

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE NORMALISTA (ESTUDIO SOBRE LA IDENTIDAD DOCENTE BAJO EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS).

PEDRO CHAGOYÁN GARCÍA

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

RESUMEN: Estudio dirigido a caracterizar la identidad docente de alumnos normalistas en sus prácticas docentes; focalizado en identificar competencias profesionales y personales que están presentes y van constituyendo su identidad docente.

Se vislumbran varias líneas teóricas que aportan la discusión de la investigación, la “enseñanza” desde la perspectiva de Goodson I.F. (2000), “formación docente” retomando idea de Zemelman (2006) y Day (2005), “práctica docente” con Badzresh (1994) e “identidad docente” con Valliant (2005), y Esteve (2006), así como competencias con Perrenoud (2004), Sacristán (2008), y saberes profesionales Tardif (2004).

Las competencias profesionales en los docentes son un lazo indisoluble con sus identidades, nivel de experiencia, y su propia historia profesional, así como todo aquello que tiene que ver con su quehacer cotidiano, es decir con todo aquello que se convierte en elemento constitutivo del trabajo docente (Tardif, 2004). Bajo la óptica cualitativa se hace un análisis de la práctica docente, y se verifican competencias docentes frente a la

construcción de su identidad docente; con el método etnográfico educativo se describe la realidad contextual. Surgen dos categorías que se tornan indisolubles en la práctica educativa del estudiante normalista: competencias docentes (conocimientos profesionales teóricos y prácticos) y competencias personales (valores, actitudes y relaciones interpersonales). Existe un énfasis en el desarrollo de conocimientos curriculares, didáctico pedagógico y práctico, dejando de lado el dominio de conocimiento profesional. La EN no contempla de manera intencionada un desarrollo de competencias personales durante la formación inicial, presupone que la formación curricular dará consistencia y cambio en los aspectos actitudinales. No todos tienen cualidades para la profesión docente, no se establece perfil de ingreso que permita detectar actitudes y desarrollos de la personalidad óptimos para la docencia.

Palabras clave: Formación de profesores, identidad, competencias, práctica docente.

Introducción

Mucho se ha hablado de formación inicial docente y la necesidad de mejorar las condiciones formativas en las Escuelas Normales (EN), un perfil de egreso que no responde a los nuevos retos educativos, bajos desempeños, y pobres resultados mostrados en diversos instrumentos de evaluación docente demarcan las expectativas sociales del magisterio.

A sabiendas de la necesidad de analizar los trasfondos de esta realidad, las EN no son el centro de interés de las políticas públicas para la mejora de la educación en nuestro país, ninguna reforma educativa alcanza en su actualización a Planes y Programas de Estudios de las carreras educativas en sus diversas modalidades, la distancia en tiempo y espacio desarticula la innovación, y puesta en marcha de los mejores enfoques didácticos pedagógicos en la práctica educativa (Biddle, 2000). En este sentido el enfoque por competencias en el cual se basa el modelo educativo de la actual Reforma Educativa 2011 de educación básica no es parte de las acciones formativas en la retícula de las EN.

Por otro lado, sabemos con precisión cuál es el perfil de egreso al que habrá que apuntalar en la formación del estudiante en la EN, son claras todas sus dimensiones sobre las competencias a desarrollar, es decir, se conoce el programa de estudios a implementar pero existen pocos estudios que den cuenta de sus resultados, y del desarrollo profesional docente; y mucho menos sobre la construcción de la identidad de los futuros docentes. Estos dos aspectos identidad docente y desarrollo profesional conforman la formación integral del estudiante normalista, es la médula profesional.

Por ello el siguiente estudio intenta vislumbrar cómo se construye la identidad docente a partir de la práctica educativa, es establecer la relación inherente de la identidad docente frente al desarrollo profesional y personal docente. Las cualidades personales para la profesión, actitudes, formas de comunicación, habilidades cognitivo afectivas entre otras, junto con los saberes teóricos y prácticos docentes constituyen indudablemente la identidad docente (Wenger, 2011). El estudio se erige bajo el enfoque cualitativo desde el paradigma hermenéutico interpretativo, con una óptica etnográfico educativo se rastrea a grupo de estudiantes normalistas de la licenciatura en educación secundaria.

La práctica educativa de estos normalistas constituye el eje nodal para el análisis de la identidad docente, la puesta en marcha de las competencias docentes desentrañan formas de ser, conocimientos, así como habilidades y destrezas que permitirá conocer su identidad profesional.

