (pp. 177-184). Granada: Natívola.
- García Pastor, C. y García Gómez, S. (2007b). Diferentes percepciones del profesorado sobre un mismo alumno: el caso del "líder negativo". Comunicación presentada en el *I Congreso Internacional de Violencia Escolar (Bullying)*. Almería, 21-23 noviembre.
- Gudmundsdóttir, S. (2001). Narrative research on school practice. En V. Richardson (Ed.), *Fourth Handbook for Research on Teaching*. Nueva York: Macmillan.
- Kincheloe, J.L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection. *Teacher Education*, 40 (2), 3-9.