

Las prácticas de enseñanza y su función socializadora

Juana María Rodríguez Gómez
Universidad de La Laguna, Tenerife

Correspondencia
Juana María Rodríguez
Gómez
Facultad de Filosofía
Departamento de Historia y Filosofía de
la Ciencia, la Educación y el Lenguaje
Campus de Guajara
38071-La Laguna (Tenerife)
Tel. +34 922 317 886
Fax +34 922 317 878
jesannav@ull.es

RESUMEN

Analizamos cómo son las experiencias de los alumnos en Prácticas y qué tipo de socialización han promovido. Aunque la mayoría de los estudios han planteado la primacía de la socialización pasiva o la adecuación por parte de los futuros docentes a los patrones establecidos y definidos por la escuela, defendemos, en este artículo, una socialización dialéctica y reflexiva centrada en la participación y en el debate constructivo.

PALABRAS CLAVE: Socialización, alumnos en prácticas, reflexión.

The teaching practices and their socialization's function

ABSTRACT

We analyze how student's experiences are in practice and what kind of socialization they have promoted. Though most studies have regarded the importance of passive socialization; the fitness, by the future teachers, to established patterns which are defined by the Centre. We support in this paper a dialectic and reflexive socialization.

KEYWORDS: Socialization, students in practice, reflection.

1. Introducción

Las primeras experiencias en el aula representan un momento clave en la socialización del alumno en Prácticas. Conscientes de este tema y de las numerosas dificultades encontradas, abogamos por la socialización dialéctica fundamentada en el conocimiento adecuado de la clase y en una organización de la escuela que refuerce la colaboración entre los docentes y entre éstos y la universidad.

Esta apuesta debe impregnar los programas de Formación Inicial del Profesorado, esbozando un modelo de Prácticas de Enseñanza que combine la reflexión y el análisis con la participación e intervención en el aula.

2. ¿Qué ocurre en las aulas? ¿Cuál es el papel del alumno en prácticas?

Tratamos de identificar y descubrir qué hacen los alumnos en Prácticas cuando están en clase y cuál es su conocimiento real del aula. A menudo, éstos están inmersos en una enseñanza rutinaria y mecánica, preocupados por hacer cosas para que los niños reciban a tiempo la lección de forma ordenada y tranquila. Así, muchas de las tareas diseñadas giran en torno a la repetición y memorización automática, lo que implica una transmisión directa de conceptos.

Tabachnick (1980) indicó que las actividades más comunes, asociadas a estos alumnos, pueden agruparse en torno a los siguientes puntos:

a) Estructuración del día escolar

Este se divide en espacios de tiempo, cada uno representado por una materia distinta. Estos espacios son establecidos por el colegio y raramente se modifican a lo largo del curso escolar. Por ejemplo, «leer en el tiempo de lectura». De tal forma que, los alumnos en Prácticas recurren al orden cuando los estudiantes no aceptan la estructura propuesta. Al respecto, añadimos la siguiente respuesta:

«Normalmente leen una historia de diez páginas. Podemos leer la mitad y hacer preguntas antes o después de la lectura, para ver si recuerdan lo que han leído (Tabachnick, 1980, 13).

b) Los libros y los cuadernos de clase

Los libros de texto constituyen el material empleado por la mayoría de los alumnos en Prácticas. Presentamos la opinión de uno de ellos:

«A los niños, a los que se les requería que leyeran los folios, fueron evaluados al final de la unidad... Mi objetivo antes de dejar la escuela, es corregir todo el trabajo del día, si es posible. Desde que hay tres niveles hay tres tipos de libros de trabajo...» (Tabachnick, 1980, 13-14).

En este período de Prácticas, la mayoría de las tareas son organizadas por los tutores, lo que limita la creatividad y originalidad de los futuros docentes.

c) Énfasis en el orden, en el control para mantener a los niños ocupados y callados, y en la evaluación

«A los alumnos en Prácticas se les observó apagar las luces, contar hacia atrás desde diez, hacer gimnasia... Estas actividades han ocupado un lugar importante en la vida de los futuros docentes. Hacer que los niños hagan su tarea en silencio y ordenadamente se convirtió en un fin en sí mismo más que un medio para un propósito educativo» (Tabachnick, 1980, 15).

Asimismo, señalamos el tipo de interacciones que suelen desarrollar con los estudiantes, con los maestros que imparten docencia en la escuela e intervienen como «colaboradores» en las Prácticas y con los tutores de la universidad.

a) Interacciones con los estudiantes

Las interacciones con los estudiantes suelen ser breves, impersonales y relacionadas con la tarea. La mayoría de los alumnos en Prácticas centran sus esfuerzos en responder a preguntas cortas sobre la tarea, ofreciendo consejos y sugerencias. La propia estructura de la jornada escolar les impide mejorar el nivel de interacción con los estudiantes.

