



ACOMPañAMIENTO DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL FUTURO DOCENTE EN LA ESCUELA NORMAL.

MARÍA GUADALUPE GUZMÁN VILLA
MARISSA PEÑA CALVA
MARÍA DE LOURDES RAMÍREZ RODRÍGUEZ.

RESUMEN

Esta ponencia presenta los avances de un proceso de investigación-acción emprendido por un equipo de docentes de una Escuela Normal, sobre el acompañamiento en la formación práctica de futuros docentes. El análisis de la asesoría que establece el formador de formadores durante las prácticas de enseñanza, revela un modelo de acompañamiento orientado por saberes, experiencias y creencias que plantean complejidad y contradicciones en las formas en que se concreta el seguimiento a las prácticas de enseñanza. Esta experiencia llevada a cabo por un equipo de docentes, es una oportunidad para facilitar el desarrollo de los sujetos que forman y que se forman, puesto que está en proceso la reconstrucción del modelo de acompañamiento desde una perspectiva que permita desarrollar en el futuro docente la capacidad reflexiva para buscar su propio estilo de enseñanza.

Palabras clave: acompañamiento, formación práctica, saber pedagógico, modelo de práctica.





INTRODUCCIÓN

El acompañamiento de la formación práctica de estudiantes normalistas, en su proceso de aprender a enseñar, es un tema recién explorado por la investigación educativa en nuestro país. Los estudios indican que la formación del “nuevo” maestro que reclama la reforma a la educación normal ha llevado a los formadores a enfrentar sus limitaciones académicas y a poner en entredicho su propia experiencia y la adopción de un discurso y una mirada prescriptiva y normativa de la docencia (Mercado 2007, 2013), estos estudios han mostrado una faceta poco conocida del formador de formadores en las Escuelas Normales; sin embargo, es necesario profundizar en el tema para enriquecer el conocimiento disponible; sobre todo, cuando estudiosos interesados en la formación docente en México señalan que las Escuelas Normales son refractarias al cambio (Mercado, 2005: 50; Ducoing 2014: 123).

Y frente a la carencia histórica de un programa de formación permanente del formador de educación Normal, este estudio ofrece una mirada analítica desde la perspectiva de los propios formadores de formadores, sobre el proceso de acompañamiento a los futuros docentes que llevan a cabo en el día a día en los Jardines de Niños; conocer en profundidad este proceso para reestructurar el modelo construido, ofrece la oportunidad de modificar concepciones y prácticas anquilosadas, pero también reconocer el saber pedagógico construido sobre la base de la experiencia como un referente valioso que marca y orienta el proceso de aprender a enseñar; por lo que nuestro trabajo está orientado por el siguiente problema: ¿Cómo el acompañamiento a las prácticas de enseñanza del futuro docente contribuye a la formación de un profesional reflexivo?

Entre los referentes teóricos de esta investigación, se recupera la postura de Honoré citado en Navia (2004) quien apunta que el desenvolvimiento de la formatividad de toda acción incluye el acompañamiento, siempre con una postura reflexiva, por lo tanto el acompañamiento es interformación; lo cual permite reconocer con claridad que *aprender a enseñar* se da en relación con otros, que es la interrelación entre personas la que promueve contextos de aprendizaje que van facilitando el desarrollo complejo de los sujetos que forman y que se forman, y que la reflexión posibilita ser autor de la propia formación.

Otros autores que nutrieron este referente teórico señalan que en el espacio de acompañamiento se pone en juego ayuda (Magnan en Barrera 2004), acciones y discursos





(Mercado 2013), se apela a otro y a otros para poner en cuestión, para reflexionar, para pensar y co-pensar (Nicastro y Greco 2013).

Pero, ¿qué implica acompañar a un futuro docente? en este punto es necesario reconocer que la diferencia que existe entre un practicante y un profesor, es que este último ya posee un repertorio de experiencias y saberes, que le permite resolver las situaciones problemáticas que acontecen en las aulas. En cambio, el practicante no ha transitado todavía el camino de la experiencia y es en el transcurrir de este devenir en el que le surge la necesidad de construir y desarrollar un saber, el saber pedagógico que le permite transitarlo (Leguizamón 2013: 39). Por tanto, se reconoce que para el futuro docente el proceso de construcción de un saber pedagógico, se inicia durante la realización de las prácticas profesionales; además de realizar esa distinción, es necesario analizar lo que significa *aprender a ser docente*, Blanco (1999) señala que esto depende de las opciones que se tomen respecto a qué se entienda qué es un docente y cuáles son las características que definen su actividad. Entre otras concepciones, señalan que aprender a ser profesor significa algo más que adquirir conocimientos y destrezas, algo más que competencia profesional (Gimeno 1982: 85) o competencia práctica (McNamara y Desforges, 1979 en Blanco 1999: 379). Significa también la adquisición de los intereses, los valores y las actitudes que caracterizan la profesión docente; y ello porque la enseñanza se concibe como una actividad social y a los docentes como profesionales reflexivos... (Pérez Gómez 1996: 421).

