

De la teoría a la observación de la práctica docente.

Por Mtra. Luz Margarita Saucedo Monarque.*

*Es investigadora asociada a la Universidad de Tijuana.

luzmargaritas@gmail.com

Envío: 27 de julio de 2015.

DOI: ALTAMIRA1101.

Resumen.

Este trabajo revisa la conceptualización de la práctica docente con la finalidad de esbozar una estrategia de auto observación que permita la recuperación de elementos característicos, desde la reflexión misma del docente.

Ésta conceptualización se hace desde la perspectiva de ubicar a la práctica docente como parte de la práctica educativa; en ocasiones ésta diferencia no es clara y se pretende evaluar la primera a partir de la segunda.

Sin embargo, la evaluación de la práctica educativa persigue objetivos de tipo administrativo, de remuneración y/o escalafón, pero no con la finalidad de mejorar la práctica del docente, que es un campo revelador de la concepción que el profesor tiene sobre la educación, el aprendizaje y el conocimiento, por ello es importante observarla y determinar las evidencias cotidianas de la formación y las experiencias docentes.

Palabras claves: Investigación reflexiva, Observación, Práctica docente, Práctica educativa,

Abstract.

This paper reviews the conceptualization of teaching practice in order to outline a strategy of self-observation to allow recovery of the characteristic elements of the practice of teaching, from the very practice of teaching.

This conceptualization is made from the perspective of placing teaching practice as part of educational practice; sometimes this difference is unclear and is intended to evaluate the educational practice from teaching. However the evaluation of educational practice pursues administrative, remuneration and / or scale, but not for the purpose of improving teaching practice. Teaching practice is a developing field of conception that teachers have on education, learning and knowledge so it is important to observe and determine the daily evidence of training and educational experiences. In this sense, the observation of practice is presented as a field of study endless conjecture.

Key words: Reflective research, Teaching practice, Educational practice, Observation

Introducción.

Hablar de práctica docente implica hablar de educación y al hacerlo comúnmente se alude a la escuela, de alguna manera esto se justifica debido a que la escuela representa una concepción particular de lo que implica culturalmente educar” (Piña y Seda, 2003). Esta concepción de escuela se construye de una manera simbólica a partir de los referentes cotidianos empero que no son iguales para todos los actores de la sociedad. Los referentes cotidianos se asumen desde la vida escolar. Esto es, de lo escolar surgen experiencias; de los procesos educativos, con regularidad, se alude o se sostienen los contenidos curriculares; de las prácticas educativas se determinan las prácticas de los actores: docentes y alumnos.

En el caso de esta investigación el actor que interesa, del proceso educativo, es el docente en su práctica. Por ello se inicia con la revisión de la construcción simbólica de la práctica docente en la vida escolar ya que como señala Piña y Seda (2003) indica que los procesos y prácticas escolares no están al margen del contexto social (situación histórica) y cultural (significados culturales de grupos y comunidades) sino que escuela y contexto se influyen o se vinculan. Se concibe entonces a la práctica docente como un constructo en el contexto de la vida escolar.

Los procesos en el aula se observan en la vida cotidiana escolar. Furlan (2003) menciona que dichos procesos son en los que se llevan a cabo las interacciones, relaciones, creencias, representaciones, ideas, tradiciones y valores que orientan el sentido de las prácticas educativas tanto en la escuela como las que se concretan en el aula. No todos se pueden considerar dentro de la práctica educativa del docente (control, ejercicio del poder, administración, entre otras), sólo aquellas que en las que en su articulación pueden producir la apropiación de contenidos por parte del alumno (Sañudo, 2005). Es en estos procesos que se llevan a cabo las acciones derivadas de la experiencia educativa, que permiten ser consideradas como “categorías

analíticas” (Zedelman, citado por Sañudo, 2005). En un primer acercamiento las categorías serían el profesor, el alumno, el contenido y la interacción. Estas categorías aunque se analizan por separado, en el aula se imbrican de tal manera, que sólo con una preconcepción conceptual es posible recortarlas para su estudio (Sañudo, 2005).

Coll y Solé (2002, en García , Loredó y Carranza, 2008), coinciden con Zemelman (1987, en Sañudo, 2005) que cuando introducen el concepto de interactividad que incluye lo sucedido en el contexto del salón de clase, donde interactúan el profesor, los alumnos y el contenido, actividad a la que los autores se refieren como el triángulo interactivo. Doyle (1986, en García, Loredó y Carranza, 2008) por su parte enfatiza la complejidad del análisis de la práctica docente del profesor, que básicamente hace referencia al quehacer de éste en el aula.

La conceptualización de la práctica educativa y de la práctica docente son dos conceptos fundamentales que deben diferenciarse. Según García, *et al.* (2008 en Aquino, Izquierdo y Ecház, 2013), la práctica educativa:

se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y del estudiante, pero que responden a un marco curricular e institucional, con determinados objetivos de formación, circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Estos autores asumen la postura de que para evaluar la práctica educativa es necesario evaluar la práctica docente. El profesor es quien operacionaliza un currículum en el aula; en otros términos, desde la práctica educativa el docente debe dominar el programa educativo a su cargo. Es este punto donde es importante diferenciar la práctica educativa y la práctica docente. García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008, citados por García, Loredó y Carranza, 2008) afirman que todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa.

