

¿Con qué criterios los residentes valoran una clase como “la mejor” y “la peor”?

Díaz, Nilda Mabel

Universidad Nacional del Sur, Departamento de Humanidades

E-mail: familianyezdiaz@coopchasico.com.ar

Eje temático 4

PRESENTACIÓN

El presente trabajo analiza la producción escrita que los alumnos realizan para finalizar el cursado y aprobar la cátedra Práctica Docente Integradora. En esa instancia deben seleccionar, a partir de criterios explícitos, lo que ellos consideran como “la mejor” y “la peor” clase de su residencia, con el fin de indagar reflexivamente acerca de su propuesta de intervención en el aula y de las decisiones tomadas a lo largo del desarrollo del período de práctica docente.

A partir de una selección aleatoria de trabajos finales, se intentará analizar cuáles son los criterios con que los alumnos definen a una clase como “buena” o “mala”. En la presentación de ese trabajo final, se les solicita que expliciten los criterios, aunque algunos lo hacen y otros no, lo que implicó en esos casos que debamos inferirlos a partir de indicios en el relato.

Una consideración que debe hacerse es que los alumnos residentes corresponden a diferentes carreras (historia, letras, filosofía, geografía, matemáticas, química, entre otras) lo que permite una mirada amplia a la clase escolar de nivel secundario.

Estas selecciones realizadas por los alumnos pueden permitirnos conocer las representaciones que tienen internalizadas los futuros docentes egresados de la universidad respecto a lo que consideran una buena o mala clase y con qué elementos están relacionadas: si dependen de las planificaciones, de las estrategias, de las actividades, de los recursos o del estado de ánimo al finalizar la clase, entre otros.

Esta representación sobre lo que es una buena o mala clase puede rastrearse en las diferentes fases de su formación, desde su experiencia como alumnos, a partir de sus biografías escolares¹, o como espectadores, desde la instancia de observación que han realizado a lo largo de su carrera docente. En esta instancia deben poder evaluar, analizar y desmenuzar sus propias clases.

El proceso de práctica y residencia está planteado como una inserción en espacios áulicos durante un período prolongado de tiempo, que les permite un conocimiento más acabado del grupo en que desarrollarán su práctica docente, y que se espera sea también un ocasión para construir diagnósticos

que propiciarán planes y propuestas de intervención adecuadas al contexto y al grupo de alumnos. Es decir, para cuando los residentes están llevando a cabo su primera experiencia profesional han estado en el aula por aproximadamente tres meses, compartiendo las horas de clase, participando en actividades áulicas, realizando variadas tareas que les han encargado los docentes orientadores.

Esas prácticas tienen como función o propósito ser un entrenamiento o preparación en situaciones reales y concretas. “El entrenamiento <en servicio> ofrece, *desde el plano de lo real*, la posibilidad de tomar contacto directo con el mundo del trabajo. Permite en este sentido, conocer las características reales del objeto de trabajo” como expresa Andreozzi (1996), es decir, encontrarse con las complejidades propias de la actividad docente, conociendo por dentro la particularidad del trabajo docente.

En este sentido, la idea que se sustenta desde la materia acerca de la práctica, es no reducirla al aprender a enseñar sino que se intenta que puedan pensar en ese “hacer docente”, recuperando los conocimientos sobre las clases, que se ha acumulado a lo largo de sus vidas, y que determina la consideración acerca de cuál es una buena o mala práctica docente. Siguiendo a Davini (1995) el “buen sentido” de la práctica docente remite a esa recuperación de sentidos, lo que permitirá evitar la mirada empirista sobre el tema.

A partir de esa experiencia institucionalizada se les solicita la elaboración de un trabajo final, donde se recupere parte de las actividades desarrolladas a lo largo del año y en el que realicen un relato detallado de su mejor y peor clase para luego analizarlas reflexionando sobre la práctica realizada. “Enseñar a leer la clase juega un papel de mejoramiento respecto de la práctica docente, en tanto se favorecen reflexiones sobre cada una de las decisiones que se adoptaron para la enseñanza.”(Litwin, 1993 en Edelstein y Coria; 1995: 91)

Por otro lado, este proceso de autoevaluación de sus clases, a partir de este trabajo final de escritura, permite que los residentes analicen los recorridos, las decisiones, las modificaciones que se realizaron en ese tránsito, a manera de una reconstrucción crítica de la experiencia. (Edelstein y Coria; 1995)

ACERCA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Al solicitar este trabajo de escritura desde la cátedra, se piensa en una “buena clase” desde la propuesta que hace E. Litwin (1997) quien entiende a la buena enseñanza como aquella basada en la comprensión, en los aspectos pedagógicos, éticos y sociales de la enseñanza, condicionada por el contexto socio histórico. En esta concepción se tiene en cuenta al contenido como elemento relacional

de la tríada didáctica y lo fundamental es el proceso por el que ese conocimiento científico se le acerca al alumno, para que lo analice, desmenuce, integre, relacione con sus propios conocimientos, se apropie, en una propuesta flexible, coherente, adecuada al espacio en que se desarrolla.

