
LOS PROCESOS DE SIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE: UNA MIRADA DESDE LOS ALUMNOS NORMALISTAS

MARÍA EUGENIA REYES JARAMILLO / MARÍA BERTHA FORTOUL OLLIVIER

RESUMEN:

En la construcción de significados de la práctica docente de los estudiantes normalistas se entretajan tres vínculos durante el trayecto formativo inicial. Éstos son, el formativo, el socializante y el investigativo. Los alumnos en sus estancias en las escuelas de prácticas viven lo que es ser docente y lo van significando y resignificando, según el modelo de docencia reflexiva, base de los planes de estudio de la educación normal. Para la indagación y comprensión de los niveles de significatividad de la práctica docente de los estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria se construyeron varios instrumentos. Uno de ellos fue una escala Likert con 88 ítems finales, en la cual los estudiantes normalistas expresan apreciaciones personales de tal construcción y cuyo procedimiento de aplicación tuvo varios momentos de validación y confiabilidad. Esta ponencia presenta los resultados de la aplicación de dicha escala en lo que respecta al componente formativo únicamente; describe cuantitativa y cualitativamente algunos hallazgos desde las apreciaciones de los propios estudiantes en las prácticas de enseñanza y su relación con titulares de las escuelas primarias y profesores formadores de la escuela normal del área de observación y práctica docente. Los resultados develan algunos elementos significativos de las dinámicas en las que se construyen los saberes necesarios para la intervención pedagógica en el diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación y la diferenciación de las racionalidades que prevalecen en estos aspectos los cuales aportan rasgos para ubicar los distintos niveles de significados que prevalecen.

PALABRAS CLAVE: prácticas docentes, proceso de significación, estudiantes normalistas, formación docente.

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia retoma parte de los resultados de una investigación en proceso sobre los significados dados por los estudiantes normalistas en el último año de su licenciatura a la práctica docente.

Se considera que la trayectoria formativa inicial de los estudiantes en la escuela normal debe promover procesos de significación de los distintos procesos-conceptos que articulan los vínculos del fenómeno educativo a nivel de los fines a ser alcanzados y de los medios empleados para ello; entre éstos se contempla a significación de la práctica docente como elemento revelador en los futuros docentes: de cómo la signifique un estudiante normalista en su proyecto formativo inicial, se abrirán o no posibilidades para una práctica profesional que promueva procesos/relaciones distintos entre los actores que participan como constitutivos centrales de lo educativo.

La construcción de un objeto de estudio sobre las significaciones de la práctica docente y los componentes que ayudan a ello se desprende de los resultados de varias investigación previas realizadas por las autoras que destacan que los alumnos que cursan la educación normal van construyendo significaciones de las prácticas docentes a partir de distintas herramientas aportadas a lo largo de su estancia escolar. Ser docente en escuelas normales y relacionarse con otros docentes nos ha ido confirmando nuestros resultados de investigación desde los siguientes aspectos problematizadores:

- Los significados de docencia cercanos al sentido común y con poca profundidad teórica;
- Las intervenciones en las escuelas vistas como prácticas de enseñanza; refiriéndolas como “ensayos” de contenidos a sistematizar en limitados procesos de enseñanza y aprendizaje, sin intencionalidades claramente educativas;

-
- La falta de elementos metodológicos y conceptuales para la recuperación de información de la intervención realizada en aula, su análisis y reflexión posterior;
 - En su construcción intervienen elementos de distinta índole: unos teóricos, otros metodológicos y otros mas instrumentales y
 - La gran desvinculación entre los conceptos analizados a lo largo de la educación normal y las planeaciones, intervenciones en aula y/o análisis y reflexiones posteriores a las mismas.

Aunque para la SEP el proyecto formativo de docentes reflexivos ha quedado resuelto en el currículo formal, concretamente en las asignaturas del eje de observación y práctica docente, en la gestión escolar de las escuelas se vislumbra todavía como un reto a superar en la formación inicial.

