



LOS APRENDIZAJES EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN GEOGRAFÍA, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS¹

Prieto, María Natalia, Lorda, María Amalia, Kraser, María Belén

Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur. 12 de Octubre y San Juan, 8000 Bahía Blanca. E-mail: mnprieto@uns.edu.ar, malorda@criba.edu.ar, mbkraser@hotmail.com

Resumen

La Cátedra Didáctica Especial de Geografía, en el marco del rol que asume en el proceso de asesoramiento a los alumnos que realizan la residencia, concibe esta instancia como una actividad social intencional, compleja y como un proceso clave en la formación docente. Un aspecto singular que la distingue es el cambio de roles que conlleva, de alumno-principiante a docente-practicante en un ámbito particular y durante un período de tiempo determinado.

Se considera que esta experiencia es enriquecedora desde el punto de vista que aporta a la formación y al proceso de aprendizaje del sujeto debido a que a partir de sus conocimientos adquiridos durante la carrera, pone en acción una serie de decisiones para activar un proceso de enseñanza y aprendizaje, actividades que implican el cuestionamiento de la teoría y de la práctica en sí misma.

El presente trabajo pretende compartir una serie de reflexiones expresadas por los alumnos al finalizar la experiencia de la práctica docente en relación a los aportes de la misma a su formación, así como los pilares que valoran y que consideran deben orientar el rol docente. Desde esta perspectiva es posible introducir los cambios necesarios para fortalecer el proceso de construcción del docente.

Palabras clave: Formación – Práctica docente – Proceso de aprendizaje – Proceso de enseñanza.

TEACHING TRAINING PRACTICES IN GEOGRAPHY, FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS

Abstract

The Special Teaching of Geography course, in its assumed role in the process of assessing students, see their role as a complex intentional social activity and as a key process in the formation of teachers. A unique aspect that distinguishes the department is the role reversal involved, from pupil-trainee to teacher-practitioner in a particular area during a particular period of time.

It is considered that this experience is rewarding for what it contributes to training and learning process because of the knowledge acquired during their career and that a series of decisions are made to activate a process of teaching and learning activities that involve the questioning of the theory and practice itself.

This paper aims to share some thoughts expressed by students at the end of the teacher training experience in relation to the contribution made to their training, and about the values that should guide the teaching role. From this perspective it is possible to introduce necessary changes to strengthen the formation process of the teacher.

¹ El presente artículo se inscribe en el Proyecto de Investigación "Estrategias de gestión y formación para el desarrollo local en espacios urbanos, periurbanos y rurales del Suroeste Bonaerense" (24/G046). Directora: Dra. María Amalia Lorda, Co-Directora: Msc. Patricia Rosell. Departamento de Geografía y Turismo, Universidad Nacional del Sur.

El resumen de la versión preliminar de este trabajo se encuentra incluido en las Actas de Resúmenes de las VIII Jornadas Patagónicas de Geografía. UNPSJB (Sede Comodoro Rivadavia). 13 -16 de abril de 2011. ISBN 978-987-26721-0-2.

Keywords: Training - Teacher Training - Learning Process - Teaching Process

Introducción

En el ámbito educativo actual, concebir la formación como un puente para los cambios abre numerosos caminos para mejorar la calidad de la enseñanza, el principal problema de la educación en nuestro país. De este modo, es a partir de la formación, concebido como un proceso complejo e inacabado, que es posible pensar y repensar los cambios que impone el nuevo escenario que define el paradigma científico –tecnológico para luego realizar las transformaciones y adaptaciones que la escuela y la sociedad demandan (Lorda y Prieto, 2008).

De este modo, en función de las nuevas demandas de la escuela y de las características del mundo actual que surge la necesidad de revisar el proceso de formación y en consecuencia de cuestionar el modelo de formación y el perfil del rol docente que promueven en todos los ámbitos o centros de formación donde se lleve a cabo, particularmente en las Universidades

En el Informe a la UNESCO, la Educación encierra un tesoro, dirigido por J. Delors, se plantea en el marco del segundo pilar de la educación - el aprender a hacer-, la necesidad de formar profesionales competentes más que calificados. Desde este sentido, un buen formador² y formador de formadores en geografía debe adquirir una formación que involucre aptitudes y competencias específicas, habilidades en la toma de decisiones y resolución de problemas, flexibilidad (adaptabilidad a diferentes contextos y situaciones), pensamiento crítico-creativo, capacidad de diálogo e integración social, dominio de habilidades lingüísticas, competitividad, las cuales en conjunto representan condiciones-cualidades importantes que le permitirán asumir algunos de los riesgos de la tarea docente y desempeñar su rol de manera profesional y competente.