Una preocupación de los alumnos surge al momento de pensar por qué una clase es “exitosa”, “buena” o “mejor” que otra, en qué consisten, justamente, las variables que hacen posible considerarla como tal. Sabemos, por diálogos con ellos, que no les resulta fácil decidir cuál es “la mejor”, cosa que contrariamente sí pueden determinar rápidamente al momento de seleccionar “la peor” clase. Algunos plantean que esa dificultad surge por contar con varias “buenas” clases en el desarrollo de su residencia.

Por eso, parece oportuno analizar si existen recurrencias en los criterios que dan cuenta de la selección o elección. En algunas ocasiones, como decíamos en la presentación, la elección de “la mejor” clase se relaciona con los estados de ánimo al finalizar la misma, pero también depende de cuestiones instrumentales, es decir, si lo pensado, planeado, si las decisiones tomadas antes de ingresar al aula, pudieron desarrollarse tal como habían sido anticipadas. Asimismo tienen importancia cuestiones relativas al grupo de alumnos, específicamente en relación con el clima de trabajo generado, el interés, y la evaluación que hacen los docentes tutores.

Respecto a “la peor” clase, se relacionan, a grandes rasgos con lo opuesto, es decir, que no se pudo cumplir con la planificación, no logró que los alumnos participaran tal como se había previsto en el plan de clase, o algunos imprevistos, como ser, la llegada de los docentes tutores, la ausencia del material solicitado o cuestiones relativas a la metodología propuesta.

“LA MEJOR CLASE”

Al pensar la propuesta para su residencia los alumnos se encuentran en una importante coyuntura por la tensión que significa articular lo solicitado desde la cátedra Práctica Docente, las exigencias propias de la Didáctica específica de cada una de las disciplinas y el abordaje que sugieren los docentes tutores. Es decir se genera una situación que a muchos residentes “desespera”, se sienten “tironeados” desde distintos puntos (cátedras universitarias y docente del aula) intentando llevar adelante sus clases. El tiempo de residencia se presenta “como etapa de pasaje e intercambios [...] (con) interlocutores expertos pertenecientes a y representantes de distintas instituciones; la configuración de un campo simbólico de disputa; el aula como un espacio de negociación y conflictos.” (Davini, M. C. Coord.; 2002: 11)

Sin embargo uno de los criterios que utilizaron con mayor reiteración para determinar “la mejor” clase son los relacionados con la planificación. Pareciera, en este sentido, que “la planeación del trabajo docente permite que los profesores en formación anticipen escenarios y hagan explícitos los supuestos sobre una relación pedagógica deseable. [...]Lograr <<una clase exitosa>>, <<resultados favorables >> o <<llegar a conclusiones como se había planeado>> conllevan como referentes los propósitos curriculares.” (Jiménez Lozano M. y F Perales Mejía; 2007: 70)

Según las palabras de los futuros docentes “*la clase funcionó*”, “*tanto las actividades como los recursos y las estrategias fueron los indicados para trabajar los contenidos propuestos*”; “*Experimenté seguridad en la secuencia planteada...*”; “*continuar la planificación elaborada*”; “*El plan de clases se realizó en forma completa con resultados óptimos, las estrategias seleccionadas dieron los resultados esperados*”, “*se dio una articulación entre los temas tratados, desde un contenido para generar el diálogo*”.

Aquí es interesante señalar una cuestión contradictoria que surge en vinculación con la planificación. Por un lado, en términos generales observamos y escuchamos que no les gusta y en ocasiones han insistido respecto a lo tedioso de la planificación, sin embargo este criterio, respecto a la posibilidad de llevar adelante lo planeado es una de la más considerada al momento de decidir sobre la elección de “buena” clase.

Asimismo y en relación con lo planificado, vinculan la adecuada selección de estrategias y recursos, la semejanza con la propuesta del docente titular del curso, y los contenidos seleccionados que permitieron relacionar los conocimientos previos.

A pesar de plantearse que la planificación es una hoja de ruta o una hipótesis de trabajo, el hecho de que el desarrollo de una clase se dé tal como se había previsto, hace que se incluya como la “mejor”.