Los significados y sus procesos de construcción han resultado de interés pues advertimos que los cambios en las intervenciones de los estudiantes incluye nociones de reestructuración, invención y direccionalidad, ya sea por reorganizaciones funcionales entre los sujetos, el uso de los materiales en relación con las acciones, la forma de articular la estrategia metodológica internamente y externamente con los contenidos y las metas a ser alcanzadas, el establecimiento de nuevas relaciones entre sujetos participantes y procesos institucionales. Cualquiera de estos cambios implica una reconstrucción de los significados de los sujetos sobre lo que es su propia práctica docente y las intenciones que persigue.

Reconocemos que en la trayectoria de los alumnos hay un componente formativo de corte teórico, uno socializante-interactivo –contacto directo e indirecto con las escuelas, sus formas de organizarse, las labores propias de un docente, etcétera– y uno investigativo-reflexivo, mismos que están presentes en la propuesta de las licenciaturas propias de la educación normal; lo que se desconoce son los procesos que facilitan su sinergia –que por ende deberían ser

potencializados en la educación normal- y su presencia en intervenciones más formativas para los alumnos de las escuelas de prácticas y con más posibilidades de reconstrucción en los futuros docentes.

El componente formativo se define como un elemento crítico que participa en estos procesos de significación y resignificación y es considerado como todo aquello que el estudiante ha integrado en su repertorio de saberes y conocimientos para realizar una intervención pedagógica pertinente, partiendo de los aspectos teóricos metodológicos de la enseñanza y sus tareas fundamentales:

- Diagnóstico de la situación áulica
- Diseño de secuencias didácticas en una construcción metodológica delimitada
- Ejecución en la descripción metodológica real: intervención directa en aula, y
- Evaluación del propósito de aprendizaje

Es retomado como eje de esta ponencia

Hace falta entonces reconocer cuáles son los significados que los alumnos normalistas atribuyen a su práctica docente tomando como referente el componente formativo.

MARCO TEÓRICO

La escuela y las metas pretendidas, los roles de los sujetos que en ella participan, no son desconocidos por los estudiantes normalistas dada su permanencia en el ámbito escolar y en ciertos casos la influencia familiar. A su ingreso a la educación normal la práctica docente tiene ya una cierta significación, sin embargo, será una labor de este nivel significarla desde una orientación formal epistemológica y resignificarla. Al respecto Minakata nos

dirá: *resignificar metodológicamente las prácticas educativas es un proceso que se manifiesta a través de la puesta en escena de operaciones y relaciones alternativas a los constitutivos de la práctica que producen y resultan en la construcción de los significados esperados.* (Minakata, 2006:89). Esto implica que el estudiante tenga cierta claridad de una significación que pueda posteriormente resignificarse con un tejido mucho más fino de las dinámicas propias de los procesos de enseñanza, aprendizaje y educativo.

Carr (1996), Bazdresh (2000) y Sañudo (2006) han identificado que construir significados no es un mecanismo aislado, involucra varios aspectos entre los que destacan: la historia de vida del sujeto frente a sus experiencias con los conceptos a significar; los procesos de socialización donde se intercambian dichos significados en diferentes contextos y temporalidades y los procesos de pensamiento donde se incluyen los procesos del pensamiento reflexivos.

Se sustenta así que la significación y resignificación de la práctica docente se construye, en una parte medular, en las prácticas de aprendizaje para la enseñanza que realizan los estudiantes normalistas, sin embargo se le considera un proceso complejo, dado que en un modelo de docencia reflexivo docente – base de la propuesta curricular de las licenciaturas en educación de las distintas disciplinas que se imparten en las escuelas normales– se reconoce la presencia de dos tipos de intervenciones: la pedagógica, donde se llevan a cabo tareas de enseñanza con un grupo de estudiantes generalmente en un aula, y la intervención de la intervención de la práctica pedagógica en donde se recurre al análisis reflexivo, previa obtención de datos para la comprensión de la misma en un primer momento y para la transformación-mejora, posteriormente.

