
HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA FORMACIÓN INICIAL: LA RECONSTRUCCIÓN DE LOS SABERES DE LOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS NORMALES

ALEJANDRA ÁVALOS ROGEL

RESUMEN:

En este estudio presento algunos entramados conceptuales que construyeron los académicos de las normales públicas y privadas que atienden la formación inicial de los docentes de educación básica, y que participaron en un programa de posgrado profesionalizante. El modelo de formación subyacente está basado en la docencia reflexiva y su concreción metodológica en el análisis de la práctica derivada de la implementación de una intervención educativa. Para delinear una didáctica de la formación, los docentes tendieron puentes teóricos y metodológicos entre la docencia reflexiva y las exigencias de la formación inicial: el desarrollo de competencias profesionales, en particular las didácticas y de gestión pedagógica; la construcción de un pensamiento especializado desde dos vertientes: la primera articula un enfoque reflexivo centrado en la metacognición, con la homología directa; y la segunda propone una perspectiva centrada en la otredad para la construcción de un pensamiento profesional específico, como prerrequisito para la comprensión de los procesos didácticos. Finalmente, la conformación de la identidad profesional mediante el diálogo reflexivo.

PALABRAS CLAVE: formación de formadores, concepciones, saberes docentes, educación normal.

INTRODUCCIÓN. EL ESCENARIO DEL ESTUDIO

Una línea de acción del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) que inició en 1996, consiste en la actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales. Para atenderla, en el Distrito Federal, desde el año 2005 se ofrece la especialización Formación Docente en la Educación Normal, cuyos

destinatarios son docentes de las cinco escuelas normales públicas, de las normales privadas, y el personal de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio que tiene a su cargo el seguimiento de las licenciaturas para la formación inicial de docentes.

El modelo formativo del programa parte del supuesto de que la reconstrucción del sentido y sustento de las decisiones didácticas de los maestros normalistas está supeditado al análisis de las finalidades políticas y éticas de la educación, a la revisión de las concepciones propias y su impacto en la práctica, y a la conformación de nuevos saberes derivados de la identificación de las variables de la práctica, su ubicación en el contexto institucional y la toma de decisiones fundamentadas, en procesos coyunturales de intervención educativa.

EL PROBLEMA DE ESTUDIO

Este estudio retoma la discusión iniciada en la década de los noventa, en la que se pretende dilucidar la naturaleza de las decisiones didácticas de los docentes, tanto en términos de las concepciones docentes que las determinan (Thompson 1992), como de la relación teoría-práctica que se establece desde los ámbitos de la formación (Pérez Gómez 1992, Porlán 1993). De ésta última, se reconoce que hay niveles epistémicos en los saberes de los maestros, y que práctica y teoría se alimentan dialógicamente.

Dichas discusiones son retomadas en algunas investigaciones sobre las prácticas de los formadores de formadores. Al respecto retomo la investigación de Sandoval (2000) sobre educación secundaria, el estudio diagnóstico que soporta el diseño curricular de la Especialización (SEP, 2005), y un estudio posterior respecto a los saberes, concepciones y estilos de los docentes de las normales participantes en el programa (Avalos y Mecott 2007). Esos estudios concluyen que los formadores de docentes tienen prácticas que se debaten entre lo académico y lo técnico.

Algunas prácticas están soportadas en la convicción de que la formación inicia con la lectura de textos afines a la profesión, con la creencia de que su

incorporación a la actividad profesional se logra como “aplicación de la teoría”. Según otras concepciones la formación se da exclusivamente en las prácticas profesionales, y a través de las sugerencias del formador. Por otro lado, algunos docentes consideran que la formación está determinada por el dominio de los conocimientos “científicos” disciplinarios. Finalmente, otros plantean experiencias de homología directa: “enseñan” los contenidos disciplinarios con la metodología que los estudiantes aplicarán durante sus prácticas y en el ejercicio de la profesión.

Ahora bien, la discusión sobre la formación de maestros normalistas, salvo la referente al papel de la investigación para satisfacer las necesidades formación (Inclán y Mercado 2005), es incipiente en México, en parte porque los esfuerzos formativos están iniciando. Sin embargo, este estudio no analiza la pertinencia del programa de formación. La discusión se centró entonces, tal y como lo proponen Porlán, Martín del Pozo, Martín y Rivero (2001), en la naturaleza de las construcciones de los formadores de formadores obtenidas en el marco de la especialización.