Contenido

La función docente constituye el debate social más importante en el desarrollo de nuestras sociedades, actualmente no hay institución educativa que deje de lado dos aspectos centrales que integran la educación; el **aprendizaje** entendido como el paquete cognitivo dirigido a transformar al individuo mediante la migración de un estado a otro, bajo diversas formas de inducción orientadas hacia la categoría conocimiento, y la **enseñanza** constituida por todos aquellos elementos que conducen al logro del aprendizaje, y caracterizados en un **desarrollo profesional y personal** de una sujeto llamado **docente**, cuyo principal eje motivador es dejar huella (Day, 2005).

Queda claro, que esta función docente es parte inherente de la educación, y se convierte en un asunto de *Estado* y de *Políticas Públicas* en los aspectos concernientes al cómo, qué, cuando, donde, con qué, **educar**, donde los Planes y Programas de Estudio siguen siendo el engranaje que permite dar sentido a las intencionalidades educativas de nuestro país. La estructura educativa constituida por todo un aparato sistémico no deja resquicios, ni ambigüedades sobre el hecho educativo a transmitir en sociedad (Imbernón, 1994).

Bazdresch, M. (1994), apunta que toda esta maquinaria institucional solo está centrada en cuidar procesos educativos técnicos, dejando de lado factores influyentes en la mejora de resultados, uno de ellos, el docente como capital humano y pieza clave para el éxito pedagógico de cualquier proceso enseñanza-aprendizaje, aún se sigue eludiendo esta función, reduciéndola a un mero operario en la transmisión de conocimientos. No existe, actualmente una cruzada nacional importante para mejorar la función docente es decir, aspectos de su **formación profesional y personal**, que permita enfrentar, y dar congruencia a las reformas educativas.

Se presupone un **desarrollo profesional docente** a la par de reformas educativas, una adaptación a nuevos conocimientos pedagógicos necesarios para su práctica, y que estos se adquieren con el ejercicio docente, y no en otro lado, como un mecanismo de control del Estado sobre esa cuestión como menciona Bourdieu, P. (2003).

Y si a esto agregamos que las **competencias profesionales docentes** forman parte de una construcción de la **identidad docente**, traducida en una representación mental del mundo única, y que sus conocimientos teóricos y prácticos, acompañados de sus formas de ser pueden implicar una significación y repercusiones en el aprendizaje, afectando al conocimiento que se genera en el profesor para enseñar y ser aprendido por el alumno (Estepa, 2000).

Hablar de **competencias docentes**, es hacer referencia a todo aquello que está ligado con el aprendizaje, habría que considerar que los desarrollos profesionales y personales del docente cambian, crecen o se modifican en la interacción con sus estudiantes, y están fuertemente mediados por su experiencia (Tardif, 2004). Los nuevos enfoques educativos pretenden responder a un sinnúmero de necesidades sociales, y son planteados para contrarrestar la poca o nula efectividad de los anteriores. El deseo orientador puesto en los enfoques es pensar que los cambios pueden ser positivos, para un bien común. Constituye lo que podemos denominar como el paradigma teleológico de la educación al que sirven los sistemas escolares (Gimeno, 2008).

El futuro profesor en tendrá entonces que forjar un competencias suficientes para el ejercicio de su práctica en las asignaturas. Estas **competencias profesionales y personales** fluyen invariablemente desde el inicio de su carrera de profesor en un entramado establecido por el Plan y Programa de Estudio, planteando una formación común, y específica con grandes dosis de experiencias docentes, en jornadas de práctica en las escuelas secundarias. Sin embargo, esta muy alejado pensar que el estudiante normalista se sitúa como el depositario de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores docentes vanguardistas o innovadores para la atención de las asignaturas en educación secundaria (Porlán, 1998). La última reforma de en educación secundaria del 2011, ha dejado atrás por más de diez años la propuesta del Plan de Estudios para la licenciatura en educación secundaria que data del año 1999. Esto en términos prácticos es una lógica inversa referente a la formación inicial de profesores, pues frente un programa que no contempla las propuestas del modelo de enseñanza / aprendizaje que la reforma plantea, puede inferirse con facilidad que la fuente principal de

la formación de estudiantes normalistas, está basada en las prácticas docentes que tienen durante la carrera en las escuelas secundarias.

Todos estos planteamientos nos llevan a configurar algunas problemáticas a priori en el ejercicio profesional docente en secundaria. ¿Qué aspectos de **la formación docente desarrollan la identidad** docente en el estudiante de la EN? ¿Cómo **influye la construcción de la identidad docente en la práctica** del estudiante normalista? ¿Qué **actitudes y valores del estudiante normalista favorecen su práctica** docente? ¿Cómo se **caracteriza el estudiante normalista en su práctica docente** frente conocimientos, habilidades, actitudes y valores profesionales?