Blanco agrega que junto a la formación “académica”, las prácticas profesionales representan una parte indispensable de la preparación del futuro docente. Por su parte, Lanier y Little (1986) piensan que constituyen el corazón de la formación del profesorado. Imbernon plantea que las prácticas han de ser el eje de la formación del profesorado, Gimeno y Fernández Pérez (1980) argumentan que las prácticas no son complemento del currículum para la formación de profesores sino una parte sustancial del mismo.

Blanco agrega que el sentido del *practicum* en la formación inicial tiene que ver tanto con el conocimiento sobre el contexto en que los futuros docentes desarrollarán su trabajo como con la necesidad de que, a través del contacto con la realidad de la enseñanza, comiencen a construir y desarrollar su pensamiento práctico, aquel que orientará y gobernará tanto la interpretación de la realidad como la intervención educativa. Es esta segunda meta la sustantiva, la que aporta significado a la primera (Angulo, 1993 en Blanco, 1999: 380).





Así, las experiencias de práctica son ocasiones importantes para el aprendizaje de los futuros docentes, más que un simple periodo de tiempo para demostrar que saben aplicar cosas previamente aprendidas (Zeichner 2010:129), deberían realizar “aprendizajes prácticos” (Contreras 1987 en Blanco 1999: 380). Esto significa que los conocimientos que se les proporcione han de servirles para entender la realidad y para orientar su práctica, por lo que ha de hacer referencia a ella y permitirle el análisis y reflexión sobre la misma.

Por lo que es necesario hacer explícito el modelo de práctica adoptado, Benejan (1988) realiza su propuesta de modelos de prácticas bajo la denominación de “modelo en la adquisición de conocimientos”, este viejo modelo de prácticum, denominado así por Zeichner (1927: 25), se basa en una visión de la enseñanza como una ciencia aplicada; el trabajo del alumno, futuro profesor, era aplicar durante el prácticum los conocimientos teóricos aprendidos en la universidad. Mientras que en el modelo basado en la adquisición de competencias, la formación del maestro, gira en torno al entrenamiento del futuro docente, en las competencias en las que se divide la actividad de la enseñanza, para posteriormente transferirlas a situaciones reales de la práctica docente. El problema que plantea este modelo es la desvinculación entre la Escuela Normal y la escuela de práctica; el modelo basado en el análisis crítico, en esta perspectiva la formación del profesor debe ir encaminada a formar un profesional reflexivo que sepa analizar los efectos de sus acciones en la práctica. En esta concepción se postula que el futuro profesor debe desarrollar su capacidad reflexiva y buscar su propio estilo de enseñanza, sabiendo como modificar sus decisiones y cómo enfrentarse a un mundo en constante cambio, por lo que se adopta esta última postura para orientar este proceso de investigación.

Pero ¿cómo ayudar a los futuros docentes a ser profesionales reflexivos? Zeichner (1992: 297) señala que implica ayudarlos a “internalizar las disposiciones y habilidades para estudiar su propia enseñanza y llegar a ser mejores docentes a lo largo del tiempo...ayudarlos a responsabilizarse de su propio desarrollo personal”.

El proceso de investigación está orientado por los siguientes objetivos:

- Analizar el modelo de acompañamiento que desarrolla el formador de formadores en las prácticas de enseñanza en 7° y 8° semestres de la Licenciatura en educación Preescolar de la Escuela Normal “Valle del Mezquital” para mejorarlo.





- Identificar e interpretar las formas en que los futuros docentes de 7° y 8° semestres de la licenciatura en educación preescolar construyen su saber pedagógico en espacios de acompañamiento.
- Mejorar la formación práctica del futuro docente para contribuir a la formación de un profesional reflexivo.

Las preguntas que orientan el proceso de investigación son las que se enuncian a continuación:

¿Cuál es el modelo de acompañamiento que orienta la formación práctica del futuro docente en 7° y 8° semestres de la licenciatura en educación preescolar?

¿Cómo puede contribuir el formador de formadores a la construcción de saberes pedagógicos en futuros docentes de 7° y 8° semestres?

¿Cómo el proceso de acompañamiento que desarrolla el formador de formadores puede contribuir a su propia formación y a la del estudiante normalista?

El análisis que se presenta en esta ponencia se basa en la primera etapa de un ciclo de investigación-acción pedagógica de un equipo de formadores de formadores, sobre el proceso de acompañamiento que desarrollan durante el último año de la carrera. La escritura propia y la indagación en diversos documentos relacionados con la práctica y en especial del diario de clase (Zabalza, 2011), son los recursos privilegiados para recopilar información y analizar el modelo de acompañamiento adoptado hasta el momento.