Se considera que la propuesta de la docencia reflexiva para transformar la práctica no sólo es una moda o postura innovadora de reforma, sino que su fundamento epistemológico alude a una mirada diferente para entenderla y abordarla como objeto de estudio por los propios estudiantes. No obstante, es preciso acotar que la metodología del análisis reflexivo de la práctica docente en las escuelas normales no puede seguir la misma lógica que la que se sigue

en propuestas para docentes en ejercicio Se considera que significar y resignificar la práctica docente en el primer caso enfatiza el develamiento de las intenciones que se persiguen y de los medios que lo permiten (cuadro 1).

Cuadro 1 Los saberes en la práctica docente desde la formación inicial y sus trayectos en la construcción del significado

FORMATIVO	SOCIALIZANTE	INVESTIGATIVO	PRODUCCIÓN DE SIGNIFICADOS
Teoría	Práctica	Análisis	Práctica
→	→	→	→
↑			↓
Saberes racionales	Saberes prácticos	Saberes instrumentales	Saberes formalizados
←	←	←	←
REFLEXIONAR			
De la acción	En la acción	Sobre la acción	Para la acción
Diagnóstico Diseño o planeación Ejecución y evaluación	Relaciones interactivas: el propio estudiante, el titular, los alumnos, los formadores, los directivos	Elementos: cognitivo, narrativo y crítico	Transformación
Intervención pedagógica		Intervención de la intervención	
Instrumentos para su investigación: escala Likert, entrevistas semi-estructuradas, cuestionario con preguntas abiertas, observaciones de la práctica			

Construcción personal de las autores con base en Altet (2005), Porlán y Rivero (1998) y Schön (1987).

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Recordemos que la pregunta de investigación que guía esta ponencia se refiere a los significados que le atribuyen los estudiantes normalistas a la práctica docente en su componente formativo desde ellos mismos, los titulares de las escuelas primarias y los formadores de las normales. Es así como tenemos una

investigación que combina los enfoques cuantitativos con los cualitativos, desde una metodología descriptiva analítica.

Un primer acercamiento a este objeto de estudio fue mediante una escala Likert, que nos ha permitido encontrar regularidades sobre aspectos que son determinantes para los significados de la práctica docente acotados desde la intervención pedagógica en las prácticas de aprendizaje para la enseñanza que realizan los normalistas en las escuelas oficiales. Las preguntas del instrumento se vinculan a partir de la relación del estudiante normalista en su propia práctica, de su relación con profesores titulares y con profesores formadores (cuadro 2).

Cuadro 2 Organización de los ítems de la escala Likert en el componente formativo

Cantidad De ítems	Componente	Cantidad de ítems	No ítems eliminados	Estudiante. Normalista. (EN)	Titular (TI)	Formador (FO)	Indicador
				No. de ítem	No de ítem	No de ítem	
21	F	7	0	(3) (4) (6) (10)	(35) (46)	(68)	Diagnóstico (ENFDG), (TIFDG) ó (FOFDG)
	R	8	4	(8)	(32)	(74)(75)	Planeación (ENFPL), (TIFPL) ó (FOFPL)
	A	7	1	(16)	(37)(48) (53) (44)	(70)	Ejecución (ENFEJ), (TIFEJ) ó (FOFEJ)
	I	6	2	(11) (17)	(49)	(71)	Evaluación (ENFEV), (TIFEV) ó (FOFEV)
	O	28	21	8	8	5	21
(F)							

La escala, que fue una construcción propia que contó con 90 ítems, de los cuales 28 corresponden al componente formativo. Una vez diseñada, la escala fue sometida a juicio de expertos y piloteada con los alumnos normalistas para cuidar claridad de preguntas y pertinencia de las mismas. Ante este

procedimiento se hicieron nuevas redacciones y eliminación de preguntas quedando un total de 88 ítems finales.