Pregunta de investigación

¿Cómo se construye la identidad docente a partir de la práctica educativa y la puesta en marcha de las competencias desarrolladas en los alumnos de la especialidad de Telesecundaria de la ENSOG?

Preguntas secundarias:

¿Qué aspectos de la formación docente desarrollan la identidad docente en el estudiante normalista?

¿Cómo influye la construcción de la identidad docente en la práctica del estudiante normalista?

¿Qué actitudes y valores del estudiante normalista favorecen la práctica docente?

¿Cómo se caracteriza el estudiante normalista en su práctica docente frente a conocimientos, habilidades, actitudes y valores profesionales?

Objetivo

Analizar cómo se construye la identidad docente a partir de la práctica educativa y la puesta en marcha de las competencias desarrolladas en los alumnos de la especialidad de Telesecundaria de la ENSOG

Objetivos específicos

- ✓ Distinguir en la práctica docente del estudiante normalista las competencias docentes (conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores).
- ✓ Reconocer que aspectos de la formación docente (competencias) están presentes en la práctica de los estudiantes normalistas
- ✓ Verificar si el desarrollo personal del estudiante normalista favorece su práctica docente

Supuestos

- Se construyen competencias para la enseñanza, excluyendo el desarrollo personal para la profesión docente
- Las competencias docentes están centradas en el conocimiento teórico más que en la habilidad, destrezas, actitudes y valores docentes.
- La identidad docente de los estudiantes normalistas es posible caracterizarla con la puesta en marcha de las competencias docentes en la práctica docente.

Metodología

El estudio se sitúa en el paradigma hermenéutico interpretativo, bajo una mirada cualitativa, la idea de construir un sentido, una explicación del fenómeno, y construcción subjetiva de los significados de la realidad investigada, sus partes y el todo. (Vargas, 2011).

El objeto de investigación plantea un acercamiento al estudiante normalista para develar en su práctica educativa, y verificar en las competencias docentes como se construye su identidad docente; bajo el método etnográfico educativo se describe la realidad contextual, sujetos de estudio, y observables (identidad docente-competencias docentes), ingresando a las comunidades educativas y observarlas por dentro y cuenta como los estudiantes normalistas operan en esa realidad social (ver figura 1).

Como técnica la observación “en situ” cinco estudiantes normalistas de la especialidad de telesecundaria, y a través del análisis de su práctica docente los aspectos inherentes a su identidad docente mediante la descripción de sus competencias docentes (ver figura 2).

Los instrumentos de la investigación requeridos para la explicación de los observables son las guías de observación, entrevista y video; durante las sesiones de

práctica educativa de los estudiantes normalistas se harán observaciones de sus clases para poner en perspectiva su identidad docente y competencias docentes desarrolladas.

El análisis de la información de las prácticas educativas se hará mediante la elaboración de categorías extrayendo significados de la realidad (Delgado, 1999), el procesamiento de estos datos con la ayuda del software de análisis cualitativo MAXQDA, se elaboran coloramas de categorías, mapas de flujo de la práctica docente para llegar a la síntesis general de la realidad investigada: la construcción de la identidad docente de los estudiantes normalistas.

Conclusiones

Se tiene una percepción sobre el perfil docente en la EN basado en competencias profesionales docentes y no en los rasgos o características de la personalidad para su desarrollo.

Existe un énfasis en el desarrollo de conocimientos curriculares, didáctico pedagógico y práctico, dejando de lado el dominio de conocimiento profesional, los estudiantes normalistas se preocupan por la estrategia didáctica, el uso de los materiales y recursos, no tanto por el dominio disciplinar y el proceso de aprendizaje por la que debe pasar el alumno. En palabras de Juan Delval (1990), “el conocimiento escolar sirve para la escuela y no se percibe su utilidad fuera de ella, excepto para estudiar lo que se ha estudiado”; los estudiantes reciben conocimientos de manera pasiva que consiste en su almacenaje de manera estática. El aprendizaje exige la existencia de habilidades para interpretar la realidad y formar modelos de ella. Esas habilidades se ven favorecidas por la práctica del pensamiento, el entrenamiento en el pensar racional, pero exigen ir al ritmo del alumno, al paso del qué aprende. Se trata de que descubra por si mismo lo que la humanidad ha ido acumulando, pero necesita las formas de pensar, de elaborar conocimientos, de contrastar sus conjeturas. Primero habrá que tener conciencia de los problemas que la escuela resuelve y luego ver la fuerza de las soluciones. La mayoría de las veces los conocimientos que se transmiten en la escuela no tienen sentido, no conectan con los restantes conocimientos, y entonces el individuo no puede reelaborarlos, darles una nueva significación o partir de nuevos conocimientos; podríamos decir que no hay acomodación (Delval, 1990). No existe una puesta en marcha de habilidades personales alentadas desde la formación, las habilidades interpersonales se sitúan en diferentes desarrollos, la comunicación con el alumno depende de la personalidad y motivación del

alumno, los valores y actitudes en ocasiones no favorecen al aprendizaje. Se observa la necesidad de una plataforma de cualidades personales en el futuro docente para el logro del aprendizaje del estudiante. Habría que mencionar que de manera innata en algunos estudiantes confluyen estos desarrollos personales; para solo desarrollar habilidades profesionales.