PREGUNTAS Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para este estudio consideré pertinente partir del supuesto curricular: la reflexión sobre la práctica en una comunidad de aprendizaje, en contextos de intervención teóricamente fundamentada, favorece la reconstrucción de saberes profesionales. Al respecto cabe preguntarse: ¿Cómo se organizan los nuevos saberes profesionales de los formadores? ¿A qué contenidos atienden? ¿Cuál es el estatus epistémico de las construcciones obtenidas? ¿En qué medida el entramado de los nuevos conocimientos permite una comprensión de los procesos de la formación inicial de docentes? ¿En qué medida permiten un apuntalamiento teórico de los mismos procesos formativos?

Este estudio tiene los siguientes propósitos:

-
- Identificar los entramados conceptuales en las producciones de los egresados de las tres generaciones de la Especialización Formación Docente en la Educación Normal, y dilucidar la naturaleza epistémica de dichas producciones.
 - Recuperar las líneas de discusión de los maestros normalistas tendientes a la conformación de una didáctica de la formación inicial.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Se recurrió al análisis del discurso como estrategia que posibilitaría la recuperación de los significados que los mismos actores atribuyen a los procesos formativos, los personales y los que verifican en sus alumnos en las aulas y en las escuelas de práctica, esto es, las “perspectivas de significado de los actores específicos en los acontecimientos específicos” (Wittrock 1989, 200).

Dichos significados verían su concreción en las elecciones teóricas de los participantes respecto de una postura de docencia reflexiva, - modelo educativo que también subyace en la formación inicial-, y su articulación con las categorías en las que basarían sus decisiones didácticas en el diseño, implementación y evaluación de una intervención educativa.

Por otro lado, también se identificaron algunos entramados conceptuales derivados de los saberes socialmente contruidos a partir del diálogo reflexivo con los participantes de la especialización y con los colegas que fungían como tutores, y los saberes derivados de los requerimientos de los contextos específicos de la formación inicial. Por tal motivo, se recurrió al análisis de los diarios de campo y de los documentos para la obtención del diploma de las tres generaciones.

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES A PARTIR DE LOS PROCESOS REFLEXIVOS

Uno de los propósitos que comparten las licenciaturas que desde 1997 ofrecen las normales es el desarrollo de competencias profesionales, expresadas en el

perfil de egreso. El reto consistió en diseñar ambientes de formación acordes con la perspectiva reflexiva, destinados a jóvenes bachilleres, cuya pronta asimilación a la cultura institucional llevó a muchos a adoptar actitudes de indolencia ante su propia formación.

Los formadores encontraron en la docencia reflexiva una posibilidad teórica para la construcción de la intervención, en virtud de que “... la *postura reflexiva* aunque movilice los saberes teóricos y metodológicos no se limita a ello... Pertenece al ámbito de las disposiciones interiorizadas.” (Perrenoud 2004: 79). La articulación metodológica consistió en retomar lo dialógico de las prácticas reflexivas para impactar la cultura institucional, mediante la organización del trabajo colegiado que hiciera inteligible a los alumnos el sentido de las prácticas formativas (Hernández, 2006; Araujo, 2008; Romero, 2008) o bien mediante la conformación de grupos cooperativos como estrategia para establecer comunidades de aprendizaje (Calzada 2006; Flores 2006). Finalmente, los formadores desarrollaron un trabajo con los estudiantes para percatarse de las bondades de la gestión pedagógica.

Ahora bien, otra necesidad era formar jóvenes cuyas concepciones sobre docencia estaban arraigadas en sus experiencias como alumnos. El desafío consistía en favorecer el desarrollo competencias didácticas a través de la movilización de dichas concepciones, sin caer en los modelos prescriptivos de las prácticas formativas tradicionales.

Los formadores adoptaron posturas de docencia reflexiva para que los futuros maestros logaran “descubrir, desvelar y articular su actuación con la visión del aprendizaje... de esa reflexión” (Brockbank 2002:88). En lo metodológico, los formadores recurrieron a la escritura (diarios de campo, narrativas, casos críticos, epístolas) como una estrategia de recuperación de prácticas situadas y para develar las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, teniendo como dispositivo la observación, el diseño de secuencias didácticas y la práctica docente (Moncada, 2006; Ocea, 2006; Ramírez, 2007; González, 2007; Pérez 2007; Pacheco 2008).