Otro de los criterios se relaciona con el clima de la clase o “el pulso del grupo” (Jiménez Lozano M. y F Perales Mejía; 2007: 70). Es notable cómo este criterio se repite, en su descripción, hablan de “*clima grupal*”, agregando en algún caso “*cargado de entusiasmo y buen humor*”. Pareciera que la tarea es un condicionante del resultado de la clase, por lo tanto la selección, ordenamiento, puesta o desarrollo de una clase son importantes indicadores.

Respecto a la participación de los alumnos como criterio, así expresan: “*los alumnos participaron*”, cuestión que ellos reconocen en su análisis que no siempre garantiza el aprendizaje, pero esto les genera seguridad sobre lo que están haciendo, de las decisiones que han tomado en el momento de la práctica docente.

Además explican que han seleccionado esa clase como “la mejor” al disfrutar de la experiencia como docentes, con sentirse en un rol aún desconocido. Así expresan: *“logré disfrutar del ser docente, viví el rol como “guía” dentro de la tarea que tanto anhelaba experimentar“; “Experimenté seguridad en la secuencia planteada y en mi postura frente al grupo”*. Puede ser interesante esta idea de ser “practicante “de una etapa de formación del quehacer docente, ya que “realizar las prácticas, significa ‘iniciarse en la docencia’ ”, como si ese fuera un acto novedoso o recién conocido. (Edelstein y Coria; 1995: 36 en ad.) Como plantean las autoras tal vez las prácticas se recuerden sólo por esa distinción, por haber sido parte de la formación desde un “desafío a la imaginación”, que los ubica en una dimensión desconocida; ya que la posición o el rol docente los instituye en una posición con una función social dentro del sistema educativo, considerando además la posibilidad de que probablemente hayan realizado una propuesta que se intentó transformadora de la rutina escolar. Además es la instancia de “poner el cuerpo”, de puesta en acto, donde el éxito se concreta en buen humor de parte de los alumnos, entusiasmo, incluidas señales de aprobación de parte de los docentes tutores.

“LA PEOR CLASE”

En el caso de la selección de la “peor clase” aparecen criterios diversos, en varios casos relativos a cuestiones específicas de la disciplina.

Una de las recurrencias encontradas tiene que ver con la modificación de las estructuras de trabajo que tenían respecto a la docente titular del curso. Piensan y escriben por ejemplo, que no tuvieron en cuenta cuál sería la recepción por parte de los alumnos, al cambiar la propuesta “tradicional” de la docente, expresando *“El grupo no estaba preparado para un cambio...sentí desmoronarse minuto a minuto todas las expectativas con las que iba a pararme frente a un curso”*.

Pero la coincidencia mayor se da en relación con la planificación, contrariamente a la mejor clase, aquí el no poder llevar adelante la propuesta pensada, resultó un hecho que implicó una sensación de error. En palabras de los residentes: *“Por las dificultades que se presentaron lo que implicó que haya tenido que cambiar el rumbo de la planificación y no poder cumplir con los objetivos propuestos”; tuve que “dejar de lado todo lo planificado e intentar adaptar lo previsto a la situación que se estaba reflejando en el curso”; “nada de lo programado pudo salir”; “No pude continuar la planificación elaborada”*.

En relación con lo planificado se dan situaciones como las siguientes: “no se llevaron a cabo las actividades planteadas”; “Una estrategia (interpretación de un sismograma) que no fue comprendida por los alumnos”; “no pude comunicar los contenidos, tuve pobreza”, “falta de palabras”; “No elegí bien el texto, fue muy complejo”. Dentro de los elementos que forman parte de este plan, especifican cuales fueron los que condicionaron el fracaso. Se mantiene esta idea de que el plan debe desarrollarse como una estructura rígida, considerándolo casi un “chaleco de fuerza” que no les permite modificarlo. En algunos casos señalan que siguieron la clase “al pie de la letra” porque debían “cumplir” con lo planeado, a pesar de advertir que no era razonable continuar.