A modo de ejemplo, el docente en el ámbito de la construcción del conocimiento escolar y en el contexto de globalización, se enfrenta con competidores que también actúan como depositarios del saber (textos, internet, televisión, ordenadores) (Santos Guerra, 2001), los cuales tienden a desmitificar su figura de autoridad (respecto del conocimiento) y a condicionar, en la mayoría de los casos, la tarea compleja de aprender a aprender (Santos Guerra, 2001 en Lorda y Prieto, 2008).

² Aquel actor que está dedicado a la formación de alumnos en la enseñanza de los niveles inicial, primario y secundario.

Formador de formadores: aquel que está dedicado a la formación y capacitación de docentes en los niveles Terciario y Universitario.

En relación a otros de los pilares de la Educación según la UNESCO, aprender a ser y aprender a vivir juntos, el proceso de formación del profesor de geografía también debe suponer el aprendizaje de actitudes y valores que permitan la construcción de estos pilares. Muchos de los valores que hoy dominan la sociedad entran en contradicción con los valores que tradicionalmente la escuela pretendió y pretende educar, y sobre los cuales construir la formación de los alumnos como ciudadanos de un sistema democrático. Esta situación enfrenta de algún modo el modelo de ciudadano que sostiene la escuela y los modelos que ofrecen los medios de comunicación, caracterizados por el individualismo, el consumismo, el hedonismo, el éxito sobre la base del dinero, valores opuestos a la justicia, la libertad, la igualdad, solidaridad, participación, ética, respeto, sistema de valores que fundamentan actitudes y comportamientos sociales democráticos (Lorda y Prieto, 2008).

Desde esta consideración es posible sostener que el proceso de formación no debe sustentarse sólo en el pilar del conocimiento (saber), por cierto indispensable y nuclear, sino que debe construir sus cimientos desde la interrelación con los otros pilares de la educación (saber hacer y saber ser). De este modo, la formación le permitirá construir las bases necesarias para desempeñar su papel de manera profesional y competente.

Al respecto, un cuestionamiento frecuente está relacionado con el lugar en los programas de formación del profesorado del aprendizaje de los pilares aprender a hacer y aprender a ser. En consecuencia, en los ámbitos de formación surge la necesidad de revisar los modelos de formación de modo de ayudar o favorecer la formación de profesionales idóneos que les permitan una integración democrática y competente en el futuro mundo del trabajo.

Resulta entonces importante cuestionarse qué tipo de profesores requiere nuestra sociedad y desde la Universidad cual es la propuesta innovadora que se plantea. Entonces surge la reflexión acerca de la finalidad de la formación que se persigue, y coincidiendo con lo que sostiene Piaget (1984) "o bien se trata de hacer individuos conformistas que aprenden todo lo que las generaciones anteriores saben y que repitan lo ya adquirido, o bien (...) consiste en formar personalidades con iniciativa en cualquier terreno, amplio o parcial, de su profesión, sean capaces de inventar en lugar de limitarse a repetir" (Lorda *et al*, 2006: 2).

Desde la asignatura Didáctica Especial de Geografía la tarea de formar profesores es asumida como un proceso que conlleva enormes desafíos, y al mismo tiempo implica asumir grandes responsabilidades y compromisos.

Uno de los fines educativos prioritarios de la Cátedra Didáctica Especial de Geografía en este proceso de formación de profesores es analizar el valor y significado de la enseñanza de la Geografía en la educación obligatoria y para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, actividad que deber ser fundamentada desde el análisis del marco teórico y metodológico en función de los diversos enfoques contemporáneos de la ciencia geográfica y de la didáctica especial, así como desde los principios básicos y los conceptos teóricos que la sustentan.

También otros de los fines educativos de la disciplina son valorar del análisis reflexivo y crítico como una actividad personal y permanente, valorar la importancia de la formación permanente en el contexto actual; la necesidad de estimular las actitudes investigadoras, críticas e innovadoras; la trascendencia de la formación para la conformación de una sociedad democrática; así como la necesidad de tomar conciencia de la utilidad de los contenidos de carácter geográficos en la formación de los niños, jóvenes y adultos sobre la premisa del valor de educar geográficamente a las personas (Lorda *et al*, 2006). Por lo tanto, en el desarrollo de la asignatura se otorga especial relevancia en la formación de los futuros profesores de Geografía a la programación de la enseñanza y aprendizaje del espacio geográfico como producto social, a partir del interjuego de la relación sociedad-naturaleza -desde las diferentes posturas del pensamiento geográfico-, así como también el abordaje de procedimientos básicos geográficos (localización, lectura de mapas, orientación, manejo de la escala) y de valores, actitudes y normas que desde la Geografía contribuyan en conjunto a formar ciudadanos activos, que se sientan parte del espacio geográfico en el cual se desenvuelven.