Esta relación entre la práctica educativa y la práctica docente ha llevado a evaluar la segunda en función de la primera. En tal sentido Aquino, Izquierdo y Echalaz (2013) señalan que una práctica educativa de calidad es necesaria para que la educación logre sus objetivos y que, para determinar el logro de dichos objetivos, se requiere evaluar los procesos educativos que, tradicionalmente, se hacen a partir de la evaluación de los actores involucrados: alumnos, docentes, instituciones, entidades gubernamentales, entre otros.

La evaluación de la práctica educativa se ha definido desde varios enfoques. Valenzuela (2008, en Aquino, Izquierdo y Echalaz, 2013) define la evaluación educativa como un proceso y a su vez como un producto que permite hacer una estimación del logro alcanzado en un proceso educativo en función de las metas establecidas. Cita a varios autores y sus respectivas posturas; algunas de ellos sostienen que la finalidad de la evaluación es para la medición del logro de objetivos (Tyler, 1950); la toma de decisiones a partir de los resultados (Stufflebeam, 1967; Alkin, 1969; Cronbach, 1982); la valoración de respuesta a las necesidades de los participantes (Stake, 1967; Scriven, 1973); la interpretación y comprensión del objeto evaluado (Parlett y Hamilton, 1977). Por su parte Casanova (1992, en Aquino, Izquierdo, y Echalaz, 2013) define la evaluación por su finalidad o función, en evaluación formativa (por poner el énfasis en el valor educativo y formador de las situaciones de evaluación) y evaluación sumativa (por establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza y de aprendizaje).

Elola y Tolsa (2000, en Aquino, Izquierdo y Echalaz, 2013) establecen que cuando se vinculan y definen claramente las funciones y finalidades de la evaluación aplicada a diferentes ámbitos y contextos, postura que se asume en esta investigación, los actores involucrados no la ven como una amenaza si no como un espacio para mejorar, compartir resultados como parte de un proceso con características sistémicas.

Para realizar estos procesos de evaluación se han conformado organismos, nacionales como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros

Escolares (ENLACE), Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP)] e internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), que han asumido la tarea de evaluar tanto a los procesos educativos como a los actores relacionados a dichos procesos. Cada uno de ellos desde una postura teórico-metodológica propia a partir de la cual procesan la información y dan a conocer los resultados. Sin embargo, ninguno de ellos aborda de manera específica la auto evaluación de la práctica por el propio docente que es el interés de esta investigación.

Desarrollo.

De la teoría a la observación de la práctica docente.

La práctica docente es un campo revelador de la concepción que el docente tiene sobre la educación, el aprendizaje y el conocimiento. Las dimensiones que la constituyen representan un conjunto de acciones, actitudes y habilidades que representan la manera en que el docente observa y concibe al mundo. La concepción docente se enmarca en todos los casos en un aparente rigor del currículo y, por supuesto, en los esquemas normativos de los centros escolares en donde cada profesor realiza su labor. Esta representación y condicionantes normativos están al mismo tiempo ligados a los espacios sociales que lo impregnan de ideas, lógicas y significaciones de grupo (Aguilar y Viniegro, 2003). En otras palabras, para quienes abordan las evidencias cotidianas de la formación y las experiencias docentes, la observación de la práctica se presenta como un campo de estudio interminables conjeturas.

A partir de lo anterior, Larose, Grenon, Bourque y Bédard (2011), señalan que el análisis de la práctica docente conduce a un doble cuestionamiento ya que, por una parte, requiere de una definición de lo que es una práctica docente y por otra la de contar con referencias de prácticas que deriven de estudios en las condiciones objetivas del ejercicio de la profesión docente en función del currículum vigente, el nivel de enseñanza, la relación del saber didáctico y con el sentido común de los alumnos (Larose, Grenon, Bourque, Bédard, 2011). Bedacarratx (2009) menciona que la práctica docente se trata de una práctica social corporeizada en el vínculo establecido con los

alumnos (pero también con los miembros de la escuela) siempre regulada institucionalmente, cuya especificidad radica en el trabajo con los saberes públicos socialmente valorados” y que Edelstein y Coria (citados por Bedacarratx, 2009), indican que dicha práctica siempre desplegada en escenarios singulares bordeados y surcados por el contexto. En relación con los estudios de la práctica docente Larose, Grenon, Bourque y Bédard (2011) hacen hincapié en que la objetivación de la práctica docente requiere el recurso de la observación de sus conductas efectivas en clase, siendo sus comunalidades el criterio de predicción. Destacan la importancia de documentar la diferencia entre el discurso de la práctica y la práctica efectiva dentro de un proceso metodológico.

Abordaje teórico-conceptual de la práctica docente.

