

EL PAPEL DE LAS TUTORAS DE 7° Y 8° SEMESTRES, EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LAS EDUCADORAS, PLAN 1999

NOMBREAUTOR1: MARTÍNEZ AGUILERA MARTHA

*INSTITUCIÓN DE ADSCRIPCIÓN: BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA
NORMAL OFICIAL DE GUANAJUATO*

TEMÁTICA GENERAL: EDUCACIÓN EN CAMPOS DISCIPLINARES.

RESUMEN

El trabajo expone el papel que tuvieron las educadoras titulares de los Jardines de Niños en la formación docente de las normalistas de 7° y 8o semestres, para el trabajo con el campo de Exploración y Conocimiento del Mundo Natural, de acuerdo con el Plan de Estudios 1999. Estos hallazgos se derivan de la investigación doctoral concluida: *La formación inicial de las educadoras para la enseñanza de la ciencia. Un estudio cualitativo desde la perspectiva de las estudiantes.*

Se empleó la metodología cualitativa con enfoque etnográfico, la técnica fue la observación participante (Flick, 2012; Bertely, 2002; Goetz y Lecompte, 1988) con instrumentos como el registro y la entrevista (Bertely, 2002).

En la investigación participaron diez estudiantes de 7° y 8° semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar del Plan de Estudios 1999, durante el ciclo escolar 2013 – 2014 en una Escuela Normal Pública en Guanajuato.

La tesis que se sostiene en este escrito es que las tutoras desempeñan un papel crucial en el desarrollo profesional de las futuras educadoras para el trabajo con las ciencias: cuando permiten que las normalistas asuman el rol central en la conducción de las actividades, cuando apoyan durante el desarrollo de las prácticas orientando y /o haciendo diversas sugerencias para resolver el trabajo o las situaciones imprevistas durante la jornada escolar. De igual forma, destacan roles y actitudes que debilitan el trabajo de la estudiante con los niños del grupo.

Palabras clave: educadoras en formación, tutoras, intervención, ciencias en preescolar.

INTRODUCCIÓN

En el examen internacional *Programme for International Student Assessment* (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el 50% de los estudiantes mexicanos se ubican en los niveles más bajos en ciencias. Díaz y Flores (2010) reportan que en nuestro país, enseñar y aprender ciencia enfrentan grandes retos porque los alumnos de educación básica y media superior no logran desarrollar habilidades ni competencias, ni actitudes científicas.

Las deficiencias, en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias, están asociadas con factores como: el contexto sociocultural, las condiciones de las instituciones, las estrategias de estudio de los alumnos y, necesariamente, con la formación inicial y permanente de los maestros.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) reportó que el 51% de los estudiantes mexicanos que respondieron el examen de PISA en Ciencias, en 2006, 2009, 2012 y 2015 se ubicaron por debajo del nivel 1 y en el nivel 1 (INEE, 2007, 2010, 2013 y 2016).

Asimismo, en los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) en 2008, 2009 y 2012 más del 40% de los alumnos de 3° de secundaria se ubicaron en el nivel insuficiente en el dominio de biología (INEE, 2009, 2012 y 2015).

Estos resultados permiten inferir que 50% de los estudiantes, durante su educación básica, no lograron desarrollar habilidades para: observar sistemáticamente, analizar, explicar, establecer relaciones, razonar lógicamente, resolver problemas, reflexionar críticamente entre otros; ni actitudes, ni adquirir conceptos, que les permitan entender su entorno y los fenómenos naturales (INEE, 2007).

Martínez (2011), Campanario y Moya (1999) afirman que uno de los factores fundamentales que explica el bajo resultado que se obtiene en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias son las deficiencias de formación de los profesores, lo que ocasiona que tengan conceptos científicos erróneos, inseguridad y renuencia a trabajar actividades de ciencia. Además, Furtado (2010) y Howitt, et al. (2011) encontraron que, cuando se trabajan contenidos científicos, muchas veces los docentes los enseñan sin el conocimiento adecuado ni de fondo.

En México el nivel preescolar es parte de la educación básica obligatoria, por ello es un espacio educativo fundamental para ofrecer experiencias educativas a los niños y propiciar que desarrollen actitudes y habilidades cognitivas necesarias para el razonamiento científico.