La residencia docente desde la asignatura Didáctica Especial de Geografía en la Universidad Nacional del Sur.

La asignatura Didáctica Especial de Geografía corresponde al cuarto año del plan de estudios de la carrera Profesorado de Geografía. Se sustenta, en el primer cuatrimestre, en el abordaje teórico de varios núcleos temáticos: La Geografía en el marco científico contemporáneo, El contenido de la Geografía, El proceso de enseñanza – aprendizaje y La innovación en Didáctica de la Geografía, con la finalidad que el alumno:

- Conozca las tendencias epistemológicas actuales en Geografía, sus rasgos y aportaciones a la enseñanza de la Geografía.
- Relacione los enfoques geográficos con las distintas tendencias educativas
- Interprete los valores formativos y educativos de la ciencia geográfica
- Aprenda a diagramar contenidos geográficos en el contexto de las Ciencias Sociales

- Analice y seleccione las posibilidades de la aplicación de metodologías, técnicas, procedimientos y recursos didácticos para la enseñanza de la Geografía.
- Aplique los instrumentos de evaluación según niveles, temáticas y distintos momentos de la clase
- Desarrolle la reflexión y el sentido crítico de la tarea en el marco contextual del cursado de la asignatura
- Tome conciencia de la importancia de la Geografía en la formación del ciudadano y en educación ambiental

En el segundo cuatrimestre, y a partir de la interrelación del marco teórico metodológico se lleva a cabo la formación en la residencia docente o práctica docente³, la cual se realiza en el marco de la asignatura Práctica Docente Integradora, correspondiente al Departamento de Humanidades. Por lo tanto, ambas disciplinas realizan un trabajo conjunto en la colaboración, asesoramiento y acompañamiento de los alumnos practicantes.

La Cátedra sostiene la formación en la práctica docente desde la perspectiva de Ferry (1997) “cuando se habla de formación docente es obvio que se trata de una formación en las prácticas de la enseñanza”, entendiéndose las prácticas como “lo que se hace, lo que se produce” (75-76) en esa relación indisoluble entre la práctica y la teoría, en tanto “las prácticas pedagógicas no pueden funcionar sino es en relación a teorías” (Ferry, 1997: 75).

En este sentido y en términos del autor la formación de la práctica docente se comprende como “una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades, sus recursos” (Ferry, 1997: 96). Desde esta perspectiva la práctica docente es entendida como la dinámica de un desarrollo personal que cada persona realiza, e implica ayudar a través de mediaciones (formadores, lecturas, circunstancias, otras personas), a que otro sujeto se desarrolle trabajando sobre sí mismo. Agrega que la formación es objetivarse y subjetivarse en forma dialéctica, pero deben existir ciertas condiciones necesarias de lugar de tiempo, de contexto, donde la reflexión constante debe unirse a la comprensión (Ferry, 1997).

Esta constituye en este complejo proceso de formación una experiencia muy enriquecedora y significativa. Por un lado, por su aporte a la formación y al proceso de aprendizaje del sujeto. Por ello es que especial hincapié reviste en la asignatura, siguiendo la perspectiva de Ferry (1997) y Freire (1998), el ejercicio individual de reflexión constante

³ Residencia docente y práctica docente son conceptos considerados por los autores como sinónimos.

sobre la misma como un medio de regulación y autorregulación o construcción y reconstrucción de la práctica. Este ejercicio favorece que el futuro docente asuma una actitud crítica y de cuestionamiento, una capacidad para reflexionar sobre el desempeño de su rol, sobre los aciertos y fracasos de su tarea desde la premisa de pensar críticamente la clase de hoy para mejorar la de mañana, situada como una instancia clave del proceso de formación docente, en la que el alumno practicante, a partir de los conocimientos adquiridos durante la carrera, está en condiciones de fundamentar las decisiones que lleva a cabo.