Socialmente no se identifican los saberes profesionales del docente, solo los actitudinales, los de su saber ser.

En las diversas observaciones de la práctica docente de los estudiantes normalistas en la escuela secundaria los tutores a cargo, orientan más hacia aspectos actitudinales o de **gestión de ambiente de clase**, esta categoría considera las formas en que el profesor ejerce la toma de decisiones sobre el rapport, y manejo del grupo como un coadyuvante en el proceso enseñanza-aprendizaje. Las **relaciones interpersonales y manejo de grupo** como las principales preocupaciones del normalista. Aquí se identifica una fuerte necesidad de los profesores por mantener orden, y control sobre el estudiante. Estas acciones docentes de gestión de clases corren transversalmente durante toda la sesión de trabajo áulico, para ellos es de vital importancia, inclusive más que el aprendizaje que pudiera derivarse de las actividades. Existe gran inversión de tiempo destinado en **acciones de control**, inclusive más que de gestión del aprendizaje.

Se entiende que si el maestro tiene buenas acciones actitudinales con sus alumnos su actuar docente es el mejor, se pierde de vista el conocimiento profesional siendo más relevantes formas de ser que la intencionalidad de su práctica educativa. Mas que enseñar contenidos como sistemas cerrados es transmitir formas de razonamiento para el momento histórico en que se vive (Zemelman, 2006).

La EN no contempla de manera intencionada un desarrollo de competencias personales durante la formación inicial, presupone que la formación curricular dará consistencia y cambio en los aspectos actitudinales.

El acto del aprendizaje se gesta desde la construcción de los significados de manera individual, nadie puede ser enseñado si no existe predisposición para querer aprender, no siempre que se enseña se aprende, y no siempre que se aprende se ha enseñado, se funda en una relación de aceptación del otro como legítimo de convivencia, constituye una relación de respeto con el otro (Maturana, 1997). Por consiguiente el proceso enseñanza-

aprendizaje conlleva una plataforma de relación interpersonal entre docente y alumno, es un acto cara a cara, que permite crear el principio de confianza para aprender, partir de ahí el docente requiere la caja de herramientas profesionales y personales. Una y otra se demandan para el ejercicio docente, la empatía, la confianza, no serían nada, sin el saber profesional, tampoco bastaría con un buen repertorio didáctico-pedagógico sin un soporte actitudinal que favorezca mejores relaciones interpersonales en el aula, lamentablemente la EN no contempla un desarrollo profesional para mejorar habilidades en las relaciones interpersonales o en actitudes y valores, dando por hecho que estás irán mejorando con la práctica docente. Pareciera que ambos desarrollos, los personales y profesionales están separados por una inherente necesidad de focalizar solo en el conocimiento práctico, dejando de lado aspectos importantes en la formación del futuro docente (Carr, 1996).

No todos tienen cualidades para la profesión docente, no se establece perfil de ingreso que permita detectar actitudes y desarrollos de la personalidad óptimos para la docencia, si bien, es posible construir la vocación durante el trayecto formativo, esta no sería posible cuando no se cuenta con ciertas actitudes y desarrollos de la personalidad.

La importancia de la detección de una verdadera disposición para la profesión docente, no solamente a nivel conocimientos, es necesario identificar en el perfil de ingreso rasgos de la personalidad que coadyuvan en el proceso enseñanza-aprendizaje en la práctica educativa, además de establecer de manera intencionada en la malla curricular procesos formativos para el desarrollo de la personalidad, y mejora actitudinal de los futuros docentes, a la par de su formación profesional durante la carrera, y que permita construir su identidad docente. Sin embargo, no basta con tener actitudes y un buen desarrollo personal, se hace necesario construir el conocimiento profesional docente. Ambos aspectos son indisolubles e inseparables, desarrollo de la personalidad docente y el conocimiento profesional docente, juntas constituyen la identidad docente (Vaillant, D. 2005).