En todos los campos del conocimiento el debate sobre la puesta en práctica de la teoría no pierde vigencia. El campo educativo no es la excepción y en diversas investigaciones dan cuenta del complejo contexto en el que se desarrolla la denominada práctica docente. Este contexto se conforma por elementos tales como la complejidad y el concepto del aprendizaje, el concepto de realidad y de habitus, de comportamiento y conductas, de significados y de representaciones sociales. Entre las que se pueden citar las de Aguilar y Viniegro (2003); Bedacarratx (2009); Larose, Grenon, Bourque y Bédard (2011); Martínez-Rizo (2012); Postic y Ketele (2000) y Vega y Miranda (2003).

Las instituciones educativas formadoras de docentes realizan esfuerzos para lograr que la formación teórica que el profesor recibe, tanto en su formación inicial como continua, sea un apoyo en su quehacer cotidiano. En el caso de México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuenta con el Programa Nacional de Formación Continua de Maestros en Servicio (PNFCMS) y el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) con apoyo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana A.C. (ANUIES); las instituciones de educación privadas tienen sus propios programas de formación de acuerdo a las necesidades particulares de su personal docente.

Existen datos estadísticos, afirma Becerril (2001), que dan cuenta de la inversión que se realiza en recursos materiales y financieros con el objetivo de formar profesionales en la docencia para la educación en todos sus niveles. El autor señala que los funcionarios educativos confían que el diseño y la evaluación curricular resuelvan los problemas de la educación superior. Sin embargo, la realidad evidencia que los resultados obtenidos no satisfacen las necesidades reales de una sociedad que vive un momento histórico lleno de contradicciones y conflictos. Vega y Miranda (2003) mencionan trabajos relacionados como los de Tadeu da Silva (1988) sobre la reproducción social y cultural; el de Ávalos (1986), Souza Patto (1990), Assel y Neumann (1983) y Kaplan (1990) respecto al fracaso escolar; el Neufeld (1998) y Sinisi (1997) respecto a los sectores populares y la escuela; Ezpeleta (1989), Rockwell y Mercado (1986) y Achilli (1988) sobre la vida cotidiana en la escuela; el de Ezpeleta (1989) sobre el maestro como trabajador; los de Edwards (1985) y Batallán (1986) referente al conocimiento real adquirido en la escuela.

La sociedad espera que el docente realice su labor de acuerdo con la formación que recibió; sin embargo, su práctica se afecta por factores externos como pueden ser la organización escolar, el sindicato, los grupos sociales, el entorno contextual, los intereses políticos y la propia mirada o concepción que tiene el docente sobre su práctica. Uno de los aspectos sustantivos para la satisfacción de las demandas reales en la sociedad en general, y de la educación en particular, es la relación que el docente hace de los contenidos de su formación con la práctica docente misma. Es necesario, pues, que la práctica docente inicie con una formación estructurada, pero integral y sistémica, que considere una concepción de ciencia que le exige al hombre un comportamiento sometido a la función social, a la organización social. Sin embargo, el docente en lo cotidiano, actúa de acuerdo a la «situación real» que enfrenta en el día a día; es decir conforme a la situación asume un comportamiento determinado.

Esto lleva a que pueda darse el caso en que exista una diferencia entre lo que se dice sobre el perfil docente, su actuación en la organización y la congruencia con el plan curricular, con su práctica que está llena de contradicciones, no es uniforme; no cesa de destruir todas las certidumbres

teóricas e institucionales (Becerril, 2001). En este sentido, la práctica docente es, entonces, un fenómeno de estudio complejo a partir del cual la racionalidad de las instituciones define, en ocasiones, en formas ajenas a la realidad que los actores en formación viven y atenderán.

La investigación sobre la práctica docente, advierten Aguilar y Viniegro (2003), debe encontrar casos de éxito, en contra peso de aquellas acciones y resultados que tienen lugar en las aulas escolares y que provocan que estos espacios sean sitios dentro de los cuales los educandos “siguen padeciendo prácticas educativas anquilosadas que no tardan en sofocar su creatividad y sus deseos de aprender”. Los autores impelan a que el estudio de la práctica docente dé cuenta de aquellas experiencias donde estos espacios de expresión y transformación sean los sitios donde se manifiesten ideas, vivencias y experiencias enriquecedoras que incidan en los proceso de interacción de los individuos dentro y fuera de la escuela. En síntesis, se pretende que la práctica docente sea una práctica pedagógica pertinente, que inicie y provoque la reflexión crítica en los estudiantes; que el alumno recupere su experiencia personal para que sea él mismo quien determine las causas de sus éxitos y fracasos. Esto implica la identificación de los lados opacos de la labor magisterial en que la práctica docente disocia la teoría y la práctica.

La práctica docente, expresan Vega y Miranda (2003), desde la perspectiva del docente parte del denominado “triángulo pedagógico” que se representa por el conocimiento, los docentes y los alumnos. El profesor posee su propia mirada en ese triángulo a partir de su particular concepto de docente y del rol que asume en la producción y legitimación de los intereses políticos, económicos y sociales a través de la pedagogía. En la cotidianidad el docente elige entre: enseñar lo que les sirva para la vida o enseñar a construir conocimiento.