Por el otro lado, la residencia docente o práctica de la enseñanza en Geografía representa una de las dimensiones de este complejo proceso de formación docente y una instancia clave en el mismo, puesto que constituye para la mayoría de los alumnos la primer experiencia en el ejercicio del rol docente y de inserción en el ámbito de trabajo áulico e institucional (Lorda y Prieto, 2010).

Es posible también comprenderla como una experiencia única. La dinámica en la que se desarrolla -en un contexto particular (escuelas de enseñanza secundaria), caracterizada por la intervención de diferentes actores (titular del curso, alumno practicante, asesores de didáctica y de práctica integradora), en un espacio (escuela pública) determinado y en un tiempo preestablecido (entre 15 y 20 clases)- la constituyen en una experiencia única, además de constituir una condición indispensable previa para acceder al título de profesor.

Desde un punto de vista más específico, la Asignatura entiende la práctica docente o residencia docente desde los fundamentos teóricos expresados por la autora G. Edelstein y Coria, para quien la residencia docente representa una práctica compleja, “complejidad que deviene, en este caso, del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles” (Edelstein y Coria, 1995: 17) en la cual los alumnos-residentes o comúnmente practicantes “se encuentran en situación de carencia respecto a una posición a la que aspira, la de docente, a la vez que se ratifica una posición previa, que se está abandonando, la de alumno” (1995: 33) (Lorda y Prieto, 2010).

Otra perspectiva de la práctica docente que valora la Cátedra refiere a que puede ser entendida “como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, en la que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en enseñar y aprender (...) la práctica pedagógica va mucho más allá de ella, al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasan” (Araujo, 2006: 76, Tomado de Achilli, E (1988), de este modo, su función excede al objetivo de la enseñanza (Lorda y Prieto, 2010).

Merece importancia destacar que en el marco del trabajo en el aula previo al ejercicio de la práctica se le otorga especial hincapié a la indagación en la matriz de aprendizaje que cada individuo trae y que es el resultado de su largo proceso de construcción personal y con los otros, en las diferentes etapas en las cuales participó como alumno. Por lo tanto, en distintos momentos fueron tomando forma modelos de aprendizaje, distintas estrategias, comportamientos que impregnarán en parte la práctica docente que los alumnos principiantes construirán. El futuro profesor “a lo largo de su vida académica tuvo experiencias diversas en relación con la enseñanza y seguramente sus experiencias dejaron algunos aprendizajes para el ahora profesor” (Sanjurjo y Rodríguez, 2003: 203).

Esta revisión en la matriz de aprendizaje resulta muy significativa debido a que muchos de los elementos obstaculizadores o facilitadores en el desarrollo de la práctica se justificarán en “los estilos docentes, las metodologías con que se ha sido formado tanto en su etapa preuniversitaria como universitaria” (Galindo Morales, 2000: 529), los cuales tienden a reproducirse.

Este complejo proceso es enfocado desde la Cátedra como una instancia de la formación docente inacabada, en el sentido que no puede ser asumida como una instancia de formación final o terminada. Es decir, es comprendida como un proceso de formación permanente, continua. Será necesario entonces a partir de cada experiencia nueva, de cada actualización que realice el docente, de cada capacitación, de cada curso de postgrado, resignificar o deseducar⁴ desde la reflexión crítica su práctica, no sólo la primera experiencia de residencia sino las que se han realizado y realizarán posteriormente. De este modo podrá el docente contextualizar su práctica en forma continua, en función de las características del contexto actual, de los cambios y reformas impuestas, y favorecer así una actitud abierta al cambio, permeable a las características del mundo actual, de innovación de la práctica y de perfeccionamiento continuo.

Desde estas consideraciones sostenemos que la residencia docente es tanto una práctica social que requiere activar determinadas líneas de acción a seguir, las cuales están contextualizadas en un espacio y en un tiempo y en una sociedad, orientada por la consecución de una finalidad u objetivo propuesto vinculado con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro aspecto singular que también la distingue, y a la que hace referencia Edelstein y Coria, es el cambio de roles que conlleva, de alumno-principiante a docente-practicante en un ámbito y durante un período de tiempo determinado (Lorda y Prieto, 2010).

⁴ Tomado de Bach, E y Darder, P. 2004. Des-educate. Una propuesta para vivir y convivir mejor. Paidós. Barcelona. España.

