

El sentido de pertenencia en la observación de la práctica docente

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Hidalgo Avilés, Hilda hildahgo@yahoo.com

Funderburk Razo, Rosa María funderburk_razo@yahoo.com.mx

Cambio o innovación a la práctica diaria implican resistencia. El lente a través del cual los docentes ven y posteriormente experimentan dichos cambios filtra y posteriormente sirve de base para que los participantes se identifiquen y hagan suyo o no, lo propuesto. La observación de la práctica docente en la Licenciatura de Enseñanza de la Lengua Inglesa de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo inició con la finalidad de dar cumplimiento a las políticas institucionales que marcan la evaluación constante de los programas de estudio así como a la necesidad de identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad del programa académico, pero principalmente con el fin último de llevar a cabo prácticas que fomenten el desarrollo profesional continuo del profesorado. Este artículo reporta las vivencias de cuatro profesores en el proceso de identificarse con la práctica de observar y ser observados; en qué radica para ellos la integración a una comunidad de aprendizaje, brindándonos una mirada a algunas de las implicaciones de implementar procesos que conllevan un cambio sustantivo.

Introducción

La observación de la práctica docente en la Licenciatura en Enseñanza de la lengua Inglesa de la UAEH, como recurso para el desarrollo profesional, inició en el semestre enero-junio de 2009 con talleres donde se abre el espacio para el análisis y la reflexión de los diferentes tipos de cultura escolar. A partir de este semestre esta práctica se realiza semestre tras semestre y es por iniciativa de los propios docentes que esta tarea se convierte en un proyecto de investigación.

Este artículo reporta los resultados de este proyecto en relación al sentido de pertenencia de cuatro académicos para conocer el grado en que consideran este proyecto como “suyo” así como el proceso que han vivido en relación al desarrollo de su identidad como participantes en el proyecto.

El sentirse parte de un grupo, una sociedad o de una institución, tiene su origen en la familia ya que es el primer grupo al que pertenecemos. El sentido de pertenencia entonces significa arraigo a algo que se considera importante, como las personas, cosas, grupos, organizaciones o instituciones (Castillo, 2008).

Al serle fiel al grupo y siguiendo sus normas se da una identidad y una seguridad; mientras más segura se sienta la persona, más elevado será su sentimiento comunitario y estará más dispuesta a seguir normas de convivencia. Si no tenemos arraigo por sentir que no pertenecemos a nada ni a ninguna parte todo se hace ajeno y, progresivamente, se pierde el interés en lo que no nos afecta directamente. Es decir, la identidad "es el nexo de lo social con lo individual" (Clarke, 2009, p. 196)

La pertenencia a un grupo conlleva normas, mismas que incluyen:

- Participar activamente en los procesos de su institución o grupo
- Asumir con responsabilidad los compromisos que adquiere al ingresar.
- Respetar a todos los miembros de su institución o grupo
- Respetar filosofía, políticas y normas de la Institución
- Respetar los símbolos de la Institución: bandera, escudo, uniforme.
- Actuar teniendo en cuenta las normas que contribuyen a su institución.
- Querer, valorar y reconocer la importancia de la institución en la sociedad.
- No afectar a la institución (García, 2008,p.1)

La pertenencia es fundamental para la cooperación social, para que las sociedades puedan afrontar las tendencias a la fragmentación, y para afianzar la inclusión y cohesión sociales. Más aún, el sentido de pertenencia "incluye todas aquellas expresiones psicosociales y culturales que dan cuenta de los grados de vinculación e identificación ciudadana con respecto tanto a la sociedad mayor como a los grupos que la integran, elementos que constituyen el adhesivo básico que permite a la sociedad permanecer junta y que, al mismo tiempo, inciden en las reacciones de los actores frente a las modalidades específicas en que actúan los diferentes mecanismos de inclusión- exclusión" (CEPAL, 2007, pp. 28-29 citado en Sunkel, 2009).

