



VALORACIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LA ACCIÓN DE SUS ACTORES: DOCENTE EN FORMACIÓN – TUTOR – ASESOR

Elizabeth Cortés Lechuga
Escuela Normal Superior de México

Ernesto Uribe Gómez
Escuela Normal Superior de México

Área temática 9: Sujetos de la educación.

Línea temática: Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.

Resumen:

Esta ponencia presenta algunos hallazgos de una investigación de corte mixto, que emplea los resultados obtenidos en un estudio cuantitativo previo para dar seguimiento al interés investigativo institucional y académico en torno a la forma cómo conciben su práctica docente estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Secundaria. El propósito es dar cuenta de cómo intervienen las miradas de los docentes en formación, los tutores que acompañan el proceso de formación en la escuela secundaria y los asesores, profesores de la Escuela Normal Superior de México sobre las prácticas del último año, a fin de poder detectar áreas de oportunidad y de establecer estrategias de mejora para la toma de decisiones al interior de ENSM. Las preguntas que se plantearon son ¿cómo valoran el tutor, asesor y estudiante normalista las experiencias docentes durante las prácticas realizadas en el último año de formación inicial? ¿Cómo el tutor y asesor evalúan a los estudiantes normalistas en su desempeño, considerando su formación y perfil de egreso? ¿Cómo contrastan la propia práctica docente el tutor y asesor con la propia formación? Para el estudio se tomaron como base las respuestas de los informantes sobre los cinco rasgos del perfil de egreso generadas en el estudio cuantitativo previo y en los resultados encontramos que a pesar de ciertos obstáculos en la falta personalización y de equipamiento con herramientas teóricas y metodológicas por parte de los agentes, al final los docentes en formación cumplen diferentes finalidades dentro del mismo proceso formativo.

Palabras clave: docentes en formación inicial, práctica docente, agentes de la práctica, significados, investigación sistémica

Introducción

Entender la formación y la docencia solamente como el hacer de los profesores significa inscribirlas en lo que Arendt (1998) denomina la *poïesis* y no dentro de una *praxis*. Mientras la primera se ubica muy claramente en el marco de la producción, de la fabricación, la *praxis* –la acción– es una actividad estrechamente vinculada con la especificidad del hombre; es decir, con su condición humana y su capacidad transformadora o, más bien, autotransformadora. En este sentido, acoger exclusivamente la perspectiva de la *poïesis* en la formación supone vedar al sujeto, no darle un lugar a su ser en su razón sentido y acción como parte del proceso de autonomía, lo que significaría asentarse en el marco de una mera instrucción, de un mero entrenamiento o adiestramiento, que motivaría a pensar la docencia en términos de hacer y fabricar, no de transformar o crear.

En este sentido, la formación inicial de docentes durante el último año busca idealmente alcanzar cualidades de *praxis* con la finalidad de desarrollar las competencias docentes establecidas en el perfil de egreso. Ante este ideario institucional, se espera que los actores educativos del proceso de formación inicial en las prácticas de las escuelas normales; en este caso, los formadores de los docentes junto con los tutores de la escuela secundaria, brinden a los docentes en formación los elementos necesarios para permitir una formación transformadora, creativa, en la búsqueda de resultados educativos mejores y exitosos.

Lo anterior supone que las escuelas formadoras equipen a sus docentes en formación con las suficientes y adecuadas herramientas conceptuales y metodológicas, que les permitan desarrollar competencias docentes y llevar a cabo una mejor actuación y desempeño en las escuelas de práctica. Sin embargo, es difícil responder cuáles competencias requieren más o menor atención.

Un estudio cuantitativo que sirve de antecedente a esta investigación, con el interés de evaluar el logro de las competencias docentes de profesores en formación mediante una metodología de enfoque sistémico (Acosta, Cortes y Uribe, 2018), permitió en este actual estudio cualitativo analizar no sólo los elementos que se consideran para su evaluación, sino también tomar en cuenta algunas interrelaciones y sistemas colindantes (Creswell, 2003) de la práctica docente en el marco del trabajo docente realizado en el último año de la formación inicial.