Posterior a su aplicación se realizó la prueba de confiabilidad estadística de Alfa de Cronbach con las respuestas obtenidas de los sujetos participantes, eliminando así 8 ítems para el análisis de frecuencias y relaciones de elementos que integraron las preguntas para cada actor: estudiante normalista, titular y formador.

En cuanto a los sujetos participantes en este primer acercamiento fueron 28 estudiantes del último año de la Licenciatura en Educación Primaria en una normal particular de la Ciudad de México.

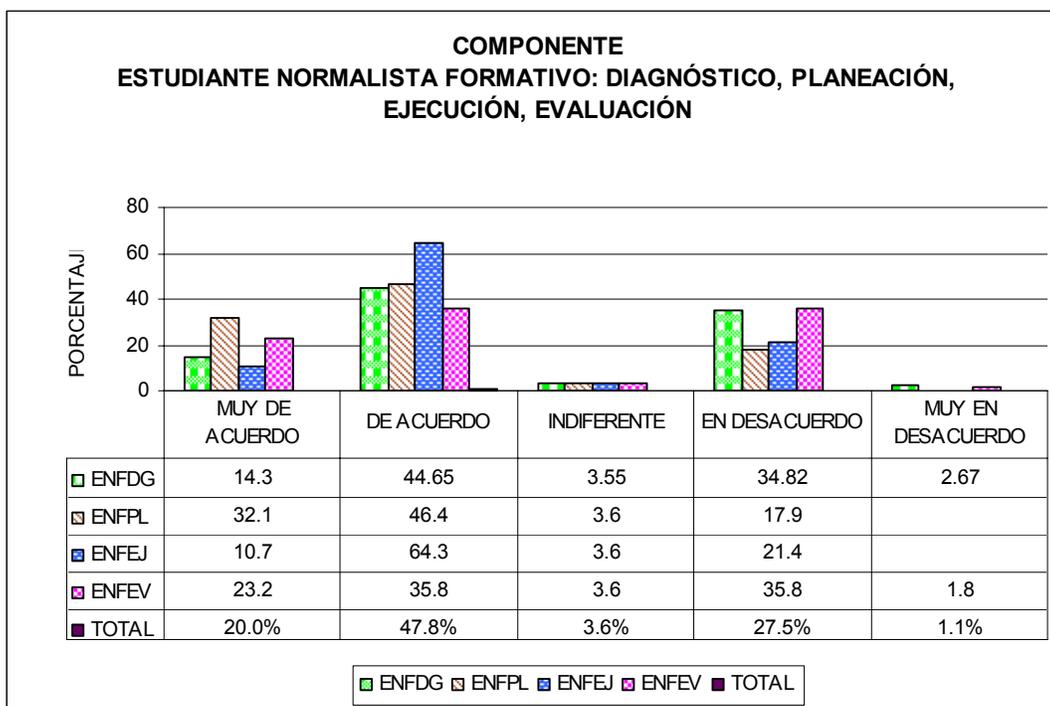
RESULTADOS

Los resultados que se refieren al componente formativo están organizados por cada uno de los actores con los elementos centrales de la intervención pedagógica: el diagnóstico la planeación la ejecución y la evaluación con los actores considerados.

De los normalistas refiriéndose a sus propios logros conceptuales:

En la gráfica 1 se puede considerar sobre el grupo de preguntas atribuidas a los logros del estudiante normalista en sus opiniones con relación con su propia práctica docente, la concentración de resultados hacia la opinión de muy de acuerdo y de acuerdo en un 65%, sin embargo existe una sumatoria importante en la tendencia de: indiferente, en desacuerdo y muy en desacuerdo estuvo en un 45%. En este sentido se han identificando posturas donde los estudiantes en un representativo porcentaje no están tan seguros de haber logrado construir saberes que le permitan una intervención pedagógica pertinente. Reconocen que en ese trayecto formativo los aspectos que formalizan la práctica docente no están consolidados y son capaces de advertirlo como deficiencias propias.