Materiales y métodos

A partir del trabajo en la asignatura Didáctica Especial de Geografía, se intenta en cada temática recuperar los conocimientos e ideas previas de los alumnos con el fin de revisar y recrear los constructos personales que forman parte de su matriz de aprendizaje y referenciarlos desde el marco teórico conceptual. De igual manera especial importancia se le otorga -al finalizar cada eje temático o experiencia de formación (práctica docente)- a la instancia final o de cierre de la misma, a través del empleo de diferentes instrumentos metodológicos (encuestas, cuestionarios, entrevistas, cartas, notas, juegos de roles, entre otros).

En este caso en particular, la presente experiencia corresponde a la indagación e introspección en la experiencia de la residencia docente en los alumnos, una vez finalizada, a través de una metodología de investigación cualitativa.

Entre los fundamentos de la aplicación de esta propuesta la Cátedra considera, como fue expresado anteriormente, que la experiencia de residencia docente constituye en este complejo proceso una instancia de la formación docente “inacabada”, cuyo resultado final o balance puede actuar como un factor condicionante para el futuro desempeño de su rol docente. Por ello resulta fundamental indagar y revisar sobre esta experiencia de modo de ayudar a pensar y repensar este complejo proceso y favorecer la construcción de una práctica docente constructiva.

Como instrumento metodológico se seleccionó el cuestionario. La muestra está representada por los alumnos de la carrera del Profesorado de Geografía que realizaron y aprobaron la práctica docente en el ciclo 2010.

El cuestionario se centró en una serie de preguntas de respuestas abiertas, las cuales se enuncian a continuación:

- Pregunta 1: ¿Qué significó la experiencia de la residencia en tu formación? y
- Pregunta 2: ¿Qué aprendizaje has incorporado a partir de la misma?.

En cuanto a los pilares que orientan la tarea docente el interrogante planteado fue:

- Pregunta 3: ¿Cuáles consideras son los pilares que garantizan el ejercicio ético y profesional del trabajo docente?.

Resultados y discusión

A partir de las mismas fue posible identificar varios aspectos vinculados con la práctica o residencia docente: los aportes o aprendizajes que la práctica docente ha incorporado a su formación (pregunta 1 y 2), y los pilares que valoran los alumnos así como los que consideran deben orientar su práctica docente (pregunta 3).

A continuación son presentadas las respuestas con sus respectivos porcentajes⁵ dependiendo de la reiteración de las mismas.

Referente al primer interrogante -¿qué significó la experiencia de la residencia en tu formación? -, las respuestas más representativas brindadas fueron significados relacionadas con⁶:

- Ejercitar la “Reflexión” 33.33%,
- Adquirir “Herramientas” 25%,
- Vivenciar “Experiencia agradable” 16.66%,
- Aprender a “Conocer la realidad” 16.66%,
- Aprender a “Planificación” 16.66%,
- Adquirir “Seguridad” 16.66%,
- Conocer e interactuar con “Personas conocidas” (alumnos y compañeros) 6.66%,
- Reafirmar, descubrir la “Vocación” 16.66%.

Resulta interesante destacar que mayormente las valoraciones fueron positivas en relación a los aprendizajes de la práctica docente y hubo muchas respuestas no reiteradas que resultan importantes de enunciar: *Adquirir experiencia, Aprender a ser docente, Alegría, Crecimiento, Dedicación, Desafío, Diversión, Emotiva, Enriquecedora, Evaluar la puesta en práctica de los contenidos adquiridos, Impredecible, Novedad, Resolver conflictos, Reto, Subjetiva.*

Entre las valoraciones no positivas la respuesta con mayor porcentaje fue: Tensión 16.66%. Mientras que en sólo una oportunidad fueron nombradas: Ansiedad, Abandonar todo, Inseguridad, Insostenible, Llanto, Miedos, Nervios, Sufrible.

En relación al segundo interrogante -¿qué aprendizaje has incorporado a partir de la misma?- las respuestas fueron:

- “Actitudes (modos y maneras)” 33.33%,
- “Reflexión” 25%,
- “Cariño” 16.66%,
- “Dominio de recursos” 16.66%,
- “Eficacia” 16.66%,

⁵ Los guarismos son establecidos en relación al número de los alumnos que realizaron las prácticas de docencia en el año 2010 inscriptos en la Cátedra Didáctica Especial de Geografía, quienes luego volcaron sus experiencias en un cuestionario elaborado por la cátedra. Para el año mencionado el número de inscriptos correspondió a 12 (doce) alumnos.

⁶ El entrecomillado es expresión concreta de los encuestados, el agregado es de los autores del texto en sinonimia con lo expresado por los alumnos.