El interés fue continuar con la “confrontación de informaciones complementarias sobre el mismo episodio” (Morse, 1991; Riba, 2007, en Castañer, Camerino y Anguera, 2013), con un estudio mixto, para poder analizar algunas disonancias encontradas en el estudio cuantitativo previo, ya que este no permitió visibilizar elementos más finos vinculados con la práctica docente de los estudiantes del último año y sus formadores: el tutor de la escuela secundaria y el asesor de la escuela formadora. Fue así que se continuó con las mismas preguntas a responder: ¿cómo valoran el tutor, asesor y estudiante normalista sus experiencias formativas y de formación durante las prácticas realizadas a través del trabajo docente en condiciones reales de trabajo? ¿Cómo se evalúan los estudiantes normalistas en su desempeño considerando su formación y el perfil de egreso? ¿Cómo contrastan su propia práctica docente con la evaluación de su tutor y asesor desde su propia formación con base a los rasgos de egreso?, pero desde la mirada cualitativa.

Se buscó entonces llevar el estudio a una segunda etapa donde, con los datos cuantitativos, poder ampliar la explicación de los resultados obtenidos inicialmente y revalorar el trabajo que mantienen los tutores, asesores y alumnos normalistas en el logro o no de las competencias docentes según el perfil de egreso, así como el cruce de sus expectativas, proyectos y experiencias en la cotidianidad del aula escolar, para aportar elementos significativos, productos del estudio, a fin de reorientar la actuación pedagógica en la Escuela Normal Superior de México.

El análisis se hizo entonces con el cruce de datos de los resultados cuantitativos sobre las respuestas más recurrentes en las cinco categorías. La falta de correspondencia en las respuestas de los informantes y los resultados cuantitativos permitieron encontrar entonces algunas interrelaciones. Cabe enunciar que un trabajo de investigación semejante a este nivel institucional no se había realizado con anterioridad y que de otros instrumentos aplicados para una medición cuantitativa similar se desconocen sus resultados. Por ello, este trabajo ha tomado relevancia para nuestra institución así como para otras escuelas normales de la CDMX.

Desarrollo

El diseño del estudio cuantitativo ponderaba los conocimientos y habilidades esenciales establecidos en el Plan y Programas de estudio 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria a través de 120 reactivos de opción múltiple, que permitieron medir la comprensión de las nociones fundamentales, la habilidad del estudiante para razonar, aplicar lo aprendido y la resolución de problemas propios de su quehacer docente a partir de respuestas con diversos grados de dificultad. La muestra la constituyó 317 alumnos, 69 asesores y 367 tutores, y el cuestionario solicitaba a estos actores evaluar la formación en cinco subáreas de los rasgos del perfil de egreso del Plan 1999 de la ENSM: 1) el dominio de las habilidades para la comunicación; 2) el conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica particularmente los de secundaria; 3) la comprensión del desarrollo de los adolescentes, 4) la aplicación de las competencias didácticas propias de este nivel y 5) el conocimiento del sistema educativo mexicano, su problemática y alternativas de solución, así como la comprensión de la organización y el funcionamiento de la escuela secundaria y la influencia del medio en la práctica educativa.

En el marco de las prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo docente en la escuela secundaria y de las dos asignaturas, Trabajo Docente I, II y Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II (SEP, 2010), se solicitó a los tutores, asesores y alumnos de la generación 2016-2017 reflexionar en torno a lo que vive, piensa, siente y experimenta el estudiante normalista con relación a su quehacer docente, y así proponer alternativas y estrategias de rediseño de la práctica docente en condiciones reales.

El desarrollo de este trabajo de investigación implicó, en primera instancia, realizar un ejercicio de articulación teórico-metodológico, donde se construyeron algunas categorías teóricas como: formación docente, práctica educativa, trabajo docente, pensamiento didáctico e interacción. Estos conceptos sirvieron de punto de partida para el análisis de las respuestas que tuvieron que ver estrechamente con la práctica docente de los profesores en formación inicial de educación secundaria desde la mirada del asesor, tutor y docente en formación.