Además, el sentido de pertenencia es una *dimensión subjetiva* de la cohesión social. Está constituido como un conjunto de percepciones, valoraciones y disposiciones. Remite de forma central al tema de las identidades -de la comunidad de pertenencia y de las identificaciones posibles- "que permiten a la sociedad permanecer junta" y a los grupos

sociales reaccionar frente a los mecanismos de exclusión. En consecuencia, la pregunta por el "nosotros" es clave a esta temática.

Aunque el sentido de pertenencia suene como algo individual, se construye colectivamente, es decir, es responsabilidad de todos los involucrados. Todos y cada una de las personas que hacen parte de la organización inconscientemente colaboran en construirla. Implica una actitud consciente y comprometida afectivamente ante el universo significativo que singulariza una determinada colectividad, en cuyo seno, el sujeto participa activamente.

Los vínculos de pertenencia pueden ser múltiples respecto a una misma persona, de acuerdo a la diversidad de roles e interacciones en que participe a la largo de su vida. El grado de compromiso individual y colectivo, así como los vínculos afectivos que se consolidan mediante el sentido de pertenencia son tales, que aún en los casos en que cesa la relación activa con el medio que lo origina, puede mantenerse la identificación con sus valores representativos, mientras estos no entren en conflicto con los valores más raigales de la identidad personal. La duración de este lazo emotivo es, por tanto indeterminada, y sólo se extingue en la medida en que se transformen y construyan significados que enajenen la identificación del sujeto con los mismos.

Por tanto, el sentido de pertenencia es un elemento primario de arraigo e identificación personal y colectiva. Es expresión concreta de adhesión a rasgos específicos y característicos de la cultura que sintetizan perfiles particularmente sentidos de identidad cultural. Tiene que ver con cambiar nuestros enfoques de trabajo y pasar de un trabajo individual a algo más colaborativo. Los modelos colaborativos enfatizan la importancia de promover las comunidades de aprendizaje en donde los docentes tratan nuevas ideas, reflexionan acerca de sus resultados y co-construyen conocimiento acerca de la enseñanza y aprendizaje (Butler, D., Novak, H y Jarvis-Selinger, S, 2004, p. 436), e involucran a los docentes en una búsqueda conjunta de la enseñanza como una forma de modificar la práctica docente. (p.437)

Ya sea de forma individual o colectiva los docentes prueban nuevas ideas en el aula y monitorean el éxito de sus esfuerzos. Juntos revisan su desempeño en el aula, platican sobre sus resultados y hacen una reflexión crítica de su propia enseñanza (Ball, 1995;Englert &Tarrant, 1995, citados en Butler, D., Novak, H y Jarvis-Selinger, S, 2004, p. 437)

El soporte teórico de este trabajo colaborativo se le ha atribuido a las comunidades de práctica y desde esta perspectiva el aprendizaje está íntimamente relacionada con el proceso de desarrollar una identidad (como docente, como científico) y se efectúa en el proceso de pasar de una participación aislada a una participación completa en una comunidad dada” (Lave & Wenger, 1991, citado en Butler, D., Novak, H y Jarvis-Selinger, S, 2004, p. 437).

Metodología

Este es un estudio exploratorio que pretende tener un primer acercamiento con las vivencias de los profesores de la licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa involucrados en el proceso de observación de pares. De acuerdo con Hernández Sampieri (1998) “los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (p.58). Es decir, los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales para los profesionales en determinada área (Dankhe, 1986 citado en Sampieri, 1998, p. 59).

Dado lo anterior, se pidió a cuatro profesores que participan en el proyecto de observación de pares, que narraran cómo han vivido este proyecto y en particular que relataran su sentir respecto de su pertenencia / identificación con el proyecto. Para ello, se les pidió a los participantes que basados en preguntas guía de los diferentes momentos que se han vivido en el proyecto, relataran sus sentires y vivencias. Dichos relatos fueron luego analizados para buscar elementos que ilustraran los momentos y procesos experimentados por los docentes en relación a sus percepciones del proyecto pero más específicamente, de su identificación con el mismo y con la comunidad participante. La sección a continuación da cuenta de los hallazgos hasta este momento.