En este marco, Vega y Miranda (2003) añaden que en el docente se distinguen dos tipos de saberes: uno sistemático, que ha sido formalizado en la formación docente; y otro que se representa por una serie de concepciones que constituyen verdaderas teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza; ambos tipos de saberes son los que determinarán el estilo de la

práctica docente. Esto significa que uno de los objetivos básicos de la investigación del quehacer pedagógico debiera ser identificar y describir aquellas tareas docentes que han encontrado sentido entre la teoría y la práctica como condición ordinaria dentro de un aula escolar.

Becerril (2001) apunta que la práctica docente se ubica en la organización de la cual forma parte el docente. Como parte de dicha organización desempeña un papel en la docencia y es a través de la cual desarrolla una función social que es la de enseñar. De ahí que la investigación de la práctica docente deba realizarse en la organización escolar que es “el escenario”. La práctica docente se encuentra inserta y participa de la estructura formal de la organización (estructura orgánica, sindicatos, docencia, investigación, vinculación) y de la informal (las que se gestan en la espontaneidad). “Vive y siente muy de cerca” (Becerril, 2002) las tensiones entre las estructuras formal e informal ante las que el docente puede asumir un papel pasivo o activo ya sea como individuo o como grupo. La práctica docente se entiende entonces no en la individualidad sino en la articulación de un quehacer determinado en el seno de un grupo. Martínez- Rizo (2012) manifiesta que “la expresión prácticas docentes denota el conjunto de actividades que llevan a cabo los maestros, como parte de su trabajo en el aula o en relación directa con él, con el propósito de que los estudiantes alcancen los propósitos de aprendizaje establecidos en planes y programas de estudio”.

El estudio de las prácticas docentes es un proceso complejo ya que no solamente se toma en cuenta las conductas que se manifiestan sino que se quiere analizar las ideas y concepciones subyacentes que las explican, los factores que inciden en ellas o incluso, los efectos que producen (Martínez-Rizo, 2012). Becerril (2001) indica que investigar sobre la práctica docente posibilita la oportunidad de “intentar la comprensión de una realidad que su manifestación, en tanto fenómeno, aparece como un conjunto pre-existente de relaciones y prácticas dentro del cual se inicia el maestro”. Es decir que la práctica de cada día tiene un antecedente y a su vez un precedente en cuanto a las relaciones que se van generando en el aula. Como fenómeno, la práctica docente incorpora las funciones de organización del grupo y la operación de la escuela, “es eminentemente de carácter social, articula diferentes variables, en

ella se concretan múltiples determinaciones”. En cada escuela se encuentran diferentes características del sistema educativo: variación de normas, de disciplinas, de subsistencia. No obstante “los mecanismos de la formación cotidiana asociados a la organización escolar, al currículo, a la conciencia social, a la enajenación, al significado de la práctica docente nos dan la posibilidad que buscamos: comprender esa realidad bastante compleja”. Es la vida cotidiana escolar dónde se hace visible al observador la complejidad de la práctica docente.

No es sencillo encontrar alternativas para “captar un objeto de estudio tan complejo” (Becerril, 2001) como es la práctica docente. Becerril (1999) explica que la práctica “es un fenómeno objetivo e histórico demasiado complejo que rompe con todas aquellas certidumbres que bajo la bandera de la racionalidad institucional, instrumentan programas de formación docente y evaluaciones sobre la práctica de maestros que definen un perfil docente en ocasiones demasiado alejado del hecho real”.

La práctica, señalan Aguilar y Viniegro (2003), da evidencia de la manera en que se concibe la educación, el aprendizaje y el conocimiento. También indican que "desde una perspectiva epistemológica, podemos suponer que de esa perspectiva depende que el profesor pueda lograr anudar la práctica con la teoría, y viceversa, para conferir así a su ejercicio docente lo que en este trabajo denominamos coherencia epistemológica en la práctica educativa". Establecen que los profesores realizan su labor conforme lo establecido en el sistema educativo que los formó. Que cada profesor fue formado para realizar lo que hace cotidianamente y que durante su formación no se consideró desarrollar aptitudes como la reflexión, la crítica y la autocrítica. Esto impide que el profesor tenga conciencia de cómo realiza su trabajo cotidiano ya que no realiza contrastes en lo que planeó y lo que hizo en la realidad. Es decir el profesor no podrá diferenciar entre las prácticas educativas tradicionales "y lo que implica llevar al plano de la conciencia lo que está implícito en una determinada forma de realizar la práctica docente (habitus)".

Respecto a la relación entre la práctica y la teoría, Aguilar y Viniegro (2003) afirman que "detrás de toda práctica hay una teoría (consciente o no) y

que los habitus no están separados de una teoría". Sin embargo, en la realidad esto no se recupera y lo que opera es "un sistema axiomático dogmático [...] que funciona a manera de principios incuestionados e inconscientes que impiden que el profesor supere los obstáculos que enfrenta en la práctica, y cuya raíz está en los obstáculos epistemológicos". Este sistema axiomático y dogmático ha estado presente en la historia de la educación y se vincula con la norma de la trasmisión sin cuestionar: "los alumnos son un recipiente, su papel es pasivo" (idem).