Gráfica 1



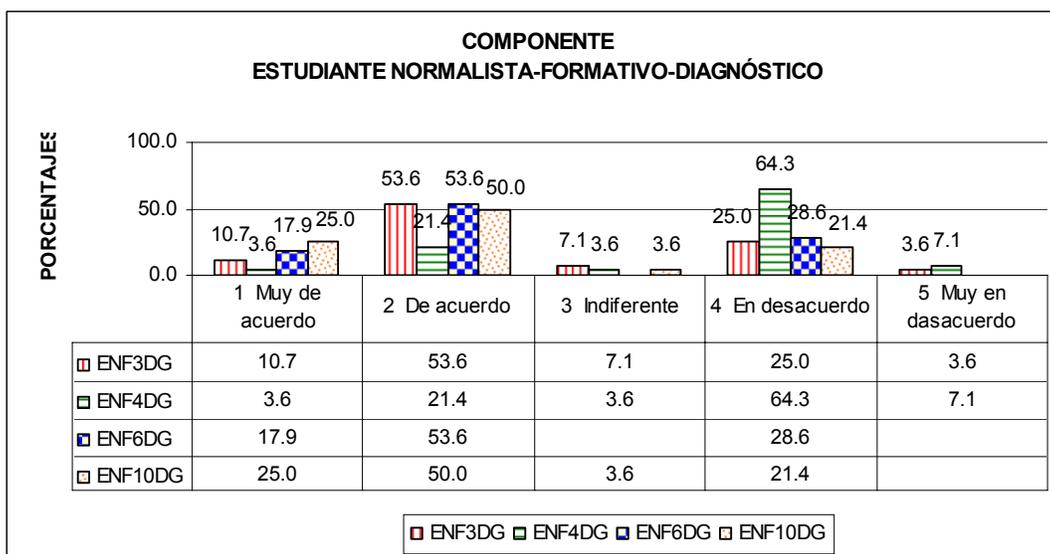
Además, se identifica que el porcentaje de respuestas en “de acuerdo” es el más elevado cuando los alumnos dan cuenta de sus conocimientos para ejecutar: estar con los alumnos mediando un contenido disciplinar; esto define un proceso inestable de la intervención ya que ésta no se conforma desde el hacer únicamente, pues involucra una red de pasos concatenados previos y concluyentes que permiten configurar a la enseñanza como una tarea cuyas acciones intencionales permiten establecer los vínculos de los procesos de aprendizaje/enseñanza para la acción educativa.

Otro aspecto que queda en desventaja frente a la ejecución es la evaluación de los aprendizajes: éste ha sido uno de los elementos donde los alumnos a pesar de considerar que es un proceso muy importante, ha quedado fracturado en sus articulaciones desde la propia complejidad de diseño, aplicación, verificación de resultados para la toma de decisiones hacia nuevas

intervenciones que permitan consolidar aprendizajes en los alumnos de las escuelas de prácticas. .

En cuanto a la formación para hacer diagnósticos, una pregunta relevante en este componente fue la EN4FD donde un 64% de los estudiantes, afirman estar en desacuerdo en haber fortalecido sus habilidades para diseñar instrumentos de diagnóstico según el contexto (gráfica 2).