Actualmente se continúa el trabajo de campo, el proceder metodológico representa un proceso que conjuga la teoría y la recogida de información sistemática utilizando el diario de clase registrando en él eventos de la práctica lo más fiel posible, y sistematizándola para construir categorías y subcategorías de análisis, que se someten a codificación para luego analizarlas.

El estudio se lleva a cabo en la Escuela Normal “Valle del Mezquital” de Progreso de Obregón, Hidalgo y en los Jardines de Niños del área de influencia de la escuela normal.

Avances del estudio:

El estudio revela que durante el proceso de acompañamiento a las prácticas de enseñanza de los futuros docentes, los formadores de formadores utilizan su experiencia, su saber pedagógico de manera compleja e incluso contradictoria, para orientar el proceso; al hacer explícitas sus





teorías se advirtió que en el modelo de acompañamiento asumido subyace una visión transmisiva que deja de lado la oportunidad al futuro docente de ocupar un lugar protagónico en la dirección de su proceso de formación, se reconoció que muchas veces la ayuda que se les ofrece se ha convertido en un “*espacio de pasaje de cómo*” (Nicastro y Greco 2013: 99) lo que se advierte en el fragmento de un diario de un formador de formadores:

...todo es más rápido con face boock... lo inicié con cuentos de amistad, cómo fomentar la lectura, cortometrajes para recursos educativos, cuentos para trabajar valores, Emilia Ferreiro, ya nada más le dan clic y bajan lo que necesitan... también cuentos para cada letra del abecedario, el nombre propio... un canal de material didáctico, 11 documentos de la RIEB, le subo también la guía del trabajo del CT, cómo hacer que los niños sean responsables, ciencias en preescolar...

El acompañamiento de la formación práctica del futuro docente consiste en transmitir un saber y propuestas didácticas elaboradas por otros, con el uso de tecnología, se supone que el estudiante normalista podrá discernir y seleccionar “lo que necesita” para su práctica de enseñanza, las propuestas, las referencias teóricas y los recursos están dispuestos como los idóneos para ser usados. De esta manera, se asume un “modelo de práctica de adquisición de conocimientos” desconectada de los problemas que los propios futuros docentes enfrentan en su experiencia, con ello se les otorga un papel pasivo en su proceso formativo, de dependencia de quien acompaña, limitando la posibilidad de iniciar el proceso de construir su saber pedagógico.

Estos supuestos sobre el sentido de la experiencia de práctica en la formación de futuros docentes limitan su valor como experiencias de aprendizaje; por lo que será necesario cambiar el “clásico esquema de la transmisión del saber” al pasar de la forma pasiva de “quien sabe”, a la activa de “quien aprende” como sugiere Magnan (en Barrera 2004: 250).

En otro fragmento del diario de un formador de formadores documenta lo que en la “supervisión” de las prácticas de enseñanza registra para comunicar sus “observaciones” al futuro docente:

...registro las observaciones en el formato y le indico que tiene que revisar de nuevo la lectura de Galaburri sobre los proyectos y de Guiné, con relación a las características de cada momento en la planeación, ya que la carencia en su planificación tiene que ver con la falta de lectura y el no haber asistido al curso el día en que se trabajó sobre ello. Después del registro... proporciono una copia en donde se escriben las sugerencias para la mejora... (de su práctica).

En el seguimiento de las experiencias de prácticas podemos advertir que, desde la perspectiva del formador, la planificación didáctica del futuro docente debería ser derivada de fuentes teóricas, las “carencias” detectadas se resuelven con otra lectura a tales referentes y a





considerar que la Escuela Normal es la fuente del saber, por lo que es necesaria la asistencia a las sesiones de trabajo.

Entre el conocimiento académico sobre el práctico hay una relación jerárquica de la primera sobre la segunda, subsiste la hegemonía del conocimiento académico y las escuelas permanecen en la posición de “lugares de práctica”, de “aplicación”.

Una constante que se advierte es la desconexión entre lo que a los estudiantes se les “enseña” en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente¹ en la Escuela Normal y las oportunidades de aprendizaje que promulgan las prácticas en las escuelas.

Esto indica la necesidad de escuchar la voz del futuro docente, de mirar a ese otro que construye su saber pedagógico en el día a día, de mantener diálogos, de co-pensar, de poner en relación un pensar y un hacer, lejos de discursos desvinculados de las prácticas que declaran principios que difícilmente se hacen efectivos.

Los formadores de formadores establecen una relación particular con los futuros docentes en la que ponen en juego la experiencia construida en la Escuela Normal, sus concepciones, valores y ciertos saberes relacionados con lo que implica aprender a enseñar. Sobre todo, porque el docente de la Normal aprende por la experiencia y con ello va construyendo un modelo de acompañamiento para la formación práctica del futuro docente.