Existe una tendencia, plantean Aguilar y Viniergro (2003), a separar la teoría de la práctica, esto porque la práctica tiene una unión con la costumbres y a los habitus más que a la teoría. Se considera que la aplicación es fácil y que provoca que la teoría se aplique sin cuestionarla. Esto tiende a cosificar el conocimiento ubicándolo fuera de la experiencia individual sin que llegue a tocar la conciencia. Sin ese despertar de conciencia, dado que no se incorpora la experiencia personal, no se intenta transformar la realidad cercana. Esto a decir de Aguilar y Viniergro (2003) sería la misión y fin de la educación formal: "formar personas capaces de convivir en armonía y respeto y mejores condiciones de vida para todos, lo cual supone cuestionar las situaciones que predominan, y encauzar esfuerzos para corregir errores. Esto último no es el papel de la teoría, sino de la práctica".

Respecto a la teoría, Aguilar y Viniergro (2003), plantean que la teoría explica cómo son las cosas pero no hace una descripción de cómo hacerlas. En la medida en que esa explicación lleve a una reflexión permitirá "rectificar los errores que tienen raíz en los conceptos". Apuntan que cuando no se reflexiona acerca de lo que se piensa, de lo que se hace y por qué se hace, cuando no repara en el contexto (experiencia) y no se cuestionan los supuestos teóricos en los que se basa la práctica, se puede creer que se están logrando los objetivos cuando en realidad se ha distorsionado el proceso educativo.

La práctica docente y su investigación

Larose, Grenon, Bourque y Bédard (2011) señalan que buena parte de los reportes de investigación sobre práctica docente se basan en los análisis de

encuestas por cuestionario, de grandes muestras, o en transcripciones de entrevistas estructuradas en muestras muy restringidas. También mencionan que cuando se refiere a la observación de prácticas es de manera directa o por medio de grabación video, las muestras todavía son más restringidas “y la recurrencia de las observaciones es a menudo insuficiente para poder distinguir lo que posee un carácter invariante en la conducta docente, de lo que revela la simple acomodación causal de dichos docentes”. De acuerdo con estos autores, para el abordaje de la práctica docente se utilizan diversos métodos de análisis de datos provenientes de la observación que se generan ya sea a través de métodos cualitativos o cuantitativos, siendo que: “lo que caracteriza actualmente el estado de la cuestión es la fragmentación de métodos, el carácter representacional de los datos recogidos y la débil frecuencia de confrontación entre el discurso sobre la práctica y el análisis de las prácticas efectivas”.

En este contexto, las fuentes de información que permiten el análisis del comportamiento o de la conducta humana, según Larose, Grenon, Bourque y Bédard (2011), pueden resumirse en tres: el discurso, la respuesta simbólica a la exposición a un discurso y la observación de comportamientos. La selección de la fuente de información debe considerar que la observación de la conducta del docente puede conllevar ya sea una separación o una integración del “análisis de los comportamientos verbales y no verbales producidos en el marco de la situación observada”. Siendo este uno de los retos que se le presenta al investigador.

Los datos provenientes de la observación directa presentan una estructura y están organizados “de manera más o menos formal en el momento de su codificación”. Larose, Grenon, Bourque y Bédard (2011) señalan tres tipos de datos: los que son producto del sujeto al hacer sus propias representaciones (encuestas por cuestionario y de entrevistas), los que son producto de una codificación directa (observación del comportamiento *in situ* que se apoya en el empleo de una tabla de codificación de las conductas individuales o en una tabla descriptiva de las interacciones sociales) y los datos extraídos (antes de la codificación de la grabación de video). Esta diversidad se refleja en la documentación que evidencia, por poner un ejemplo, “una plétora

de investigaciones que lucen la señal de exploratorias, o incluso una doble señal, de exploratorias a la vez que descriptivas”. Esto lleva a que al seleccionar el tipo de observación se consideren varios recursos que enriquezcan la captura de datos por parte del observador. Por otra parte se exhibe una inestabilidad de los fundamentos y métodos de la investigación; la propuesta es entonces realizar un proceso de investigación “que asegure un cierto nivel de validez ecológica de la investigación, en la medida que confronta la estabilidad de los datos representacionales escogidos y los de la observación en el contexto real”. Una base conceptual y metodológica fundamentada garantizan contar con un marco de referencia que ayude a contextualizar los datos recogidos durante la investigación.

La práctica docente y su observación.

Postic y Ketele (2000) indican que las situaciones educativas son diversas ya que pueden ir desde la referida a la de padres-hijos, hasta las típicas concebidas en las aulas escolares en un sistema educativo. Es en el centro escolar en donde se realiza la práctica docente y mediante la observación se puede llegar a describir su funcionamiento para su posterior análisis. La observación puede llevar a estudiar un aspecto parcial o global de la práctica docente. Para el caso de esta experiencia de observación de práctica docente se seleccionó la observación participante.