Gráfica 2

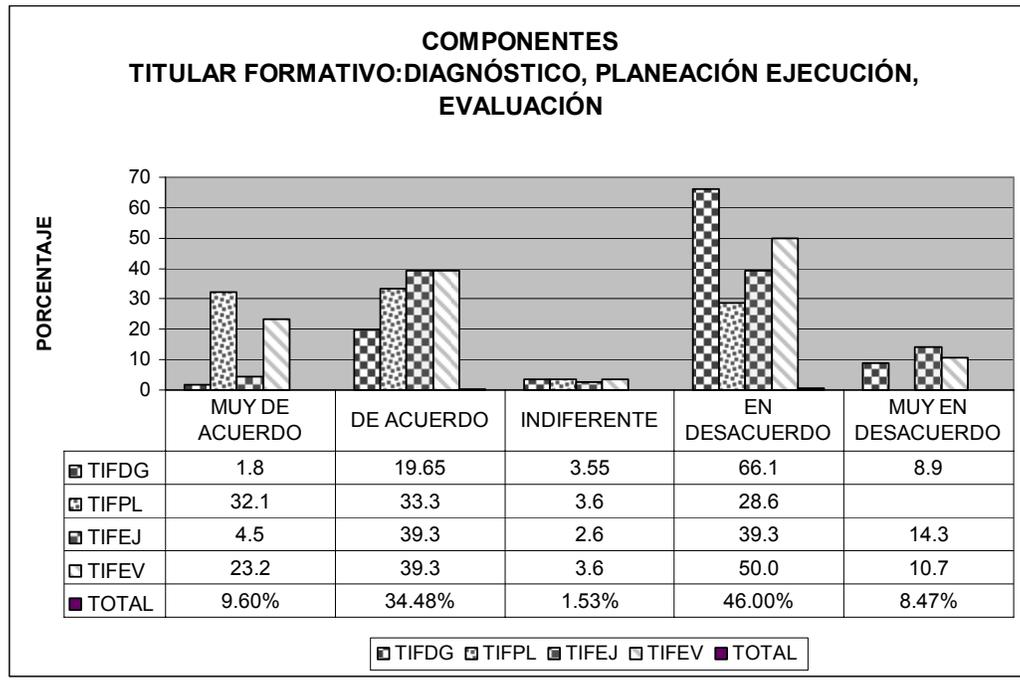


De los normalistas refiriéndose al aporte del titular (profesores de las escuelas primarias) en sus logros conceptuales:

Con respecto a las preguntas donde se indaga sobre la participación del titular en el componente (gráfica 3), es relevante identificar que las opiniones de los estudiantes normalistas en el componente formativo y sus indicadores de diagnóstico y evaluación; los resultados resultan sumamente desalentadores, los horizontes de sentido en los que se están perfilando las prácticas de los normalistas acompañados de los profesores titulares, no está permitiendo un intercambio cognitivo y socio interactivo sustancial. Este tipo de relación vislumbra limitadas interpretaciones, retroacciones, reajustes, adaptaciones

interpersonales del estudiante normalista en sus construcciones conceptuales necesarias en los elementos de la intervención, estableciendo incluso niveles de sentido común en la significación de la práctica docente.

Gráfica 3



Se reconoce también que en las respuestas, la tendencia al completamente en desacuerdo aumenta, incluso puede caracterizarse como la más alta con respecto a formadores y a la experiencia de los propios estudiantes normalistas. Ello nos lleva a afirmar que de los tres actores, son los tutores los que, a juicio de los estudiantes normalistas, menos contribuyen a la significación teórica de la práctica docente.