- “Manejo de grupo” 16.66%,
- “Planificar” 16.66%.
- “Sentirse cómodo y relajado” 16.66%,
- “Trato con los alumnos” 16.66%.

Una sola vez hubo referencias a: Aprendizajes prácticos, Exposición a imprevistos, Forjar carácter, Guía, Herramientas, Habilidades, Pedir ayuda, Responsabilidad, Reconocimiento, Seguimiento y acompañamiento, Valorar aportes de los alumnos.

Respecto del tercer interrogante -¿cuáles consideras son los pilares que garantizan el ejercicio ético y profesional del trabajo docente?- las respuestas más significativas fueron:

- “Respeto” 58.33%,
- “Tolerancia” 33.33%,
- “Diálogo docente- alumno” 33.33%,
- “Reflexión crítica” 33.33%,
- “Responsabilidad” 33.33%,
- “Solidaridad” 33.33%,
- “Capacitación continua” 16.66%,
- “Comprensión” 16.66%,
- “Confianza” 16.66%,
- “Conocimiento” 16.66%,
- “Escuchar” 16.66%,
- “Humildad” 16.66% y
- “Planificar” 16.66%.

Sólo una vez fueron mencionados: Amabilidad, Autenticidad, Autoridad en el aula, Actualizarse, Buena relación, Compromiso, Creatividad, Desarrollo cognitivo, Dedicación, Entusiasmo, Empatía, Esfuerzo, Evaluar como parte del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, Igualdad, Integración, Inseguridad, Interés hacia el alumno, Interés en construir una sociedad mejor, Justicia, Libertad, No prejuzgar a los alumnos, Objetividad, Perfeccionamiento, Predisposición, Que los alumnos aprendan, Respetar las diferencias, Reconocer nuestras limitaciones, Saber ser, Seguridad, Transmitir valores, Transponer los contenidos, Valoración, Valorar a los alumnos.

A modo de síntesis y como resultados obtenidos se presenta a continuación (Tabla 1) un resumen que destaca los principales datos obtenidos:

Tabla 1. Aspectos valorados a partir de la experiencia de residencia docente

¿qué les significó a los alumnos la experiencia de residencia?	¿qué aprendizajes incorporaron?	¿qué pilares consideran deben orientar la práctica docente?
Reflexión Herramientas Experiencia agradable Conocer la realidad Planificación	Actitudes (modos y maneras) Reflexión Cariño Dominio de recursos Eficacia	Respeto Tolerancia Diálogo docente- alumno Reflexión crítica Responsabilidad

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los resultados obtenidos.

A grandes rasgos, la generalidad que expresan los alumnos respecto de la práctica corresponde a la dimensión actitudinal y procedimental o técnica respectivamente.

En la dimensión actitudinal, la reflexión constituye una respuesta presente en todos los interrogantes planteados. Para ellos la reflexión representa tanto un concepto a la hora de definir su práctica, como un aprendizaje realizado a partir de la misma, y un pilar fundamental para el ejercicio del rol docente. En consecuencia, el valor que otorgan los alumnos a la reflexión deja vislumbrar o iluminar uno de los aspectos o condiciones más importantes de un buen profesor. Siguiendo los aportes teóricos de Paulo Freire, sumamente valiosos, la reflexión sobre la práctica constituye una de las tantas virtudes del docente, sin las cuales la práctica educativa no podría concretarse. Es posible sostener entonces que no resulta un dato menor expresado por los alumnos, ya que “cuanto más tolerantes, cuanto más transparentes, cuanto más críticos, cuanto más curiosos y humildes sean, tanto más auténticamente estarán asumiendo la práctica docente” (Freire, 2002: 77).

Otras de las virtudes que enuncia Freire, y que también fueron consideradas por los alumnos principiantes como pilares para el ejercicio del rol docente son: tolerancia, respeto a los educandos, compromiso, disponibilidad para el diálogo, humildad, seguridad, curiosidad, competencia profesional, investigación, ética, autonomía, libertad y autoridad, cariño (en palabras del autor querer bien a los educandos).

En el mismo sentido es posible analizar estas cualidades como una serie de exigencias que valoran los alumnos respecto de la compleja tarea de la práctica docente.