Una de las técnicas que por muchos años ha sido distintiva de las investigaciones cualitativas es la observación participante. Gurdián (2007) indica que un número considerable de investigaciones de tipo cualitativo incluyeron la observación participante como una forma de recoger información. La observación participante, consiste “en la observación del contexto desde la perspectiva de la propia investigadora o investigador de una forma no encubierta y no estructurada”. En esta técnica, el investigador se introduce en el grupo de estudio de manera tal que "se tienen las vivencias de primera mano que permiten comprender la situación o el comportamiento del grupo". Su propósito es una comprensión holística, para la elaboración de descripciones tanto de acontecimientos como de las personas y sus interacciones, del fenómeno que se estudia.

Gurdián (2007) apunta como aspectos cruciales en la observación participante: la entrada al campo, el establecimiento de relaciones en el contexto, la identificación de sujetos, las estrategias de obtención de información y el aprendizaje del lenguaje usado en dicho contexto. Finalmente, "el resultado de la observación se materializa en el registro, diario o cuaderno de campo, que contiene tanto las descripciones como las vivencias e interpretaciones, comentarios, consideraciones y reflexiones del/a observador/a". Un diario de campo contiene las descripciones, las vivencias, interpretaciones, consideraciones y reflexiones del observador. Cuando se diseña una observación participante como técnica de recolección de datos se debe tomar en cuenta: el problema a investigar, el lugar del estudio, el permiso de los sujetos a investigar y las estrategias para almacenar y analizar los datos.

Previo al inicio del proceso de observación, el investigador debe decidir el rol que asumirá durante el proceso. Gold (1958, citado por Guardián, 2007), afirma que "el grado al cual el observador se involucra a sí mismo en participar en la cultura estudiada hace una diferencia en la calidad cantidad de datos que podrá recoger". La autora suministra cuatro posturas que puede asumir el investigador-observador: participante completo, participante como observador, observador como participante y observador completo. En la postura participante como observador, "el investigador es un miembro del grupo estudiado y el grupo es consciente de la actividad de investigación" que de alguna manera coincide con Postic y Ketele (2000).

Éstos últimos apuntan, en el caso de la observación de las situaciones educativas, que aunque este tipo de experiencias se relacionan con la vida cotidiana, son estudiadas "a través de la descripción de su funcionamiento y el análisis de su proceso con el fin de descubrir la significación que entrañan para las personas que están implicadas en ellas". Los autores señalan que hay tres aplicaciones de la observación en el ámbito educativo: a) el análisis de las situaciones educativas y su eficacia; b) la introducción de innovaciones; y c) la formación de profesores.

Abordaje metodológico de la observación.

La propuesta de Postic y Ketele (2000) señala que la situación a observar determina la manera en que se propone la “tipología de la observación” y que para ello se tiene que tomar en consideración elementos como la función de la observación, el observador, lo que se observa, la unidad de observación, grados de inferencia, forma de registro de la información, tipo de situación a observar, uso de la información recogida, que se puede considerar como fundamentales.

La función de esta observación de práctica docente puede ser descriptiva en un primer acercamiento pero esto no excluye que el instrumento utilizado pueda servir para varias funciones. Como sería el caso de que la información recabada, en esta observación, sirviera para realizar propósitos de evaluación. En lo concerniente al observador se le puede clasificar como un observador participante, ya que se integra en el grupo que observa, así como que desarrolla una participación pasiva o independiente. Atendiendo las consideraciones de los autores se debe tomar en cuenta que aunque en el diseño se haya definido de una manera, durante la observación puede llegar a ser catalogado de otra forma por el grupo observado. La observación de la práctica docente está referida a hechos ya que fija su atención sobre los comportamientos; aunque de alguna manera puede recuperar determinadas representaciones en la situación de observación.

La observación se sitúa como alospectiva ya que “la observación de la situación la lleva a cabo otra persona” (De Ketele, 1984). Respecto al grado de libertad permitido al observador que tiene relación con la consideración de si es sistemática o no, este diseño cumple con los requisitos en cuanto al uso de procedimientos, coherentes y repetibles, en la definición de la condición de la observación y el empleo de técnicas rigurosas de observación, anotación y codificación. Teniendo en cuenta que “la investigación es un proceso sistemático e intencionalmente orientado, sometido a su vez a sucesivos ajustes”. En cuanto a los instrumentos se trabaja con un cuadernillo de observación que se clasifica dentro del sistema de categorías que permite realizar una observación sistemática puesto que de antemano se han establecido los atributos. Pero también se trabaja con un diario y una agenda de notas que son clasificadas dentro de las técnicas de observación

experiencial, que recibe este nombre porque se efectúa a partir de la experiencia que se vive en una situación. Los autores indican que es pertinente que el observador considere la técnica de los incidentes críticos como una técnica adicional de tipo narrativo que “consiste en tomar nota, lo más pronto posible después de que han sucedido, de los incidentes críticos, es decir, de las palabras significativas que han sido pronunciadas o de las acciones significativas que han sucedido en las situaciones concretas y realizado, todo con el mayor cuidado para no recoger más que los hechos exactos, sin dar entrada a opiniones o juicios” (De Ketele, 1984).

Considerando las peculiaridades de esta herramienta contribuiría entonces a darle a la observación una característica atributiva que ya se había considerado integrar en el diseño de la observación. En lo que concierne al grado de inferencia de la observación, los autores señalan que lograr la no inferencia no es factible pero que debe procurarse un grado de inferencia débil. El investigador puede escoger entre los sistemas de selección a base de cuadrículas o parrillas establecidas y los denominados sistemas de producción en los que el observador tiene que diseñar su sistema de codificación.