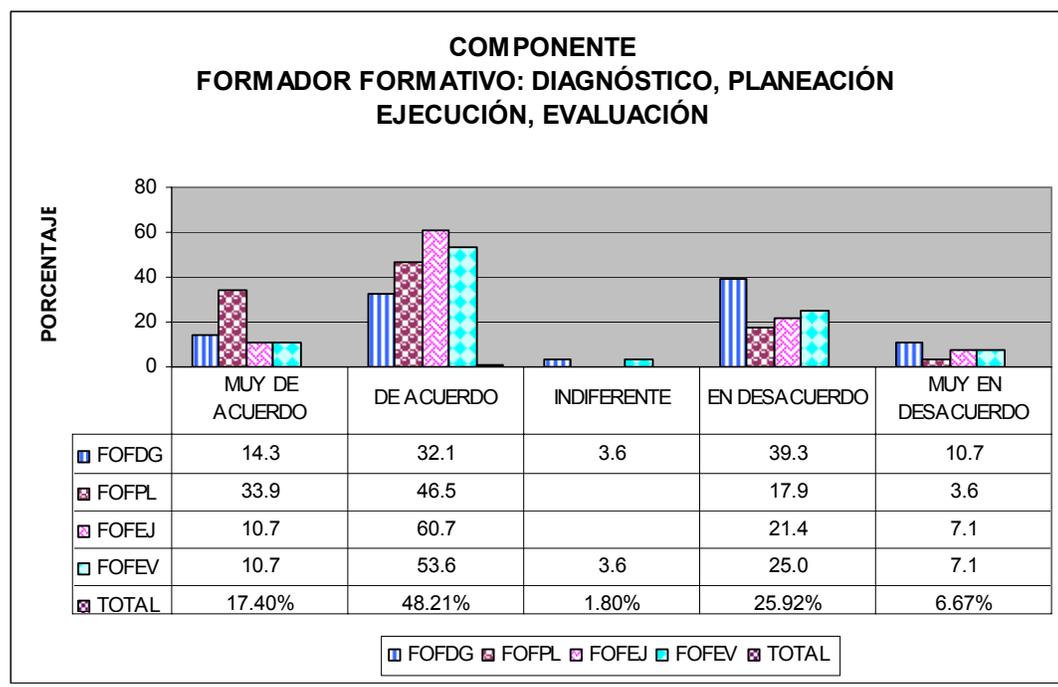
En la ejecución un dato relevante se encontró en la pregunta TIF48EJ la cual indaga si los titulares ejecutan sesiones de clase bien sistematizadas considerando momentos de inicio, desarrollo y cierre de la sesión, al respecto hubo un 46.4 % de sujetos en desacuerdo. Al respecto, los estudiantes han comentado que el proceso de sistematización solo existe para ellos pues en el

ejercicio las clases tienen otra estructura, tal evento pone en debate permanente su relación frente a la enseñanza con los titulares.

De los normalistas refiriéndose al aporte del formador (maestros de las escuelas normales) en sus logros conceptuales

Finalmente se aborda la integración de este componente con respecto al profesor formador como último actor del componente formativo (gráfica 4). Se reconoce centralmente su rol formativo en cuanto a la planeación, elemento central aunque insuficiente para el complejo entramado del proceso de la intervención pedagógica. Se le reconoce un rol importante en la formación de saberes para la ejecución, saberes que les permitan a los alumnos normalistas saber que es lo que hay que hacer cuando se está con los alumnos mediando un determinado contenido.

Gráfica 4



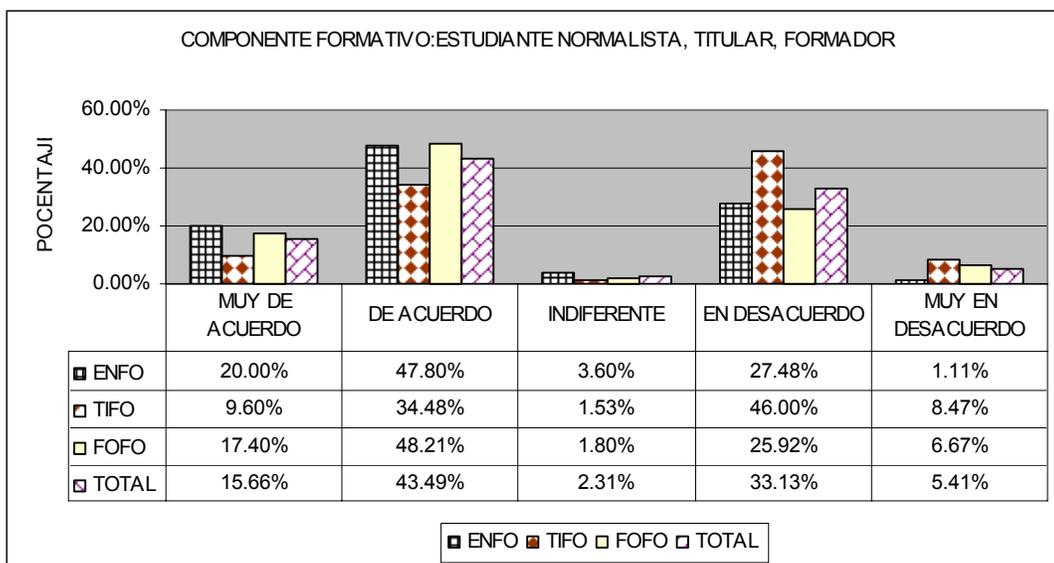
Se advierte también que la ruptura persiste en el diagnóstico y aunque pareciera que la evaluación se mejora, los logros no son lo suficientemente