Sin embargo, en nuestro país, el campo de conocimiento *Educación en Ciencias Naturales*, dos décadas (de 1982 a 2002), no reporta investigaciones sobre procesos de enseñanza de la ciencia en el Jardín de Niños, ni sobre la formación de educadoras, al respecto se explica: “La formación de docentes es una temática...olvidada entre los investigadores de nuestro país y uno de los grandes faltantes en los estados del conocimiento 1992-2002” (López, 2006, p. 731). Aunque en el estado de conocimiento del periodo 2002 – 2011, se encontraron 10 estudios en preescolar y 3 en escuelas normales (Guerra, García, Balderas, et al, 2013) por lo anterior, existen razones educativas y de investigación para realizar este estudio.

Una de las preguntas de la investigación fue: ¿Cómo integran y recuperan los elementos de la enseñanza de las ciencias durante y después de la intervención docente? Tuvo como objetivo: Comprender cómo las educadoras en formación van construyendo su forma de intervención docente para el trabajo con las ciencias en el Jardín de Niños.

Esta investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, con enfoque etnográfico, en una Normal Pública de Guanajuato. El trabajo de campo se efectuó durante el ciclo escolar 2013 – 2014 con las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar.

El muestreo fue criterial (Flick, 2012; Goetz y Lecompte, 1988): diez estudiantes de 7º y 8º semestres. La población fueron cuarenta normalistas. La técnica fue la observación participante y se emplearon como instrumentos el registro y la entrevista semiestructurada. Las entrevistas fueron transcritas y validadas por las normalistas. Se analizó cada entrevista estableciendo códigos *en vivo*. Inductivamente se construyeron categorías para la interpretación.

DESARROLLO

Durante el 4º grado, las educadoras en formación realizaron lo que la SEP (2002a) llama *práctica intensiva en condiciones reales de trabajo*, durante todo el ciclo escolar 2013 – 2014, tuvieron periodos de trabajo docente haciéndose cargo de un grupo preescolar con la asesoría continua de una tutora.

A partir de las observaciones a las prácticas docentes de las normalistas y con base en el análisis de los registros, emergió como una categoría el papel de la tutora durante el trabajo docente de las estudiantes en el campo de Exploración y Conocimiento del Mundo Natural (EyCMN). Se encontró que, la tutoría se desarrolló en cuatro sentidos:

1) *Acompañamiento profesional para el trabajo con las ciencias*. Primero, las educadoras titulares de los grupos infantiles permitieron que las normalistas asumieran el rol central en la conducción de las actividades de ciencias. Para apoyarlas, durante el desarrollo de las prácticas, les orientaban y hacían diversas sugerencias para resolver el trabajo o las situaciones imprevistas:

- cuando los niños no conocían algo recomendaron usar imágenes de libros,
- para que los niños pudieran explicar sus ideas les ofrecían un recurso didáctico,
- cuando alguien no tenía material para trabajar, indicaban a la practicante alguna forma de resolverlo,
- para recuperar el interés del grupo les propusieron un cambio en la actividad,
- las ayudaron a: integrar equipos, a conseguir el material que no había sido previsto pero que se requería; repetían las consignas a los niños que no habían comprendido,
- apoyaban el desarrollo del trabajo: ayudaban al grupo a seguir las instrucciones de las practicantes, confirmaban con los niños cómo usar materiales o buscar los que requerían, preguntaban qué observaban, por qué creían que pasaba ‘eso’ en el

experimento, qué conclusiones tenían; los orientaban sobre cómo mejorar las maquetas o las figuras que modelaban, y

- asistían a los niños de manera individual, los animaban cuando no querían participar, reconocían los logros, les sonreían y eran amables con ellos. Como se muestra en el siguiente fragmento de registro:

...la tutora se acerca a un equipo y les repite en voz alta la consigna. Un equipo sale al patio con la tutora a recoger material para su maqueta... Perla y la tutora siguen pasando por cada equipo, preguntan, sugieren, indican... Tutora: (con el equipo de animales domésticos) ahora formen así el corral (les muestra cómo hacerlo)... La tutora pasa mesa por mesa observando la maqueta y exclamando sorpresa ante los niños.