LA DOCENCIA REFLEXIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN PENSAMIENTO PROFESIONAL ESPECIALIZADO

Los ámbitos de la formación de profesores de educación secundaria, física y especial, otorgan complejidad a los procesos formativos. Las tradiciones asociadas a la conformación de grupos de académicos por especialidad son una determinante de arraigo e identidad. El centramiento en la “cientificidad” de los contenidos, lleva a los docentes a la exigencia del dominio de conceptos y procedimientos considerados “necesarios”, que no aparecen en el currículum.

De ahí la inconformidad por implementar los planes de estudio, un distanciamiento en torno a la discusión de la naturaleza de los contenidos escolares, y un desconocimiento del papel de los contenidos disciplinarios en la formación de un profesional de la educación. En algunos casos, la inclusión de las didácticas específicas remplazó el abordaje de un contenido, por el de teorías sobre los procesos de su enseñanza y aprendizaje.

La preocupación planteada adquiere resoluciones en dos vertientes: la primera articula un enfoque reflexivo centrado en la metacognición, con la homología directa; y la segunda, recupera una perspectiva centrada en la toma de conciencia mediante la narrativa y su discusión en un colectivo, con la construcción de un pensamiento profesional específico, que podría ser prerequisite para la comprensión de los procesos didácticos.

Respecto a la primera vertiente, la reflexión sobre los procesos del aprendizaje de los contenidos específicos supone la elaboración de un pensamiento sobre el pensamiento mismo estructurado en tres niveles. En un primer nivel, la identificación de las formas de resolución de los problemas inherentes a la especialidad, en particular la reflexión que permita develar los procesos mentales, el porqué de los procedimientos, y las problemáticas inherentes. En un segundo nivel, la reflexión sobre la metodología del formador para el diseño y la conducción de la actividad, la lógica subyacente de la secuencia didáctica, las estrategias en caso de eventos coyunturales, y la gestión en el aula. Finalmente, en un tercer nivel, un análisis prospectivo de las decisiones

didácticas del formador: el alcance de las acciones educativas, las restricciones curriculares, las posibles respuestas de los alumnos en función de su nivel de desarrollo, y las estrategias docentes apuntaladas desde las lecturas realizadas (Sodi 2007, Hernández 2008, Robles 2008).

Los docentes de la segunda vertiente articulan la perspectiva reflexiva con la construcción de un pensamiento profesional específico en los estudiantes, que les permitirá la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos de la educación básica. Los argumentos de tipo epistemológico que fundamentan la articulación tienen su anclaje en los procesos de construcción en los niños y jóvenes. Por ejemplo, Mejía (2008) considera que el pensamiento histórico es una "... competencia docente de un profesor de historia que incorpora en su práctica procesos indagatorios e interdisciplinarios que promueven el desarrollo de las capacidades intelectuales de sus alumnos para ubicar la multicausalidad del hecho histórico, su relación con el presente y su proyección futura en un dispositivo multidimensional conocido como tiempo histórico" y propone una estrategia reflexiva de descentramiento histórico apoyado en la autobiografía, su intelectualización y socialización. Por su parte, Reyes (2008) resuelve la articulación al considerar la "... compatibilidad [de la Psicología Interconductual] con el conocimiento práctico profesional a través del concepto de Competencia, que puede conformarse como concepto convergente de modos de conocimiento que hace posible referir la participación de ambos tipos de conocimiento sin alterar su respectiva lógica ..." (p. 92).

LA CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

Para desarrollar la competencia "identidad profesional y ética" los formadores recurrieron a un principio de intersubjetividad de la docencia reflexiva. Al respecto Acosta (2008) señala que "... la identidad profesional se construye gracias a la presencia del otro y el Otro que devela aquello que se espera de ellas [las estudiantes]" (p. 34). La postura reflexiva es una estrategia de lectura de la realidad y de acercamiento a sí mismo, a través de los otros y con los

otros. Metodológicamente tuvo su concreción en el acompañamiento reflexivo: el diálogo, los procesos motivacionales en la interacción, y la socialización de las experiencias.

También se crearon los espacios de reflexión para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes normalistas: la independencia de pensamiento y acción, la asunción de una responsabilidad de sí y de los otros (ethos pedagógico), la elección de una intencionalidad en el momento de la práctica del docente, y la del orientador educativo.