sólidos, pues sobrepasa la tercera parte de los sujetos integrados a opiniones de indiferente, en desacuerdo y muy en desacuerdo en un 35.7%.

CONCLUSIONES

Ante la comparación de logros desde los tres actores analizados (gráfica 5), los resultados generales van apuntalando opiniones diversas y complejas que no consolidan el componente en todos los sujetos, las respuestas se diversifican y aunque en algunos los porcentajes sean más altos siempre van evidenciando un desequilibrio que rompe con la estructura de la intervención y donde la participación de cada actor donde se incluyeron: el estudiante normalista, los titulares y los formadores, van desequilibrando el proceso en dicho componente, pues mientras unos consolidan ciertos elementos la participación de otros los descontextualizan, así un 40.85.% como sumatoria de indiferente en desacuerdo y muy en desacuerdo resulta desalentador en los logros de los elementos donde la intervención pedagógica va significando la práctica docente y donde los saberes constituyen marcos de referencia para la confrontación de nuevos análisis y reflexiones.

Gráfica 5



En términos generales, la ejecución y la planeación son las tareas de la enseñanza en las que los estudiantes normalistas reconocen contar con saberes más sólidos que les permiten un nivel de significación más orientado hacia racionalidades de ciencia aplicada (Carr, 1986). Por otro lado, el diagnóstico y la evaluación son las tareas cuyos saberes han quedado más a nivel de racionalidades del sentido común (Carr, 1986) y cuyos soportes teóricos no han sido fortalecidos ni por titulares, ni por profesores formadores.

Los porcentajes altos en los rubros de indiferente, en desacuerdo y muy en desacuerdo señalan que los alumnos se perciben con bases teóricas endebladas para dar cuenta de las complejidades de la enseñanza, cuya estructura es base para el análisis reflexivo de la misma y para la construcción de un modelo de docencia propia (proposición explícita en el plan de estudio 1997 para los alumnos de 5° semestre en adelante).

Este hallazgo permite una comprensión de la dinámica propia de las escuelas normales y sus repercusiones en los niveles de significación de los estudiantes normalistas, que en sus trayectorias formativas han vivenciado la desarticulación en las tareas propias de la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altet, Marguerite (2005). "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas", en Páquay Leopoldo *et al.* (coord.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bazdresch (2000). *Vivir la educación transformar práctica*, Jalisco: Secretaría de Educación Jalisco.
- Carr, Wilfred (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, colección Pedagogía, Madrid: Morata.
- Minakata Arceo Alberto (2006). "la resignificación metodológica de la practica docente en las prácticas educativas", en Perales Ponce Ruth (coord.) *La significación de la practica docente*, México: Paidós.
- Porlán Rafael y Ana Rivero (1998) *El conocimiento de los profesores*. España: Díada Editora.

Sañudo De Grande, Lya Esther (2006). "El proceso de significación de la práctica como sistema complejo", en Perales Ponce Ruth (coord.) *La significación de la práctica docente*, México: Paidós.

Schön, Donald A (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Temas de educación España: Paidós.

Secretaría de Educación Pública (1997). *Observación y práctica docente IV. Programa y materiales de apoyo para el estudio 5º semestre*. México: SEP.