2) *Apoyo para centrar la atención de los grupos y generar un clima de trabajo con las actividades de ciencias.* Segundo, destaca la participación de las tutoras para que los grupos escucharan a las normalistas. Las tutoras se dirigían a los niños de manera personal para solicitar su atención o bien, preguntaban en voz alta a todo el grupo por qué no escuchaban a la maestra con lo cual los niños dejaban de platicar y atendían las indicaciones de las estudiantes. Las tutoras pedían al grupo que se dirigieran a las normalistas como 'maestra x' por lo que los niños asumían la figura de la estudiante con las facultades de la educadora titular. Asimismo, las ayudaban a establecer normas para la higiene personal y del aula. Estos aspectos se pueden advertir en los siguientes fragmentos de registros:

Tutora1: todos a su lugar (dice en voz alta. Los niños corren a sus sillas) todos sentaditos, denme la plastilina que les sobró (pasa equipo por equipo preguntando si sobró plastilina y algunos niños le entregan bolitas o trozos tirados en el piso) ¡guarden silencio, sentaditos!

Tutora2: la maestra está callándolos y ustedes no hacen caso... [dice refiriéndose a la normalista]

3) *Ausencia física de la tutora durante el trabajo con el campo EyCMN.* Tercero, algunas tutoras estuvieron ausentes durante la jornada de trabajo. Este vacío coincide con varias de las prácticas en las que las estudiantes no lograron desarrollar sus actividades para que los niños hicieran ciencia. Tal parece que la falta de la educadora titular del grupo, incidió en que el ambiente fuera de murmullo y juego constante por parte de los niños quienes no reconocían la autoridad de la practicante, lo que no permitió el trabajo previsto con el Mundo Natural.

4) *La tutora desplaza a la normalista en el trabajo con las ciencias.* Cuarto, se identificó que otro rol de una tutora, donde hubo esfuerzos por que los niños hicieran ciencia, fue que ésta desarrolló la práctica. La tutora asumió su rol de titular del grupo. Daba las consignas, integraba los equipos, distribuía materiales, establecía normas, modificaba las decisiones de la normalista, orientaba a los niños, les llamaba la atención, los apuraba a concluir y a comenzar a limpiar el aula. Se dirigía a la

practicante por su nombre: 'Esmeraldita' lo que era imitado por los niños, mientras Esmeralda acataba las indicaciones de la tutora, los niños hacían caso omiso de lo que Esmeralda les decía, como se muestra a continuación:

*Tutora: **ese arcoíris está pintado, nosotros ¿cómo podemos hacer uno?***

Niños: ¡pintándolo!

*Tutora: ¿**quién no trajo material?** (Esmeralda fue por agua, regresa con una cubeta llena. Se formaron 6 equipos, algunos niños no tienen material y la **tutora los integra con otros niños que tienen todo lo necesario.**)*

*Tutora: ¡mira el arco iris ya se formó! (la **tutora está moviendo el espejo y logra que se forme el arcoíris y se refleja en la hoja blanca**) ¿qué colores ven? Niños: azul, amarillo, rojo... (Regreso al aula)*

*Esmeralda: (**algo le murmura la tutora y Esmeralda dice**): ¿**quieren acuarelas?** Les voy a dar una hoja y ahí en el piso van a pintar lo que pasó ahorita.*

*Tutora: Esmeralda, **poquito** (refiriéndose al agua en el vaso. Esmeralda mueve afirmativamente la cabeza) ¿**se acuerdan cómo se usan las acuarelas?** Niños: ¡sí!*

*Tutora: **se moja poquito el pincel, luego se moja la pintura y se dibuja...***

*Tutora: Quetzally **el aserrín se pega con resistol, no se pega solo, mira** (le muestra cómo hacerlo)*

Así, partir del análisis sobre los roles asumidos por las tutoras hacia el trabajo docente de las educadoras en formación, se halla que, en la mayoría de los casos, éstas acompañaron y guiaron el proceso de intervención docente.