Coincidimos con Davini (1995) y Ferry (1992) en que la formación docente pone en tensión las teorías y los conceptos que se abordan en las normales al no verse reflejadas en la práctica, más bien como señala la autora, éstas deben ser reevaluadas, reelaboradas y recontextualizadas, si queremos que se conviertan en marcos interpretativos. Por ello, en la práctica educativa, existen culturas escolares e institucionales dominantes (Ferry, 1992), que sobreponen intereses y formas de actuación sobre las nociones y orientaciones teóricas que lleva consigo un docente en formación y su asesor, de aquí que a menudo sean los saberes experienciales y de la práctica los que se valoren o sobredimensionen en las condiciones reales de trabajo. Es así que el trabajo docente puede estar imbricado en diversos intereses: políticos, sociales, pedagógicos, didácticos y personales (Pacheco y Díaz Barriga, 1993). De aquí que el pensamiento didáctico e interacción que se dan en las escuelas no se ajuste a los ideales o encargos educativos de los planes de estudio o de los parámetros de perfiles de egreso. Como señala Vezub (2002), los docentes en formación carecen de un desarrollo de pensamiento reflexivo y metacognitivo, lo cual limita la posibilidad de hacer frente a los problemas de la práctica desde los marcos de comprensión que pueda ofrecerles las concepciones y discursos pedagógicos que aprendieron en las escuelas de formación.

Respecto a los formadores de formadores, en este caso los asesores y tutores, Serrano (2008) nos dice que en la educación existen diversas formas de mirarla, ya sea como “acto, proceso o producto”, como “logro de aprendizajes, habilidad, capacidades, competencias”, como “expresión de los modales prototípicos de una sociedad”; o bien, “logro de trayectoria en una institución” (p. 72). Así mismo, se coincide con este autor cuando señala que en la educación existe un cruce entre “el sentido común y la formalización” (p. 73), lo cual implica el cruce de opiniones de “sabios aficionados” (Moscovici, 1961) y de posiciones, tradiciones y/o tendencias de este campo. En este sentido, Mercado (2013) afirma que “en la escuela normal y las escuelas secundarias” se han construido culturas escolares distintas con su propia gramática y epistema, de aquí las tensiones y relaciones incómodas entre estos actores de la formación docente.

Ante estos rasgos contradictorios encontrados en la literatura especializada sobre la formación en las prácticas docentes, observamos que existían ciertas contradicciones entre la lectura de los datos cuantitativos y algunas respuestas del cuestionario. Por lo anterior, la razón que circunscribe este documento fue realizar un análisis de dichas respuestas y encontramos los siguientes resultados:

La formación docente como herramientas conceptuales y metodológicas

Uno de los idearios oficiales de las escuelas normales, particularmente de la ENSM, es considerar la formación docente como un proceso que propicia el desarrollo de destrezas, habilidades, capacidades y competencias docentes a través del acercamiento y equipamiento con diversos elementos teóricos y prácticos que permiten una mejor interacción y aplicación de lo aprendido en los diferentes ámbitos en los que el docente en formación interactúa. Esto alude a una formación que hace referencia a la adquisición sistemática de conocimientos, competencias, actitudes, habilidades, sin dejar de lado el acercamiento constante a las nuevas tecnologías.

Con base en lo anterior, las respuestas tanto de los formadores (asesor y tutor) como de los estudiantes normalistas fue que las dimensiones de conocimiento y dominio de los propósitos, enfoque y contenidos de educación básica se habían alcanzado mayormente, así como el desarrollo de habilidades intelectuales y específicas. Sin embargo, en el análisis fino, encontramos en estos formadores tensiones y divergencias ante lo que establece el perfil de egreso versus el desarrollo de la práctica docente ante las necesidades reales y cotidianas de las aulas de nivel secundaria, de aquí que aunque la respuesta común de los tutores y formadores ante la pregunta de cómo valorar la experiencia docente, coinciden en que para ellos fue el brindar a los futuros docentes de los elementos necesarios que permitan una educación de calidad y una transformación educativa, los docentes en formación creen que no son equipados con las herramientas metodológicas y conceptuales necesarias para transitar hacia una práctica más crítica y reflexiva. De aquí una primera disonancia entre el estudio cuantitativo y la respuesta cualitativa del estudiante normalista lleve a la necesidad de fortalecer una postura permanente de una práctica reflexiva como forma de identidad o *habitus* (Perrenoud, 2011).