Tablas y figuras

Figura 1 Ruta crítica de la investigación

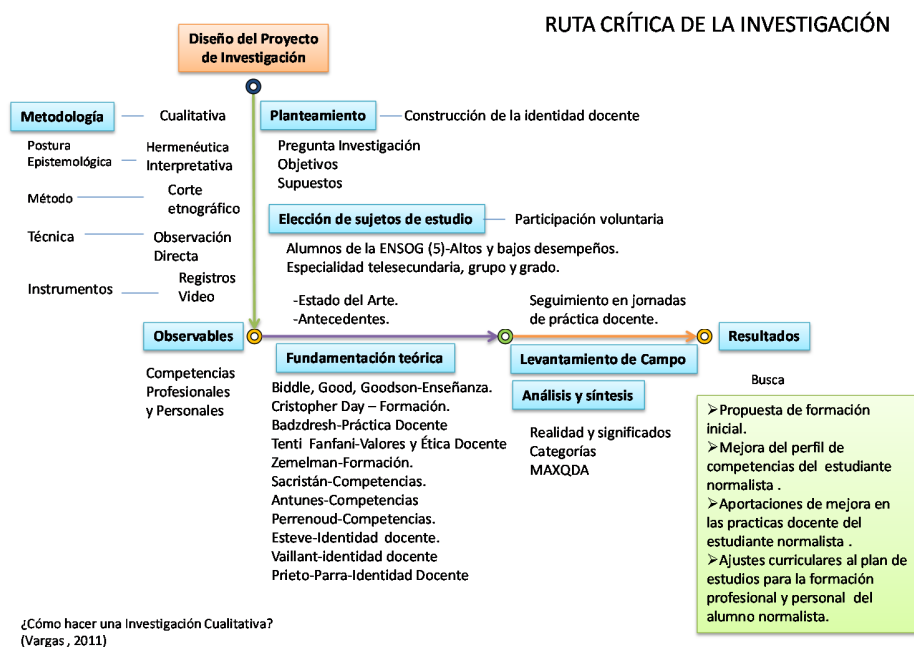
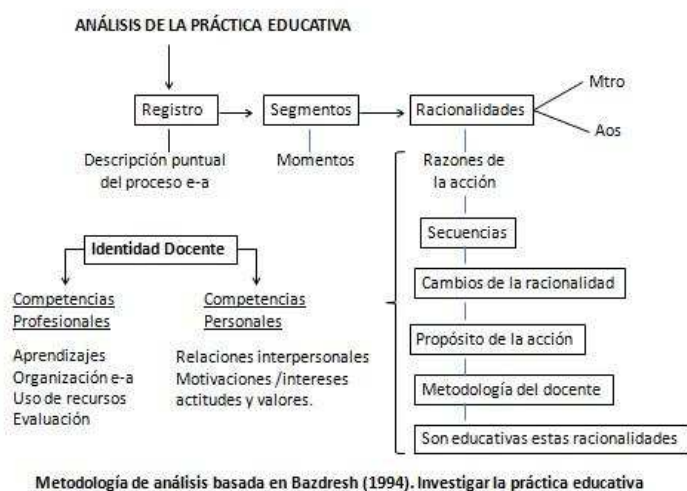


Figura 2 Análisis de la práctica educativa



Bibliografía

- Bazdresch, M. (1994). Investigar la práctica educativa: un mejoramiento continuo del docente de educación superior. *Revista educar*, número 7, pp. 83-90.
- Bruce J. Biddle, T. L. (2000). *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (2003) El oficio de científico (Trad. J. Jordá) Barcelona. Anagrama
- Carr, Wilfred. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- (Comp), Gimeno Sacristán (2008). *Educación por competencias*. Madrid: Morata.
- Day, C. (2005). *Formar docentes*. Madrid: Narcea.
- Delgado, Juan Manuel & Gutiérrez, Juan (1999), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Ed. Síntesis, Madrid, España, Capítulo 15 *De los movimientos sociales y las metodologías participativas*.
- Delval, Juan. (1990) Los fines de la educación. Madrid/México: Siglo XXI.
- Estepa, J. (2000) El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, Huelva.
- Imbernón, Francisco. (1994). La formación profesional y el desarrollo profesional del profesorado, Barcelona. Editorial Graó.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: CED (Centro de Estudios de Desarrollo).
- Porlán R. y Rivero, A. (1998) *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada.
- Tardif, Maurice. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vaillant, D. (2005). Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional. Octaedro, Barcelona.
- Vargas, B. X. (2011). *¿Cómo hacer una investigación cualitativa?* Guadalajara: ETXETA.
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Zemelman, H. (2006). *La labor del maestro: formar y formarse*. México DF: Pax México.