En el ámbito de la formación inicial, el Plan de Estudios 1999 (SEP, 2002a) enfatizó que durante el 4º grado en las etapas del trabajo docente, las educadora en formación necesitaban contar con un tutor cuya función sería "...orientar las actividades del estudiante en el aula, transmitir su experiencia, hacer recomendaciones oportunas y señalar al estudiante aspectos que conviene reforzar o modificar para mejorar la calidad de su trabajo" (pp. 34 y 78). Se reconoce que aún cuando la Normal trabajó con las tutoras una ocasión, éstas asumieron "intuitivamente" las funciones esperadas curricularmente y ofrecieron:

1. Apoyo profesional permanente a las educadoras en formación, estableciendo una interacción horizontal, entre iguales pero la tutora con mayor *expertise* en la educación infantil.
2. Orientación sobre los procesos de aprendizaje de los niños y las adecuaciones necesarias en las actividades propuestas,
3. Soporte en el desarrollo de las actividades didácticas explicitando la necesidad de establecer interacción con los niños, dialogar sobre sus ideas, aceptar sus propuestas, sugerirles formas diferentes de avanzar en sus trabajos y en reconocer la importancia del uso del material didáctico como una de las bases para el aprendizaje en el nivel preescolar, y

4. Recomendaciones sobre la necesidad de un clima áulico caracterizado por la escucha, el diálogo, la interacción. La posibilidad de que los niños se desplazaran por el aula, la libertad para tomar decisiones pero también un ambiente con normas para una relación social atenta, cortés, respetuosa, tolerante, alegre, en un aula cuya limpieza, después de trabajar, estaba a cargo de todos.

Asimismo, se halló que las estudiantes que tuvieron una intervención docente que promovió que los niños hicieran ciencia tuvieron tutoras que se caracterizaron porque:

- Tenían una edad que oscilaba de 41 hasta 48 años,
- Su experiencia en el nivel preescolar era de 16 hasta 28 años, lo cual podría implicar un grado importante de *expertise* en la formación de niños de 3-5 años,
- Habían sido tutoras en 2 ó 4 años anteriores, aunque en este ciclo escolar sólo recibieron una capacitación por parte de la escuela Normal. En este último punto se puede inferir que, si bien la Normal no ofreció más de una sesión formal de trabajo con las titulares de los grupos infantiles, éstas lograron ofrecer el acompañamiento necesario y suficiente para el éxito de las actividades científicas que las estudiantes desarrollaron en los JN, lo que se podría atribuir tanto a su experiencia en el nivel preescolar como en actividades de tutoría, ambos aspectos, podrían conjuntar un amplio conocimiento del trabajo docente, de las necesidades educativas infantiles y del sentido de la intervención docente.

Mientras que las normalistas cuya intervención docente intentó hacer ciencia tuvieron tutoras que se caracterizaron porque:

- Su edad oscilaba entre 26 hasta 47 años,
- Su antigüedad en preescolar era desde 2 años de interina hasta 22 años de servicio,
- Algunas de ellas se ausentaron del aula durante la mañana de trabajo con las ciencias, lo que probablemente fue un aspecto que incidió en que los niños jugaran, platicaran e hicieran caso omiso a las normalistas.
- Era la primera vez que fungían como tutoras y sólo recibieron una capacitación por parte de la escuela Normal. Se encuentra que dado que eran novatas en su rol de tutoras y ante el poco conocimiento sobre sus funciones, una de las causas por las que las estudiantes no desarrollaron prácticas exitosas con las ciencias, puede estar relacionada con la falta de tutela, las ausencias en el aula y en algunos casos la poca experiencia en el nivel preescolar – ya que hubo tutoras que tenían dos años de servicio–.

En el caso de la antigüedad en el servicio docente la SEP (2002b) explicita, para ser tutor se debe “Contar con un mínimo de tres años de servicio frente a grupo” (p.15) y que una de las responsabilidades de la escuela Normal es: “Coordinar el trabajo y participar en las reuniones previstas por la escuela Normal con las maestras tutoras, a fin de conocer los resultados de las distintas



experiencias de trabajo y de tomar los acuerdos...” (p.47), se identifica que la Normal requería orientar ampliamente a las tutoras sobre su papel en la formación inicial y velar porque contaran con un mínimo de tres años de experiencia en el nivel preescolar, lo que influye en su conocimiento sobre la intervención docente y permitiría asistir a las futuras educadoras.