En palabras de Freire, P. enseñar exige:

- Respeto a los saberes de los educandos
- Investigación: no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo).
- Ética: la enseñanza de contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando.
- Riesgo
- Reflexión crítica sobre la práctica: ninguna verdadera formación docente puede hacerse distanciada del ejercicio de la crítica.
- Respeto a la autonomía del ser del educando.
- Humildad, tolerancia, defensa de los derechos de los educandos.
- Curiosidad
- Seguridad, competencia profesional y generosidad: el profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su tarea.
- Compromiso, entre lo que digo y hago, entre lo que parezco ser y lo que realmente soy.
- Libertad y autoridad: trabajar para hacer posible que la necesidad del límite sea asumida éticamente por la libertad.
- Saber escuchar: aprender a escuchar porque escuchando como aprendemos a hablar con los alumnos.
- Disponibilidad para el diálogo.
- Querer bien a los educandos: la afectividad no está excluida de la cognoscibilidad. pero atención, no permitir que mi afectividad interfiera en el cumplimiento ético de mi deber de profesor en el ejercicio de la autoridad.
- Considerar que el cambio es posible
- Toma consciente de las decisiones (Freire, 1998).

Estas cualidades y/ exigencias consideradas por el autor y revalorizadas por los alumnos nos permiten aproximarnos a la concepción en ellos de la residencia como una práctica atravesada fundamentalmente por los valores y que se construye sobre la base de relaciones democráticas.

La dimensión procedimental o técnica se ilumina a través de la conceptualización en la mayoría de los alumnos como la instancia de aplicación de “herramientas” y de la “planificación de la tarea didáctica”, así como del espacio a partir del cual es posible dominar recursos didácticos.

En síntesis, los alumnos adhieren a la consideración de la residencia docente como una práctica formadora en tanto es generadora de aprendizajes.

Un aspecto singular es la presencia de la dimensión psicológica expresada a través de la confesión de determinados sentimientos o sensaciones referidas a aspectos negativos de la experiencia de residencia. Sensaciones vinculadas con situaciones de Tensión, Ansiedad, Abandonar todo, Inseguridad, Insostenible, Llanto, Miedos, Nervios, Sufrir, demuestran que la práctica, está condicionada por el componente psicológico y animada por su condición de ser particular y única, y de estar atravesada por la aprobación o no, la cual en definitiva determinará la posibilidad de acceso al título, así como de la reafirmación de la vocación docente. Según Susana Huberman, el estado de ánimo o emoción que despierta la práctica puede ser entendido como el shock de la práctica, “un síndrome reactivo de la socialización profesional de los profesores y maestros al pasar de la etapa de formación inicial en profesorado o universidades a la práctica profesional” (Huberman, 2005: 66).

A modo de cierre a continuación se expresan –seleccionadas al azar– citas textuales de los alumnos expresadas en sus reflexiones, las cuales expresan el grado de significatividad y complejidad otorgada a la experiencia de residencia:

“...la experiencia de la residencia tuvo una importante significatividad para mí, desde lo formativo (...). Instancia que me ha permitido evaluar la puesta en práctica de lo adquirido desde lo conceptual y actitudinal durante los años de estudio. Implicó un gran desafío...” (T.R).

“... la experiencia significó la oportunidad de pensar y plantear ciertas estrategias de enseñanza y aprendizaje que fueron desarrolladas algunas con éxito y otras que implicaron situaciones nuevas que pusieron en práctica nuestras habilidades para resolverlas. Significó conocer la realidad en la que vamos a desempeñarnos así como resolver conflictos (...) que nos permitan prepararnos para nuestro accionar futuro...” (V.Y).

“...fue una experiencia enriquecedora. Desde lo emocional, esta experiencia generó en mí un estado de ansiedad y tensión constante que no me permitió disfrutarla plenamente, y que en varias ocasiones se manifestó en episodios espontáneos de llanto...” (S.P).

“...muchos aprendizajes...formas de usar el tono de voz, gestos, actitudes, maneras de interrogar o formular preguntas, a escuchar y esperar las respuestas, a no precipitarme

en darlas, a diseñar actividades pensando en todo lo que involucra este proceso, a valorar los aportes de los alumnos en el proceso de construcción del conocimiento” (P.J).

“...fue una experiencia agradable, completamente nueva, que me sirvió para incorporar nuevos aprendizajes, principalmente prácticos (...). En realidad, hay muchas palabras que se me vienen al mente para describirla: nervios, alegría, miedos, inseguridad, dedicación...” (B.P).

Consideraciones finales

La justificación de la experiencia tiene relación con favorecer la toma de conciencia de los aspectos de la práctica docente que contribuyen al ejercicio de un rol docente constructivo o de un buen profesor. Asimismo, el fortalecimiento de la actividad de la reflexión y la introspección en la propia práctica como un camino posible para pensar y repensar las prácticas, como un proceso cíclico, sujeto a aciertos y errores, pero que desde una actitud de cambio permanente es posible pensar la clase de hoy para mejorar la de mañana.