De la práctica de observar y ser observado: las primeras impresiones

De los cuatro docentes participantes en este estudio, dos de ellas manifiestan que el haber realizado esta práctica anteriormente en otras instituciones educativas les permitió ver esta actividad como algo ‘normal’.

Patricia, por ejemplo manifiesta

“Me pareció muy buena idea porque uno aprende demasiado al observar a otros maestros haciendo su trabajo. Mi percepción fue así porque tuve la oportunidad de observar diferentes instituciones educativas y por consiguiente diferentes tipos de maestros, con diferentes técnicas y actividades”.

Por otro lado, otras dos docentes manifestaron cierto temor al saber que se iniciaría esta práctica de observación. Al respecto Mónica manifiesta

“La idea de ser observada en clase fue al principio un poco desconcertante, quien te iba a observar y con qué propósito”.

Marcia es más contundente al relatar que

“La primera impresión fue que me trataban de fiscalizar, que iban a interrumpir mi trabajo, que violarían la intimidad de mi clase y sobre todo, que lo que verían en mi clase sería utilizado para evidenciar mis deficiencias”.

El énfasis que Marcia emplea para referirse a su trabajo, la intimidad de su clase, da cuenta del sentido de propiedad de lo que ella considera suyo, pero también refleja la vulnerabilidad del docente que se desnuda y es frágil cuando es observado (Richardson, 2000). Los miedos de Marcia quedan de manifiesto cuando expresa,

“Creo que sentí miedo a la crítica, miedo a que mi práctica no fuese adecuada”.

Sin embargo, en la práctica continua de observar y ser observados, los participantes adquieren identidades diferentes y cambian esos miedos por convicciones respecto de seguir participando.

Integrándose a la comunidad: el beneficio de observar y ser observado

El observar y ser observado con la finalidad de contribuir al desarrollo profesional de los involucrados ha generado perspectivas positivas por parte de los cuatro docentes participantes en este estudio, quienes coinciden en que la observación les ha aportado tanto en lo individual como en lo colectivo.

De manera individual, este proyecto ha permitido una cercanía con sus compañeros de trabajo- el proceso de pasar de una participación aislada a una participación completa en una comunidad dada” (Lave & Wenger, 1991, citado en Butler, D., Novak, H y Jarvis-Selinger, S, 2004, p. 437)-.

Respecto de esto, Patricia afirma que esta práctica

“me ha permitido tener un contacto más cercano a mis colegas”.

Celia comenta

“personalmente me ha servido para conocer más a mis compañeros de trabajo porque como soy “nueva” no los conozco mucho y este proyecto me ha ayudado a tener una mejor relación con mis colegas”.

A través de esta práctica también han aprendido de los otros al observar técnicas y estrategias que utilizan y que pueden incorporar en su práctica.

Mónica afirma

“Al observar a mis pares académicos he aprendido de ellos, sobre su asignatura y sobre algunas de las estrategias que utilizan en clase “

El proyecto de observar y ser observado ha permitido a los participantes también reflexionar sobre su propia práctica docente. Marcia y Mónica relatan

“...el proyecto es un beneficio a mi práctica porque me permite reflexionar. Sobre lo que hago en el salón, la reflexión no es sencilla sin embargo con la ayuda de un compañero resulta más significativa”

y

“...profesionalmente me ha ayudado a identificar algunas áreas que necesito fortalecer en mi práctica docente, las cuales a veces como estamos tan acostumbrados a enseñar de cierta manera no las identificamos”

Identidad con la comunidad: el sentido de pertenencia

El pertenecer a un grupo o a una comunidad de práctica permite sentirse comprometido con el otro. Los participantes se sienten parte de este proyecto, pero no de forma individual sino más bien como algo que es *de todos* porque han estado involucrados en el proceso de observar y ser observados desde un principio y continúan con esta práctica, y porque el proceso ha venido a ser construido por la *comunidad*. Al respecto, Marcia manifiesta

“tanto como mío, no, creo que es más un proyecto de todos, que se ha venido construyendo con base en la experiencia continua con la acertada participación de la mayor parte del personal de LELI, que día a día busca mejorar la forma de observar y ser observado”.