Una segunda reflexión nos lleva a pensar que en el Plan 1999 (SEP, 2010), la formación inicial de maestros enfatiza la observación y a la práctica docente en las escuelas secundarias, procurando la reflexión y el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente, pero aunque aparentemente se lleva a cabo en el ámbito de la escuela normal, carece de sentido en el terreno de la escuela secundaria. Es decir, aun la formación inicial tiene que preparar al futuro maestro a reflexionar sobre su práctica, contextualizándola con las experiencias en la escuela secundaria, para que no se presente lo que otros autores han develado como una relación frágil y o distante entre ambas instituciones.

Falta de personalización

En el estudio cuantitativo se encontró también que aunque existe una cercana interrelación entre los docentes en formación y sus tutores, se aprecia una cierta lejanía con el asesor. Tal interrelación se puede suponer es debida a la mayor interacción o al tiempo que pasan el tutor y el alumno mientras que en el caso del asesor su estancia y correlación no es diaria sino programada. Aún así, en el estudio cuantitativo, las acciones de asesoría y tutoría parecen ser eficaces y alcanzar los niveles deseados de individualización,

sin embargo carecen en lo cualitativo de personalización. Entendemos en este estudio que personalizar la formación es considerar al alumno como persona, como ser único, con unas características particulares, un modo de ser propio, unas determinadas cualidades, cierto grado de desarrollo cognitivo.

Lo anterior, aparentemente tiene su origen en la forma de comunicación y de relación que se da entre los actores de la práctica, quiénes por cuestiones de estatus o de resistencia a mostrarse tal como se es, de sacar a la luz posibles debilidades o carencias; por temor a que la propia intimidad no sea respetada o se den a conocer malas experiencias pasadas; la relación entre el docente en formación, tutor y asesor llega a ser despersonalizada. En este sentido se encuentra un abismo entre la cualidad de una atención individualizada a una personalizada. Coincidimos en este estudio que no es lo mismo, ya que la primera carece de significado y compromiso, mientras que la segunda denota mejor interacción, co-correspondencia y aprendizaje.

Diferentes finalidades un mismo proceso formativo

Otra pequeña disonancia se encontró en el rubro de mayor fortaleza según las tres miradas de los actores. Mientras para los estudiantes y asesores son las competencias didácticas generales donde se valoran aptos para diseñar y demostrar en el aula estos saberes y competencias, los tutores creen que es la capacidad de percepción y respuesta ante las condiciones contextuales de sus alumnos y del entorno, pero que sus competencias didácticas son aún débiles. La diferencia al parecer se encuentra en la percepción que tienen los formadores sobre la finalidad manifiesta de los futuros docentes durante sus prácticas.

En el ámbito educativo hay que tener en cuenta la presencia de algunas circunstancias específicas que repercuten sobre las relaciones entre profesores y alumnos dentro del ámbito de la poïesis y la praxis. Beltrán (1996) da a entender que existe una diferencia entre lo teórico (poïesis) y lo práctico (praxis), si este último no está mediado por el recurso poiético, que es cuando el hombre se acerca a su esencia y visión de mundo para comprenderlo y explicarlo, adaptándose a sus necesidades por medio de la transformación del entorno a conveniencia de su subsistencia.

En este sentido los asesores, quienes ven culminada la formación docente con los documentos recepcionales y la elaboración de dispositivos para la planificación, intervención didáctica y evaluación, consideran que son las competencias didácticas las que se ven fortalecidas en todo el proceso de la práctica. Por su lado, los tutores consideran que es la atención a los estudiantes dentro de los contextos y necesidades particulares las que destacan, al vivir ellos de cerca las estrategias que los docentes en formación despliegan en lo cotidiano para resolver problemáticas más mundanas. Cada cualidad observada ya sea por el tutor o el asesor, lleva consigo una actuación con finalidades aparentemente distintas pero que se encaminan a metas que no sólo tienen una finalidad sino que trascienden al producto.