Otra forma en que se desarrolla el proceso de acompañamiento a la formación práctica del futuro docente es a través de la intervención directa del formador de formadores en el aula de preescolar, como se observa en el siguiente fragmento de un registro:

...Viridiana leía en el pizarrón las rimas que había llevado al aula y lo repetía con los niños en voz alta, un niño levantó la mano para participar, al concluir, Viridiana le dijo -no eso no rima; entonces le dije -no le digas no, mejor escríbelo y reflexiona con el niño si rima o no; mientras ella seguía con la enseñanza de rimas, yo le decía -pero enfatiza los sonidos, para que los niños se hagan sensibles a los sonidos del habla y le mostraba cómo, entonces Viridiana lo reiteraba con los niños...

¹ Este espacio curricular junto con Trabajo Docente están previstos para que los estudiantes normalistas puedan responsabilizarse de un grupo de alumnos de educación preescolar durante un ciclo escolar; con el propósito de que pongan en juego la formación adquirida en las condiciones y exigencias reales del trabajo docente (Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999: 78).





Este registro da cuenta de cómo el seguimiento a la formación práctica del futuro docente toma otro matiz, en este caso, las interrupciones que realiza el formador en la interacción entre futura docente y alumnos preescolares, se orientan por la transmisión de su experiencia, de los saberes que éste ha construido sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es un proceso de pasaje, donde uno aparece en el lugar de pasador y el otro en el lugar de quien recibe una herencia. El mayor desafío como formadores será aceptar que quien recibe ese legado, lo “re-toca”, lo amolda, lo transforma, en parte, para garantizar el pasaje, en parte para garantizar que pueda ser portado por quien lo recibe. Implica aceptar que lo recibido requiere de ser modificado para que cada docente pueda inscribirse en las vicisitudes de su propia práctica docente.

Cierre

El proceso de acompañamiento a la formación práctica del futuro docente representa para el formador de formadores un proceso complejo, que abre márgenes de decisión y acción en la distancia a través de internet y en el aula, que en ocasiones limita la construcción del saber pedagógico del estudiante normalista y en otras, de manera contradictoria con lo señalado, *transmite* una experiencia, un saber que en la formación, es una de las ideas que la sostiene, que la define. Puesto que se transmiten conocimientos, modos de hacer, cultura, etc. que ayudan en el proceso de aprender a enseñar.

Finalmente, es necesario señalar que la formación inicial de la educadora requiere superar las limitantes impuestas por la influencia de la racionalidad técnica, la cual no ha sido capaz de brindar la asistencia necesaria para que los docentes resuelvan los complejos problemas surgidos en su quehacer diario en el aula (Ochoa, 2004).





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Barrera P.; Navia A. (2004) "De la enseñanza al acompañamiento en el proceso de formación", "El acompañamiento en las instituciones de educación superior y de formación docente" en Castañeda, Navia y Yurén (Coord.) Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización. Colección reflexión y análisis. LIMUSA. Noriega. México. Pp. 201-219, 245-256.
- Benejam, P. (1988): Modelos de prácticas en la formación de profesores en la Formación Práctica de los profesores, Santiago, Tórculo, pp. 8-15.
- Blanco A.; Zeichner K. y Listón D.; Pérez G. (1999). "Aprender a ser profesor/a: El papel del prácticum en la formación inicial", "Enseñar a reflexionar a los futuros docentes", en Pérez, G.; Barquín R. y Angulo R. (Edit.) Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Akal textos. Pp. 379-398, 506-529, 636-657.
- Ducoing W. P. (2014). La Escuela Normal. Una mirada desde el otro. Educación issue.
- Leguizamon G: (2013). La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(1), 35-54. Consultado en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art3.htm>
- Mercado Cruz, Eduardo (2007a). "Formar para la docencia una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la Escuela Normal", en Revista Mexicana de Investigación Educativa. Núm. 33, abril-junio, 2007, pp. 487-512, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México.
- _____ (2013) Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes. Ediciones Díaz de Santos. México.
- Nicastro, Sandra; Greco María Beatriz, (2013). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Homo Sapiens Ediciones, 2012.
- Ochoa F. (2004) "La formación del formador de formadores. El caso de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños" Tesis para obtener el grado de doctor. UPN-Ajusco.
- Pérez Gómez A. (1996): La función y formación del profesorado/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas en, Gimeno J. y Pérez Gómez A. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid Morata, pp. 398-441.
- Secretaría de Educación Pública (1999). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar.





Zabalza M. A. (2011). Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Narcea, S.A. Ediciones Madrid.

Zeichner, Ken. Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 24, núm. 2, agosto, 2010, pp. 123-149 Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España. Consultado en 3 de abril de 2015 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198007>