Investigación reflexiva y la práctica docente.

Al revisar los resultados de la aplicación de diversos instrumentos para la recuperación de los elementos de la práctica docente se incluyó la revisión de reportes de investigación. En algunas de ellas se destaca que la inclusión de una fase de reflexión, en el proceso de investigación, posibilita la recuperación de elementos importantes de la práctica docente.

En la mayor parte de las investigaciones de López (2000 y 2003), Sañudo (2005), Bazdresch (2009 y 2012), Calderón (2006), Loredó, Romero e Inda (2008), García (2008) y Arbesú y Rueda (2003), se diseñaron instrumentos, a manera de cuestionarios, que fueron aplicados a los alumnos y/o directivos de las instituciones educativas como parte de investigaciones de corte cuantitativo. En años recientes el uso de instrumentos, que parten de la investigación cualitativa, ha permitido realizar evaluaciones que son estudios en su mayor parte de carácter etnográfico. Sin embargo, el común de dichas evaluaciones es que no están diseñadas con el objetivo de llevar a una

transformación de la práctica docente sino que siguen fines de premiación o compensación (Arbesú, 2003; García, Loredo y Carranza, 2008).

De los resultados obtenidos en las investigaciones de tipo cuantitativo se pueden señalar dos aspectos. Primero, que resultan de la aplicación de instrumentos a una sola fuente de información: los alumnos. Otro aspecto es que son instrumentos genéricos que no toman en cuenta el contexto (Loredo, Lara e Inda, 2008). Por otra parte, las investigaciones de carácter cualitativo no han venido a ofrecer alternativas viables ya que el problema no radica en la tradicional discusión del método cuantitativo o cualitativo “sino por el contrario en la exagerada proliferación de métodos, técnicas o aproximaciones investigativas en el campo de la docencia que se multiplican, se autonombran, se expanden, ganan adeptos y se constituyen en opciones de búsqueda para los interesados” (López, 2000).

Gage (1985, citado por López, 2000), señala que se pide que las investigaciones en el ámbito educativo den resultados prácticos o propuestas concretas para aplicarse “directa o inmediatamente con el establecimiento de políticas educativas o programas de formación docente particular”. Sin embargo al no existir un espacio de reflexión antes de aplicar las propuestas, en función de contextualizarlas, trae como consecuencia el diseño tanto de políticas como programas educativos no acordes con la realidad (López, 2000). Es decir, se generalizan los resultados sin tomar en cuenta los diferentes contextos en que se desarrolla la práctica docente.

Autores como López (2000 y 2003), Sañudo (2005), Bazdresch (2009 y 2012), Calderón (2006), Loredo, Romero e Inda (2008), García (2008) y Arbesú y Rueda (2003), ofrecen estrategias para llevar a cabo otra manera de realizar investigación en el ámbito educativo y a la que denominan investigación reflexiva. La investigación reflexiva, dice López (2000).

puede identificarse más con el campo de lo que tradicionalmente se llama ‘investigación básica’, porque no está orientada hacia la solución de problemas prácticos o la respuesta de preguntas relacionadas directamente con el cómo hacer en un contexto particular, sino que se ocupa de la reflexión amplia y sistemática hacia la comprensión

acumulativa y progresiva de la realidad educativa concreta, es decir, 'bajo todos sus aspectos y en todas sus formas' (Loneran, 1988:41).

Estos autores proponen realizar una reflexión de los procesos que se llevan a cabo en el ámbito educativo, en concreto en la práctica docente, y demanda de una recuperación de las respuestas que se van dando en el contexto de su la realidad educativa.

En este sentido, López (2000), cita a Avilés quien señala que la investigación reflexiva "consiste en objetivar lo que sucede en el proceso de auto-conciencia, en las diversas modalidades de especialización de la misma actividad consciente. Este método de investigación es totalmente *sui géneris* y no se puede reducir ni equiparar a investigaciones empíricas ordinarias, cuantitativas o cualitativas".

De esta definición, el mismo autor señala que la investigación reflexiva de la práctica docente:

debe ocuparse de la deliberación para el descubrimiento y el discernimiento de los valores que componen una praxis docente personalizante, a partir de la objetivación de las exigencias de la actividad consciente intencional humana y contando con los datos que emanan de la investigación empírica, de la investigación interpretativa y de la investigación histórica, por un lado, y por otro de los procesos comunicativos en el aula, la comunicación de los formadores de docentes a los maestros, la sistematización expresada en los currículos y programas de innovación institucional o de formación de profesores vigentes, las doctrinas o teorías expresadas por los pensadores y teóricos de la educación que están en el debate entre maestros, grupos e instituciones en cada contexto concreto.

En síntesis, la investigación reflexiva asume un tipo de docente involucrado en los procesos de transformación del ámbito educativo. Este ámbito educativo se refiere a todo aquello concerniente a la educación, pero la educación considerada como un sistema.