Celia, añade, en este mismo tenor

“tenemos el mismo fin que es que nuestros alumnos aprendan y tengan maestros de calidad”.

Algunas concepciones del aprendizaje generado en contextos colaborativos, parte de **“in the head”**, modelos que se enfocan en como el conocimiento individual, las creencias y habilidades son influidas por la colaboración, hay modelos situados o distribuidos que

caracterizan el aprendizaje como inseparable de las actividades situadas socialmente en donde la habilidad del conocimiento es desarrollada y usada. (Butler, D., Novak, H y Jarvis-Selinger, S, 2004, p. 436)

Con el tiempo a través de estos grupos de trabajo de solución de problemas colaborativos los docentes desarrollan un lenguaje común para conversar acerca de su enseñanza y co-construyen conocimiento dentro de una comunidad del discurso (Bos, 1995; Englert & Tarrant, 1995). Este lenguaje común los integra e identifica como una comunidad a la que pertenecen.

“... al interactuar con uno o más compañeros que observan y son observados, se comparten los saberes, las experiencias mismas que benefician la práctica docente, lo cual redundará en desarrollo y mejora profesional...”

“La crítica es más poderosa cuando deja abierta la posibilidad de que podemos rehacernos en el proceso de involucrarnos con otros, que podemos aprender cosas que no sabíamos antes de iniciar el proceso. Esto requiere que ocasionalmente volteemos a nosotros mismos y podamos dejar abierta la posibilidad de que podemos rehacernos a través del encuentro con el “otro” (Mahmood, 2005, p. 36-37 citado en Clarke, 2009, p.195)

“...el beneficio es para ambas partes, creo que es individual porque me ayuda a mejorar mi práctica docente ya que todas las críticas que se han hecho han sido de manera constructiva además de que me ha permitido reflexionar sobre las mismas y estar más consciente de lo que tengo que mejorar en mi práctica docente...también en lo colectivo porque al mejorar nuestra práctica docente estamos impactando de una manera directa a los alumnos y a la institución en la cual laboramos”.

Conclusiones

El proceso de observar y ser observados ha contribuido a privilegiar al interior de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa el trabajo colaborativo dejando a un lado el trabajo individual. Esta práctica se ha construido el interior de una comunidad comprometida y responsable de su quehacer docente. Lo anterior se ha reflejado en el sentido de pertenencia de los involucrados al sentirse parte de un proyecto que ha dado

lugar a la reflexión de su propia práctica docente. Es decir esta práctica de observar y ser observado se ha convertido en un fin común en donde los participantes aprenden del “otro”.

Referencias

Butler, D. L., Novak Lauscher, H., and Jarvis-Selinger, S. (2004) Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*. 20 435-455

Castillo, A. (2008) Sentido de pertenencia. Disponible en <http://unavidafeliz.cosenido-de-pertenencia>

Clarke, M. (2007). The Ethico-politics of teacher identity. *Educational Philosophy and Theory*. 41(2) pp.185-200

García, M. (2008) Sentido de pertenencia a la institución. Disponible en <http://www.colegiosvirtuales.com/home/publicaciones/articulos/recomendados/sentido-de-pertenencia-a-la-institucion>

González, Ana K. y Ortega, Berthilde (2003). Factores que influyen en la falta de sentido de pertenencia de los estudiantes y profesores de la escuela de comunicación social de la universidad del Zulia. Disponible en [www. contenidos/EpZFplFAVyOleMbivd.php](http://www.contenidos/EpZFplFAVyOleMbivd.php)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008) Metodología de la Investigación. México: McGrawHill

Richardson, M.O. (2000) . Peer Observation: Learning from One Another. *Thought & Action*, 16 /1 9-20

Sunkel, G. 2009 Sentido de pertenencia en la juventud latinoamericana: identidades que se van y expectativas que se proyectan. *Pensamiento Iberoamericano*. 1-3