«En muchos casos, a los niños se les pedía que se movieran de la clase según asignaturas. Había muy poco tiempo libre en el día para que los alumnos en Prácticas pudieran interactuar con los niños sin la excusa de una lección» (Tabachnick, 1980, 16).

b) Interacciones con los maestros colaboradores

Los futuros docentes asumen un rol pasivo en las interacciones con los maestros colaboradores y si ésta existe se centra en consejos y recomendaciones que reproducen los objetivos existentes. Por ejemplo, el interés concedido a las visitas de padres o las técnicas para mantener el control de la clase. En líneas generales, se evitan los conflictos con los docentes de la escuela aún cuando el conflicto se presenta, en algunos puntos, inevitable. Así respondió un alumno en Prácticas:

«Si hay problemas en clase no hablamos con los maestros colaboradores porque tenemos miedo de ofenderles. Además hay que recordar que su recomendación de cómo se enseña es lo más importante y no hay que arriesgarse» (Tabachnick, 1980, 17).

Esto hace que los debates, entre el futuro docente y los maestros colaboradores, se centren exclusivamente en la discusión de procedimientos y técnicas para llevar la clase: cómo lo haces, cómo poder conseguir los materiales, cómo motivar al alumnado, etc. En estos debates, las tareas ocupan un lugar importante para medir el aprendizaje de los estudiantes. La referencia constante a los procedimientos desplaza a un segundo plano al análisis y la reflexión.

«La dependencia del alumno en Prácticas y la presión institucional, que señala un tiempo para desarrollar las tareas, ha eli-

minado la reflexión seria y el análisis... Muchos alumnos piensan tratar mejor a los niños, pero las cargas diarias impiden desarrollar energías para mejorar lo que se hace» (Tabachnick, 1980, 18).

c) Interacciones con los tutores universitarios

La LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) ha apostado por un docente reflexivo, crítico y autónomo en su labor diaria, capaz de desarrollar su propio estilo de enseñanza. Conscientes de este objetivo, las Instituciones de Formación del Profesorado deben promover programas y actividades, donde los futuros profesionales de la educación puedan adoptar diferentes estilos de enseñanza para que descubran aquellas formas que mejor respondan a sus deseos personales y profesionales. Esta toma de decisiones debe emerger de una relación triádica entre el maestro colaborador, el tutor de la universidad y el alumno en Prácticas, necesaria para clarificar los roles que cada uno debe desempeñar en el aula y en el centro mediante el intercambio de experiencias y la reflexión conjunta.

Sin embargo, esta libertad para discutir y debatir los estilos de enseñanza se puede ver limitada si en la práctica se sigue apostando por un currículum cerrado, orientado a la solución técnica de los problemas educativos.

3. ¿Qué entendemos por socialización del futuro docente?

La socialización implica la adquisición de actitudes, valores, destrezas y modelos de conducta correspondientes al rol asignado en la estructura social (Ginsburg, 1988). A través de las Prácticas de Enseñanza se realiza una importante labor socializadora sobre el futuro docente. Esta socialización presenta una doble vertiente, que autores como Pérez y Gimeno (1988) o Marcelo (1988) han asociado a la teoría funcionalista y a la teoría dialéctica, respectivamente.

a) La teoría funcionalista

Los alumnos en Prácticas se ven influidos por una serie de factores que ahogan su iniciativa docente. A lo largo de este proceso, van desechando las ideas adquiridas en la universidad, de tal forma que, su experiencia en el colegio «lava», en términos de Zeichner y Tabachnick (1981), los presupuestos teóricos de partida.

«Los alumnos en Prácticas empiezan a aproximarse durante la experiencia de enseñanza cada vez más a las ideas y a las prácticas rutinarias de los maestros, los cuales a su vez están también presionados para adoptar puntos de vista conservadores, debido a las condiciones materiales del aula y a las burocracias escolares» (Zeichner, 1980, 48).

Marcelo (1988) sintetiza los resultados obtenidos por las investigaciones en los siguientes puntos: cambio hacia actitudes más autoritarias, mayor preocupación por el control de los niños, pérdida del idealismo, defensa de perspectivas de enseñanza conservadoras, etc.

b) La teoría dialéctica

Algunos alumnos han mostrado una clara «resistencia» a los obstáculos sociales, ideológicos y materiales impuestos por los colegios y las universidades. Según esta teoría, los prácticos no asumen un rol pasivo sino que conservan sus iniciativas e ideas, aunque exteriormente manifiestan una «sumisión estratégica» para evitar el conflicto con los docentes. Lacey (1977) identifica tres tipos de estrategias mediante las cuales los alumnos en Prácticas se integran en la cultura de la enseñanza:

- Ajuste interiorizado: los prácticos aceptan sin conflicto las exigencias de la situación.
- Sumisión estratégica: los prácticos ceden ante las presiones de la situación, reconociendo públicamente las definiciones realizadas por la autoridad.
- Redefinición estratégica: los prácticos sienten la necesidad de introducir cambios en los comportamientos adoptados por la Institución.