Sobre el método de la investigación reflexiva, y en lo que se refiere a la práctica docente, implica no sólo la recopilación cuidadosa de los datos y su procesamiento sino la "reflexión crítica" que permitirá llegar a hacer afirmaciones responsables sobre los valores que constituyen la práctica docente y que a su vez permitan analizar el proceso educativo. Como fin último persigue la transformación de la práctica del docente a partir del análisis crítico de su quehacer educativo

A modo de conclusión.

Se habla del docente y de su práctica y sin embargo a nivel de las instituciones educativas no se cuenta con procedimientos que den cuenta del proceso cotidiano que vive el docente en el aula y de regreso a su realidad. No se posibilita el brindar la orientación para que el docente puede recuperar los elementos de su práctica y llevar a cabo una reflexión con la finalidad de tomar acción de manera continua. Favorecería un proceso de mejora a cargo del mismo docente que no dependiera de las instancias administrativas de gestión de la docencia; mismas que regularmente se interesan en esta práctica con fines de evaluación que repercuten en cuestiones de desempeño, remuneración y/o escalafón.

La práctica docente como objeto de estudio ofrece innumerables posibilidades de investigación y desde la investigación reflexiva puede dar resultados que no solamente aporten nuevos conocimientos al campo educativo si no al mismo docente. Esto es, la realización de una reflexión del docente sobre su práctica será lo que lo lleve a un proceso de autoconocimiento y toma de decisiones y, en un fin último que sería la innovación de su práctica docente.

Referencias

Aguilar, M. E., & Viniegro, V.L. (2003). *Atando teoría y práctica a la labor docente*. México: Paidós.

Aquino Zuñiga, S.P., Izquierdo, J., Echalaz Álvarez, B.L. (2013). Evaluación de la Práctica Educativa: Una revisión de sus bases conceptuales. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. (13)1, 1-21. [en línea, consultado 25/09/2013]

Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/evaluacion-practica-docente-revision-bases-conceptuales-aquino-izquierdo-echalaz.pdf

Arbesú García, M. I. & Rueda Beltrán, M. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro*, (36) 56-64. [en línea, consultado 09/10/2013]. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=34003606>

Bazdresch Parada, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2) 49-71. [en línea, consultado 01/10/2013].

Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=55111725004>

Bazdresch Parada, M. (2012). La conversación educativa: un acto amoroso. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 26(2) 75-88. [en línea, consultado 01/10/2013].

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890004>

Becerril, C.S. (2001). *Comprender la práctica docente: Categorías para una interpretación científica*. México: Plaza y Valdez

Bedacarratx, V. (2009). Perspectivas grupales en la investigación social. elementos para indagar la identidad, la formación y la práctica docente. (Spanish). *Cuadernos de Educación*, 7(7), 39-54

Calderón, G. (2006). Trascender la Bitácora. *Revista Electrónica Sinéctica*, (29) 74-78. [en línea, consultado 01/10/2013].

Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=99815739011>

De Ketele, J.M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica docente*. Madrid: Editorial Visor. [en línea, consultado 20/03/2013] Documento en pdf. accesado en: http://isfdmacia.zonalibre.org/De_Ketele.pdf

Furlan, A. (2003). Prólogo. Parte III. Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivilidad y violencia. Volumen 2: Acciones, actores y prácticas educativas. Colección: La investigación educativa en México 1992-2002. [en línea, consultado 02/09/2013].

Recuperado de

http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v02.pdf

García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J. & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, () 1-15. [en línea, consultado 09/10/2013].

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127006>

Gurdián-Fernández, Alicia. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Costa Rica: IDER

López Calva, M. (2000). Especializaciones funcionales e investigación reflexiva de la práctica docente. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XXX(3) 13-54. [en línea, consultado 01/10/2013].

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030302>

López Calva , M. (2003). "Mi rival es mi propio corazón..." El docente universitario y sus exigencias de transformación. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XXXIII(2) 43-81. [en línea, consultado 01/10/2013].

Loredó Enríquez, J., Romero Lara, R. & Inda Icaza, P. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, () 1-16. [en línea, consultado 09/10/2013].

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127009>

Larose, F., Grenon, V., Bourque, J., & Bédard, J. (2011). Análisis de la práctica docente y construcción de un referente de competencias profesionales. (Spanish). Revista Española de Pedagogía, (248), 81-99.

Martínez-Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la literatura. (Spanish). RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 18(1), 1-22

Piña, J.M. y Seda, I. (2003). Perspectiva de Análisis. Parte I. La construcción simbólica de los procesos y prácticas de la vida escolar. Volumen 2: Acciones, actores y prácticas educativas. Colección: La investigación educativa en México 1992-2002. [en línea, consultado 02/09/2013].

Recuperado de

http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v02.pdf

Postic, M.& Ketele D. J.M. (2000). *Observar las situaciones educativas*. España: Edit. Narcea

Sañudo, L. (2005). La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(1) 665-684. [en línea, consultado 01/10/2013].

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130164>

Vega, María.I. y Miranda, M. J. (2003). *Maestros, alumnos y conocimiento en contextos de pobreza*. Edit. HomoSapiens, Argentina.