

TUTORÍA DE PRÁCTICA DOCENTE EN LA NORMAL: ESTILOS Y CONCEPCIONES

MARÍA DEL CARMEN GABRIELA FLORES TALAVERA
BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DE JALISCO

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN

Investigación evaluativa de los procesos de acompañamiento tutorial de las prácticas docentes de estudiantes normalistas en su último semestre de formación inicial y de maestros en su primer año de ingreso al SPD. Existe una falta de concordancia entre las prácticas que realizan los maestros cuando son estudiantes con la práctica docente profesional una vez que han egresado (Canedo y Gutiérrez, 2016; Figueroa, 2000) evidenciando que las escuelas normales han hecho mal su trabajo. Se conceptualiza a la tutoría como un proceso de acompañamiento de la práctica docente con la finalidad de mejorar los desempeños y elevar la calidad de la educación. Las escuelas normales se guían por una fuerte tradición de formación en la práctica docente regidos por los planes de estudios que han operado sin recibir capacitación o actualización en esta área. Se presentan resultados parciales de la segunda etapa en donde se describen los estilos de tutoría de práctica, las experiencias y valoraciones recuperadas a través de grupo focal de los maestros de la normal en su función de tutores de práctica docente a partir de categorías analíticas: práctica institucional de selección y asignación de “maestros de práctica”, concepción de tutoría, etapas del proceso de acompañamiento tutorial; formación y capacitación para la tutoría, visión de las funciones y la evaluación del desempeño en el trayecto formativo. Los catedráticos desarrollan la actividad de acompañamiento en la práctica docente de manera intuitiva sin generar reflexiones ni abstracciones que permitan mejorar su función.

Palabras clave: Formación Inicial de profesores, tutoría, práctica docente, maestros noveles, estudiantes normalistas.

Introducción

Esta investigación responde a una necesidad derivada del contexto actual de los avances de la Reforma Educativa, implementada por el gobierno federal, ya que evalúa el impacto que tiene la tutoría tanto en la formación inicial como continua y su relación con el desempeño en el Servicio Profesional Docente, evidenciado en los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación del INEE. Esta necesidad es pertinente porque por un lado, cuenta con datos relevantes para mejorar el tipo y la calidad de la tutoría de las prácticas docentes tanto de estudiantes normalistas como de profesores noveles y, por otro, es necesario contar con información idónea para fortalecer las políticas educativas y su implementación en el marco de la citada Reforma Educativa. Se parte del supuesto de considerar que la tutoría debe tener un impacto favorable en las prácticas de los docentes y esta mejora deberá verse reflejada en la evaluación que actualmente realiza el INEE para asignar plazas a los egresados de las escuelas normales y posteriormente en la evaluación diagnóstica del primer año de servicio y con ello otorgar la definitividad de sus nombramientos docentes.

Desde las investigaciones de Ducoing (2013), se argumenta que la formación inicial presenta diversas fracturas, como: la desvinculación entre teoría y práctica, una visión ingenua de la educación, formas de enseñanza caracterizadas por la disciplina rígida, actividades de prácticas orientadas al cumplimiento administrativo más que a la formación de los normalistas y que en las jornadas de práctica lo importante para los formadores es que los normalistas cubran los requisitos formales de la planeación. Ducoing y Fortoul (2013), señalan que en la formación inicial de México sobreviven círculos viciosos, problemáticos y endogámicos, cuyas consecuencias son la presencia de docentes sin preparación suficiente; o la total ausencia de acompañamiento a las escuelas de práctica. Por otra parte, la tutoría a los maestros noveles marcada en el artículo 22 en la ley del SPD no se ha implementado del todo. Existen carencia de personal con perfil para desempeñar esta función para dar acompañamiento a la práctica docente de todos los maestros de nuevo ingreso al servicio.

Tutoría de Práctica Docente, reflexiones teóricas.

El término de tutoría es polisémico; para efectos del presente trabajo se define como un proceso de acompañamiento de la práctica docente del maestro (futuro docente/principiante) en el que a partir de la creación de espacios de reflexión mediados de interacciones intencionadas de orientación sistemática se proporciona apoyo cooperativo, adecuado asesoramiento y retroalimentación con una proyección hacia la madurez profesional para optimizar el rendimiento de la enseñanza y elevar el aprovechamiento escolar.