Aunque las dos primeras estrategias suponen un «ajuste» a las condiciones de la escuela y del aula, la tercera plantea una «resistencia» a las presiones personales e institucionales. Esta última considera la naturaleza dialéctica y dispar de las experiencias educativas. Al respecto, señala Zeichner (1980):

«Aunque ciertas ideologías y prácticas pueden ser claramente dominantes, las escuelas son también lugares de confrontación ideológica... Hay maestros noveles que llegan a la enseñanza interesados en cambiar el Sistema en vez de ser cambiados por él» (Zeichner, 1980, 47).

4. Elementos socializadores en las prácticas de enseñanza

Las Prácticas de Enseñanza constituyen un momento clave en el desarrollo profesional del futuro docente, caracterizadas por la confluencia de sentimientos ambivalentes, inseguros y contradictorios. En ella, los alumnos deben acomodarse a dos instituciones educativas, la universidad y la escuela, con demandas distintas. Al respecto, existen abundantes testimonios apoyando las ventajas y desventajas de tales experiencias. Por un lado, éstas son consideradas necesarias y, por otro, son citadas como coercitivas. Pero, ¿qué «elementos» contribuyen a la socialización?

a) La biografía del alumno en Prácticas

Según Lortie (1975), la experiencia escolar a lo largo de la vida constituye un elemento socializador importante. El impacto, que han sufrido los futuros docentes a lo largo de las numerosas horas escolares, favorece la interiorización de los modelos de enseñanza que sus maestros desarrollaron. De tal forma, que la experiencia en la universidad puede constituir sólo una primera aproximación teórica, con escasa resonancia en la práctica.

b) La influencia del maestro colaborador

Numerosos estudios han valorado el impacto de los maestros como agentes socializadores de los alumnos en Prácticas, sobre todo al final de la experiencia.

c) El ambiente ecológico de la clase

Los alumnos en Prácticas desarrollan comportamientos congruentes con las demandas ambientales de la situación. Estas demandas ambientales contribuyen también a la socialización de los maestros colaboradores.

d) La influencia de la estructura burocrática de las escuelas

Esta influencia se basa en la teoría del «ajuste situacional», donde los prácticos tienden a adoptar las ideas y acciones exigidas por la situación en la que participan. Por ejemplo, la necesidad de control y de éxito inmediato. Esta apuesta por el control garantiza el orden en el aula.

e) La disyuntiva entre teoría y práctica, entre universidad-escuela

Los alumnos en Prácticas suelen acudir a la escuela cuando el curso ya ha comenzado y cuando se han establecido las reglas del juego, desempeñando un rol determinado (Shavelson y Stern, 1985).

Muchas veces los alumnos en Prácticas se ven obligados a participar en reuniones que no les gustan y a adoptar teorías que no les sirven, soportando tensiones derivadas de las diferencias entre la forma de entender la clase y de actuar en ella. Estas reducen cualquier iniciativa dentro y fuera del aula. Asimismo, experimentan una serie de transiciones a lo largo del período de Prácticas (de la universidad al colegio, de alumno a docente y de la teoría a la práctica) que conllevan un cambio de lugar, un cambio de rol y un cambio en la forma de utilizar el conocimiento y el tipo de destrezas que hay que desarrollar (Elbaz, 1983).

Junto a esta situación personal, debemos añadir las diferentes intenciones y percepciones de la universidad y de los colegios, asentadas en el recelo y en la desconfianza. Por un lado, las escuelas desconfían de los alumnos en Prácticas al verlos como «observadores críticos» (Gimeno y Pérez, 1992), a la vez que advierten de la inutilidad de las ideas con que acuden a las aulas y, por otro, la universidad piensa que los colegios «estropean» a los alumnos al hacerles abandonar pronto sus ideales pedagógicos (Lacey, 1977). Por consiguiente, tanto la universidad como los colegios constituyen una fuerza conservadora que defiende sus propias estructuras y acuerdos institucionales.

5. Hacia una propuesta reflexiva y colaborativa

Esta propuesta reflexiva promueve una socialización dialéctica. Asimismo, aboga por la interacción entre los tutores de la universidad, los maestros colaboradores y los alumnos en Prácticas. Para ello, se parte de un estilo docente basado en el análisis de la realidad educativa y la transformación social, mediante la participación y el debate constructivo con todos los miembros que forman la Comunidad Educativa.