Entonces resulta importante realizar un análisis crítico de la propia práctica en todos los niveles de la educación, no sólo en las prácticas de enseñanza secundaria, sino al interior de los centros de formación de formadores.

En este sentido, el compromiso con la situación actual implica asumir una responsabilidad desde la Universidad como institución formadora, la cual debe fortalecer y dar instrumentos para analizar las prácticas docentes de manera reflexiva, orientadas a lograr cambio de actitudes.

“Hay universidades que cada vez menos tienen espíritu universitario, porque la práctica de la crítica de alguna manera está siendo abandonada en la Universidad. La crítica no es apuntar en el colega ni en el libro de errores. La palabra crítica significa sustancialmente análisis, todo análisis correcto es una crítica, además no hay profesor que merezca este nombre si no fue capaz de autocriticarse. Frente a un problema nuevo, una nueva realidad seamos humildes y valientes para enfrentar esta nueva historia con el ánimo de analizarla y, abandonando algunas de nuestras creencias, descubramos que ciertas ideas que habíamos escrito ya no tienen significación” (Milton Santos, 2000: 18)

Citas Bibliográficas

Araujo, S., 2006. Docencia y enseñanza: una introducción a la didáctica, 222 p. Bernal, Ed. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.



Bach, E., y Darder, P., 2004. Des-educate. Una propuesta para vivir y convivir mejor, 212 p. Paidós. Barcelona. España.

Delors, J. Y Otros; 1996., La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Santillana ED. UNESCO. Madrid.

Edelstein, G. y Coria, A., 1995. Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia, 109 p. Kapelusz. Buenos Aires.

Ferry, G., 1997. Pedagogía de la formación, 126 p. Facultad de Filosofía y Letras. UBA Ediciones – Novedades Educativas. Buenos Aires.

Freire, P., 1998. Pedagogía de la Esperanza, 226 p. Siglo XXI Editores. Madrid.

Freire, P., 2002. Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa, 139 p. Siglo XXI Editores Argentina. Buenos Aires.

Galindo Morales, 2000. Aproximación a una metodología para la enseñanza y el aprendizaje de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En En Pagès, J, Estepa Giménez y Travé González (Eds). Modelos, Contenidos y Experiencias en la Formación del Profesorado de Ciencias Sociales. Universidad de Huelva. Huelva. 2000, Pp 529-536.

Huberman, S., 2005. Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión, 177 p. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Lorda, M. A y Prieto, M. N, 2008. Las representaciones del rol de profesor en los alumnos del profesorado de Geografía: una mediación en el proceso de formación docente. Actas del Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Organizado por Centro de Estudios en Didácticas Específicas (CEDE). Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM). En CD-Rom. Pp 15. San Martín, Buenos Aires.

Lorda, M.A y Prieto, M. N, 2008. La construcción del rol docente en el proceso de formación. Una experiencia con los alumnos del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional del Sur. En Actas 10º Encuentro Internacional de Humboldt. El mundo como Geografía”. Boletín de Centro de Estudios Alexander Von Humboldt. Año 10 Nro 14. Rosario. Santa Fe.

Lorda, M.A y Prieto, M. N, 2010. El significado de las prácticas de enseñanza en los estudiantes del profesorado de Geografía. La reflexión como instancia de formación y de aprendizaje. Actas del II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones. Facultad de Derecho, UBA. En CD-Rom. Pp 15. Buenos Aires.

Lorda, M.A, Bróndolo, M y Prieto, M. N, 2006. Estrategias de formación en la enseñanza de la Geografía: una experiencia en Didáctica Especial de Geografía. Actas de las Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente. Departamento de Humanidades y Escuela Normal Superior Vicente Fatone. Universidad Nacional del Sur. En CD-ROM. Pp 13. Bahía Blanca. Buenos Aires.

Piaget, J.; 1984. Libro de entrevistas. 15 personajes en busca de otra escuela, Laia. Barcelona



Sanjurjo y Rodríguez; 2003. Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar, 249 p. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Argentina.

Santos Guerra, M., 2001. Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional, 196 p. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Argentina.

Santos, M., 2000. Discurso del Profesor Milton Santos en ocasión de la investidura como Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, 18 de agosto de 2000. Pág 13-19. Revista Universitaria de Geografía. Volumen 9, N 2.