Otro criterio que ellos utilizan para seleccionar una clase como “la peor”, tiene que ver con la imposibilidad de afrontar los imprevistos propios de la práctica docente “No haber podido manejar el imprevisto adecuadamente, lo que dio lugar a dilación del trabajo”; “me faltó destreza para afrontar el inconveniente”; “no supe manejar imprevistos, no preví más recursos”, es decir muchos piensan que no haber podido afrontar cambios en sus planes, generaron esta situación de frustración. “De cuerpo presente, en el momento del encuentro se construye un universo que suma lo impensado y la posibilidad de la falla a la anticipación que, por meditada y sostenida en argumentos más o menos sólidos y coherentes, parecía estar exenta de fracturas.” (Edelstein y Coria; 1995:41)

Otra de las razones con la que justifican la elección se relaciona con el resultado de las evaluaciones realizadas o de los resultados obtenidos por sus alumnos en los trabajos prácticos. Esto mismo sucede cuando los residentes solicitaron lecturas previas a los alumnos o determinada actividad y al llegar al aula se encuentran con que no han cumplido con lo propuesto, “las actividades pedidas a los alumnos no las habían hecho”; “los alumnos no habían leído lo que les pedí”. Incluso llegan a expresar “Se rompió el contrato didáctico, la participación de los alumnos fue escasa”. “Una clase programada para ser interactiva se resolvió expositiva” según el relato, por la falta de participación de los alumnos.

Otra consideración que hacen se vincula con no haber tenido en cuenta el diagnóstico que realizaron del grupo clase, un residente expresó: tuve “una falsa visión de las dificultades del grupo”; “no tuve en cuenta el diagnóstico, sabía de su lentitud para trabajar”.

Una razón que es reiterada para decir que esa clase fue “la peor” tiene relación con la llegada de los docentes de la cátedra Práctica Docente, es decir, sienten que son evaluados, eso les genera ansiedad, miedo. Ellos saben que serán evaluados, por los docentes tutores del aula, como por los docentes de la universidad, tanto disciplinares como de la cátedra de Práctica Docente, sin embargo, la llegada de estos al aula impacta en su desenvolvimiento. Expresan que se sintieron condicionados y vuelven a

sentirse “alumnos”² que tienen la responsabilidad de ser exitosos. Según Edelstein y Coria (1995: 90) “es significativo el impacto de la evaluación, sobre todo porque constituye una etapa final que da lugar a la titulación”.

En cuanto a la expresión de los sentimientos acerca de “la peor” clase, aparece la idea de frustración, falta de valoración, caos en el aula, no poder manejar el clima del grupo después de una clase anterior con evaluación, asimismo insatisfacción, angustia, desarrollo caótico, entre otros. Como dicen Edelstein y Coria (1995) “las señales de que las cosas no funcionan se demuestran en el desinterés, rostros de aburrimiento y pasividad.” (pág. 41)

COMENTARIOS FINALES

Analizar los trabajos finales de los alumnos permitió reconocer que una de las recurrencias al seleccionar sus “mejores” y peores” clases se da en relación a la planificación; como herramienta de la práctica docente cotidiana y no sólo como situación de residencia. Planificar una clase implica pensar una propuesta y sistematizar, desde la escritura, una hipótesis de trabajo o una hoja de ruta. Este criterio: la planificación, aparece como el más mencionado, junto con sus componentes, así nombran las estrategias seleccionadas, el contenido, las actividades.

Respecto a los sentimientos aparecen tanto en las “mejores” como en las “peores”, aunque con diferentes sentidos, por un lado son sentimientos positivos y agradables los relativos al clima del grupo, el rol o posición; en el caso de las “peores” clases en general se vincula con la evaluación en un momento en el que sienten “volver a ser alumnos” con la noción de valoración sobre el éxito o la excelencia.

Por esto la propuesta de narrar las clases, analizarlas estableciendo criterios es lo que permitirá transpolar el proceso reflexivo en relación a la formación y a la práctica profesional docente y la construcción de un modo de generar “nuevos *habitus*”, al decir de Edelstein y Coria (1995: 91)

BIBLIOGRAFÍA

- ANDREOZZI, M. (1998) “Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo: una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación”. En Revista IICE, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Año VII, N° 13, diciembre 1998.
- CAMILLONI, A. y otros. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires.

- DAVINI, M.C. (Coord.) (2002) de aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Educación. Papers Editores. Bs. As.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Kapeluzs, Buenos Aires.

¹ “*La biografía escolar de los estudiantes*, como producto de la trayectoria anterior a su ingreso a las instituciones de formación inicial, a través de su experiencia como alumnos. Como productos internalizados a lo largo de su historia escolar, este “fondo de saber” orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes.” (Davini; 1995:80).

² Esta tensión en la que se encuentran los residentes en este momento y que ellos en sus trabajos explican es necesario destacarla, ya que por un lado son alumnos de la institución formadora, en este caso la Universidad y por otro son los docentes a cargo de un espacio concreto y real en escuelas, en una situación en la que se sienten presionados, evaluados y condicionados en sus prácticas desde ambas instituciones.