Es preciso entender la práctica educativa como un proceso de investigación donde el maestro se sumerge en el mundo del aula para comprenderlo de forma crítica y vital, analizando sus mensajes, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, contrastando interpretaciones y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar, tratando de equilibrar una variedad de intereses que necesitan satisfacerse mediante la negociación (Lampert, 1985) para proponer soluciones a los conflictos que emergen del aula, encontrando la mejor manera de afrontarlos.

Los futuros docentes deben ser conscientes de su práctica, reflexionando sobre sus intervenciones, como intelectuales y artistas, que utilizan el conocimiento científico para comprender las situaciones de aula, así como para diseñar y construir estrategias flexibles, adaptadas a cada contexto; una tarea profesional difícil y laboriosa, apoyada en el diseño abierto, la investigación diagnóstica, la experimentación creadora y la evaluación reflexiva.

Esta visión del alumno en Prácticas redefine la relación entre teoría y práctica. Este ha de participar en la creación del conocimiento pedagógico y en la toma de decisiones de los procesos educativos, capaz de trabajar y prosperar en situaciones adversas o contradictorias. Si tenemos como objetivo la socialización dialéctica, su actuación en la escuela no puede reducirse a una mecanización rutinaria o a la improvisación. Frente a la rutina, hay que favorecer la racionalidad para integrar y aplicar conocimientos y teorías a las situaciones de la clase. Al respecto, añade Imbernón (1994).

«La Formación del Profesorado no se apoya tanto en la adquisición de conocimiento teórico de la disciplina académica y rutinas didácticas, como en el desarrollo de capacidades de análisis, indagación, reflexión crítica y procesamiento de la información para el diseño de proyectos antes y durante la acción» (Imbernón, 1994, 96).

Los programas de Formación Inicial del Profesorado no pueden fundamentarse en la fragmentación disciplinar, sino en la integración temática para ofrecer una respuesta coherente en la práctica. Esta relación entre teoría y práctica constituye un objetivo de la profesionalidad docente. Si esto no ocurriese así, la formación teórica quedaría inoperante y las decisiones de intervención en la práctica carecerían de eficacia, mediatizadas por la rutina y las teorías implícitas.

6. Conclusiones

Las experiencias de los alumnos en Prácticas ocupan un papel central en el debate sobre Formación Inicial del Profesorado. En este artículo hemos presentado dos formas distintas de entender la interacción de los alumnos en Prácticas con la realidad de la escuela (relaciones entre docentes, material, horario,...), atendiendo a dos tipos de socialización: la socialización funcional o de ajuste y la socialización dialéctica o reflexiva. Asimismo, hemos señalado la primacía de la socialización

pasiva en las escuelas donde se desarrolla una perspectiva utilitaria de la enseñanza, alejada de la reflexión y la participación.

Conscientes de este tema, los Formadores del Profesorado y las Instituciones correspondientes deben potenciar experiencias que permitan una socialización dialéctica y reflexiva. Todo ello, desde una visión del docente y del alumno en Prácticas, como agente activo y transformador del aula y del entorno social que desarrolla su labor en una realidad compleja y dinámica donde los problemas requieren de la colaboración reflexiva entre todos los implicados.

Referencias bibliográficas

- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Gimeno, J. & Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Ginsburg, M. (1988). *Contradictions in teacher education and society. A critical analysis*. London: Falmer Press.
- Imbernon, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen and Co.
- Lampert, M. (1985). «How do teacher manage to teach? Perspectives on problems in practice». *Harvard Educational Review*, vol. 5, nº 19, pp. 178-194.
- Lortie, D. (1975). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- Marcelo, C. (1988). *Avance en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Pérez, A. & Gimeno, J. (1988). «Pensamiento y acción en el profesor. De los estudios sobre planificación al pensamiento práctico». *Infancia y aprendizaje*, 42, pp. 37-63.
- Shavelson R. & Stern, P. (1985). «Investigación sobre pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas». En J. Gimeno y A. Pérez (Ed.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Tabachnick, T. (1980). «Teacher education and the professional perspectives of student teachers». *Interchange*, vol. 10, nº 4, pp. 12-29.
- Zeichner, K. (1980). «Myths and realities: field-based experiences in pre-service teacher education». *Journal of Teacher Education*, 31, pp. 45-55.
- Zeichner, K. & Tabachnick, R. (1981). «Are the effects of university teacher education washed out by school experience?». *Journal of Teacher Education*, XXXII, 3, 7-11.