Conclusiones

Con este estudio mixto se pudieron responder algunas preguntas que previamente habían tenido respuesta desde un estudio cuantitativo y que ahora con la mirada cualitativa nos desvela otros hallazgos respecto al proceso formativo de los docentes en formación durante las prácticas de acercamiento a las condiciones reales de trabajo, y que tienen lugar en el último año de la formación inicial.

Desde las voces de los tres principales actores de las prácticas: docentes en formación, sus asesores y sus tutores, ellos responden y arrojan luz sobre problemáticas sutiles que no pudieron visibilizarse previamente y que resultan importantes para la toma de decisiones de las instituciones formadoras como la ENSM. Se encontró, entonces, que a pesar de contar con dos formadores, los docentes en formación requieren de más herramientas metodológicas y conceptuales para llevar a cabo sus prácticas y que aún cuando se pueden sentir acompañados y fortalecidos por la presencia del tutor y el asesor, la atención individualizada no es aun personalizada, debido a posibles limitaciones afectivas, contextuales y/o profesionales de estos formadores, mismas que al parecer no quieren ser expuestas. En ambos casos, se encuentran limitaciones que llevan a considerar la necesidad de una toma de mayor conciencia de los formadores sobre su actuación y responsabilidad educativa. En ambos casos, el desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico y metacognitivo en los formadores puede ser una solución para la mejora durante el acompañamiento, ya que un formador no puede dar aquello que él mismo no posee.

Respecto a la experiencia docente, vista desde la finalidad que le atribuye cada formador, se observa que hay valores y rasgos distintos que obedecen a lo que cada formador observa desde su trinchera. En este sentido, se cree que no existe un punto en común porque los asesores y los tutores no se han ubicado en un punto más alto que el de sus ámbitos y contextos escolares. Nuevamente, ambos formadores deben tener conciencia de un marco más amplio del ejercicio de la docencia que sólo los espacios de la normal o de la secundaria. Por otro lado, aunque aparentemente son opiniones diferentes y disonantes, también se observa que los productos de las prácticas pueden trascender el acto poético y/o práctico, llevando a los futuros docentes hacia un proceso formativo que trascienda la meta impuesta por cada formador, encontrándose ambos intereses en el centro de las acciones que den sentido al hacer y ser docente dentro de las prácticas.

Referencias

- Arendt, H. (1998). *The human condition*. London: University of Chicago Express.
- Acosta Osornio, M. R., Cortes Lechuga, E. y Uribe Gómez, E. (2018). La evaluación de competencias profesionales de los docentes en formación en la Escuela Normal Superior y en la Escuela Normal de Especialización. En Maldonado, H. y Espinosa Salcido, M. R. (coord.), *Retos y propuestas en la transformación educativa: formación, docentes y estudiantes*, pp. 244-260. México: Amapsi Editorial.
- Castañer, M., Camerino, O., y Anguera, M. T (2013). Métodos Mixtos en la investigación de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112(2), 11-16.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd. ed.). California, U.S.A.: Sage Publications.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1992). *El trayecto de la formación*. México: Siglo XXI.
- Mercado Cruz, E. (2013). Tensiones en la formación inicial de profesores para la educación secundaria: reforma, cambio y condiciones de posibilidad (pp. 125-147). En Lozano Andrade, I. y Gutiérrez Álvarez, E. (coords.). *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Pacheco, T. y Díaz Barriga, A. (coords.) (1993). El concepto de formación en la educación universitaria. *Cuadernos del CESU* 31. México: UNAM.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Ed. Gró.
- SEP (2010). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos Básicos*. México: Autor.
- Serrano Castañeda, J. A. (2008). Andar, construir puentes y crear lazos en la pedagogía (pp. 70-88). En Héctor Fernández Rincón, H., Ubaldo Pérez, S., García Pelayo, O. (coords.), *Pedagogía y prácticas educativas*, 18. México: UPN.
- Vezub, L. F. (2002). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1-23. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/revIIIART2.pdf>