CONCLUSIONES

Por los datos obtenidos en la observación de las prácticas docentes, en los registros y en las entrevistas, se halla que el acompañamiento que ofrecieron las educadoras en servicio fue fundamental para la formación inicial y para el desarrollo de las competencias didácticas necesarias para la intervención docente, lo cual influye en el incipiente estilo docente de las normalistas.

Las educadoras en formación identificaron, analizaron, reflexionaron y observaron en la tutora actitudes, habilidades, formas de trabajo con los grupos infantiles y los fueron incorporando en la construcción de su estilo docente para el trabajo con las ciencias en el Jardín de Niños.

Así, las tutoras que reciben a las estudiantes durante el 7º y 8º semestres se convierten en un modelo docente que impulsa o inhibe la construcción de un estilo personal para el trabajo con las ciencias en el Jardín.

Ante la trascendencia que tienen las tutoras, en la construcción de un estilo docente de las futuras educadoras, los retos para la escuela Normal son:

1. Asegurar que las titulares del grupo acepten ser tutoras y acompañar durante todo el ciclo escolar a las normalistas,
2. Solicitar que las tutoras tengan experiencia en el trabajo con niños de 3 a cinco años, que conozcan las funciones de la tutoría y que estén dispuestas a modificar las secuencias de trabajo con los niños,
3. Velar por que las tutoras y las normalistas tengan una comunicación e interacción estrecha, que les permita sustentar y orientar la intervención docente para que los niños desarrollen capacidades cognitivas y actitudes científicas.
4. Promover un trabajo permanente y cercano entre las asesoras, las tutoras y las practicantes para analizar y resolver los imprevistos que se presentan en toda práctica docente.

NOTAS

- (1) De acuerdo con el Plan de Estudios 1999, las estudiantes de 7º y 8º semestres deben contar con el apoyo de una educadora experimentada, responsable del grupo infantil y recibe el nombre de *tutora*.

REFERENCIAS

- Bertely, B. M. (2002) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Campanario, J. & Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. *Enseñanza de las ciencias*, 17 (2), pp. 179-191.
- Díaz, G. M. A., & Flores, V. G. coord. (2010). *México en Pisa 2009*. México: INEE
- Duit, R. (2006). La investigación sobre enseñanza de las ciencias: un requisito imprescindible para mejorar la práctica educativa, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (30), pp. 741-770.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Furtado, L. (2010). Kindergarten Teachers' Perceptions of an Inquiry-Based Science Teaching and Learning Professional Development Intervention. *New Horizons in Education*, 58 (2) pp.104-120.
- Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guerra, R., García, H., Balderas, R. & Pulido C. L. (2013). Investigación sobre enseñanza y aprendizaje de las C.N en educación superior. Periodo 2002 – 2011. En *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Lenguas Extranjeras*. México: COMIE.
- Howitt C, Upson E, & Lewis S. (2011) 'It's a mystery!' A case study of implementing forensic science in preschool as scientific inquiry. *Australasian Journal of Early Childhood* [serial online], 36, (3), pp.45-55.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2007). *PISA 2006 en México*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2009), *Panorama Educativo de México 2009, Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2010). *México en PISA 2009*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2012). *Panorama educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013). *México en PISA 2012. Resultados de evaluaciones*. México: INEE.



- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015). Excale-09 2012, Ciencias <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-excale/excale-09-ciclo-2011-2012>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2016). *México en PISA 2015*. México: INEE.
- López, M. A. D (2006). Educación en Ciencias Naturales: visión actualizada del campo, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (30), pp. 721-739.
- Martínez, R. F. (2011). Presentación. En *INEE, PISA en el aula: ciencias* (pp. 5-9) México: INEE.
- Secretaría de Educación Pública. (2002a). *Plan de Estudios 1999, Licenciatura en Educación Preescolar*. Documentos básicos. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2002b) *Lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres*. Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 1999. México: SEP