CONCLUSIONES

Los saberes profesionales de los formadores se organizan mediante articulaciones teóricas y metodológicas entre diversas posturas de docencia reflexiva y los requerimientos de la formación inicial, en particular el desarrollo de competencias. La articulación entre reflexión y campo de especialización es incipiente. El entramado de los nuevos saberes permite una comprensión de la formación inicial y un apuntalamiento teórico de los procesos formativos.

REFERENCIAS

- Acosta Colín, Andrea (2008). *¿Es posible despojarse de los viejos ropajes y vestirse de novedad? El registro de observación de clase como insumo para los procesos reflexivos en la construcción de la identidad profesional*. Documento para obtener el diploma de la Especialización Formación Docente en la Educación Normal (EFDEN). México: Escuela Normal Superior de México (ENSM).
- Avalos, Alejandra y Martha Mecott (2006). "La construcción de una praxeología de la formación docente en un programa de formación profesionalizante dirigido a maestros normalistas con un enfoque de la docencia reflexiva". Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.
- Araujo, Alma Angélica (2008). *El trabajo colegiado ¿Mito o realidad?*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Brockbank, Anne y McGill (2002). *En Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.

-
- Flores Rivas, Silvia (2006). *La formación de formadores de adolescentes. El papel de la comunidad de aprendizaje en el aula*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Hernández González, María del Carmen (2006). *La complejidad del trabajo colegiado en la práctica docente para una intervención reflexiva de la asignatura de actividad física y salud I y II*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Hernández Chamorro, Maricela (2008). *El desarrollo de competencias didácticas en los profesores de formación inicial de la especialidad de geografía a partir de las prácticas de campo y el enfoque de la docencia reflexiva*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Inclán, Catalina, y Laura Mercado (2005). "Capítulo 4. Formación y procesos institucionales (Normales y UPN)". En Ducoing Watty, Patricia (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo II*. México: COMIE- IPN.
- Mejía Mateos, Emilio (2008). *La escritura de la autobiografía en el desarrollo del pensamiento histórico*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Moncada Vargas Norma Angélica (2006). *Las secuencias didácticas como una alternativa que responde a las intenciones formativas del curso de observación y práctica docente I y II de la licenciatura en educación preescolar*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Oceja Yáñez, Rosa (2006). *Estrategia metodológica para el análisis e interpretación de los contenidos del diario. Una propuesta de intervención pedagógica*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Pacheco Arreguín, Elsa (2008) *Contribuciones del método epistolar en el acompañamiento de estudiantes de 7º y 8º semestres dirigidos a la construcción de competencias para una docencia reflexiva*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Pérez Gómez, A. (1992). "La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión". En Gimeno S. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar en la escuela*. Madrid: Morata.
- Pérez Quiroz, Yolanda (2007). *La escritura como lectura de la realidad del aula*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Madrid: Graó.
- Porlán, R.; Martín del Pozo, R, Martín J. y A. Rivero (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Díada.

-
- Ramírez Alonso, Maricela (2007). *La narrativa como un recurso para estimular la reflexión docente en la formación inicial*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Reyes Alanís, Eduardo (2008). *Relaciones entre la enseñanza de la teoría psicológica y su aprendizaje, las propuestas para construir teoría psicológica y el ejercicio profesional del psicólogo educativo*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Robles Minquini, Daniel (2008). *Estrategias metacognitivas en situación de medición para la formación de futuros docentes de la Licenciatura en educación primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Romero Silva, Laura (2008). *Trabajo colegiado: un espacio de acción y decisión*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Ruiz Sanabria, Leticia (2007). *La observación como estrategia para favorecer la reflexión en la formación docente inicial*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- SEP (2005) Diseño curricular. Especialización Formación Docente en la Educación Normal. México: SEP.
- Sodi y Serret, Alicia (2007). *La recuperación de la literatura infantil como factor de intervención reflexiva en la formación docente y su incidencia áulica*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Thompson, A. G. (1992). "Teacher's beliefs and conceptions: a syntesis of the research". En Grouws, D. A. (ed.). *Handbook of Research in Mathematics Teaching and Learning*. New York: McMillan.
- Calzada Ugalde, Blanca (2006) *Cultura institucional y grupos cooperativos: una estrategia para el curso de Entorno Familiar y Social II*. Documento para diploma de la EFDEN. México: ENSM.
- Wittrock, Merlin C. (1989) *La investigación de la enseñanza*, vol.1 Barcelona: Paidós.