El enfoque de la tutoría de práctica se centra en la formación situada para propiciar buenas prácticas pedagógicas a través del empoderamiento del otro orientándolo hacia metas concretas (Jiménez, 2012): elevar la calidad de sus desempeños docentes. En la formación situada los

profesores expertos poseen un conocimiento situado que está asociado a la interpretación de la situación, y por lo tanto, a la reflexión que se refleja en las tareas de enseñanza. (Vezub & Alliaud, 2012, p. 45) El conocimiento situado es una forma de competencia profesional –*expertise*- docente en donde el conocimiento es procedimental y automatizado y el tutor accede a una gran cantidad de heurísticos para la solución de problemas concretos de la enseñanza (Leinhart, 1988:146). que “moviliza” para apoyar al novato que acompaña.

Este modelo de formación situada se oferta a mediano plazo y proporciona un saber que permite encaminar a los estudiantes/novatos hacia la deliberación para intervenir profesionalmente en la compleja vida del aula y de la escuela. (Sánchez Sánchez & Jara Amigo, 2014). Hasta el momento se establecen dos tipos de tutoría: a) Reflexiva que estimula el autoanálisis y permite la autonomía en la indagación de la actuación y el impacto de la enseñanza y b) directiva que da indicaciones de cómo hacer las cosas. Estos estilos se caracterizan a partir de cuatro categorías: Manejo de interrogantes, identificación de fortalezas y debilidades, análisis de las acciones y propósito de la retroalimentación-reflexión (Solis, Nuñez, Contreras, Rittershausen, Montecinos, & Walker, 2011) que se pueden analizar en la Tabla No 1.

Tabla No. 1 Estilos de tutoría de práctica docente		
Indicadores/ categorías	Reflexivo	Directivo
Manejo de interrogantes	Ayuda a los estudiantes a encontrar sus propias respuestas respecto de qué y cómo hacer sus tareas.	Frente a las preguntas de los practicantes entrega respuestas con consejos o instrucciones respecto de qué y cómo hacer las tareas de la práctica.
Identificación de fortalezas y debilidades	ayuda para que analicen su quehacer y obtengan sus propias conclusiones respecto de qué mejorar.	es el propio profesor en formación quien va identificando sus fortalezas y debilidades, marca los errores en las tareas y señala qué deben mejorar
Análisis de las acciones	Reconocen que el foco de análisis de las acciones del practicante está centrado en el impacto que estas tienen en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes y/o en la institución escolar.	Centradas en cuán bien el practicante realiza las tareas (calificación de la calidad de las acciones-conductas).
Propósito de la retroalimentación – reflexión	Potenciar la toma de decisiones del practicante respecto de los conceptos y procedimientos que usará para ejecutar las tareas.	Potenciar la correcta aplicación de los conceptos y procedimientos que el supervisor les señala para la ejecución de las tareas de la práctica.
Fuente: Elaborado a partir de (Solis, Nuñez, Contreras, Rittershausen, Montecinos, & Walker, 2011)		

Maestros de práctica profesional, reflexiones metodológicas.

Durante la etapa dos del estudio se requiere conocer el perfil de los tutores de práctica docente de estudiantes normalistas; y en las escuelas normales a esta figura se le conoce como maestro de Práctica Profesional. Ser maestro catedrático normalista adscrito en el Departamento de Práctica Profesional requiere de poseer de un perfil académico y profesional complejo con características específicas y una de las principales es la ser docentes eficaces capaces de realizar unas buenas prácticas docentes y que además posean conocimiento y experiencia suficiente de la enseñanza y de su especialidad; estar dispuestos; ser competentes para hacer su trabajo público y hacer explícitos los factores que condicionan la práctica docente en el aula; ser favorables, accesibles, no juzgar, y ser dignos de confianza, poseer buenas habilidades de escuchar y habilidad de empatía, así como buena disposición y capacidad para mostrar interés por los futuros docentes (Cid Sabucedo, Pérez Abellás, & Sarmiento Campos, 2011, p. 141).

Se realizaron dos grupos focales integrados por 5 maestros catedráticos de 8° semestre que atiende el curso de Práctica Profesional en cada uno; en total 10, quienes presentan una serie de características producto de su experiencia en común, estos agentes nos permiten pensar que la técnica del grupo focal o de discusión es adecuada para consensar, confrontar puntos de vista, de reflexión y de debate (Suárez, 2005) con relación a la tutoría de práctica docente. Esta técnica además sirve en la investigación para reafirmar algunos supuestos que surgen de la información de la técnica anterior y hacer el cruce con informantes clave y fundamentar las primeras hipótesis (Barbour, 2013). La duración de cada grupo focal fue de 140 minutos en el que se abordaron cuatro temáticas generales: Concepciones sobre el proceso de tutoría de prácticas docentes; Proceso personal de acompañamiento de prácticas docentes; autopercepción y necesidades de formación de las competencias para la tutoría de práctica docente y concepciones de una tutoría de práctica docente exitosa.

Para efectos del presente trabajo, se presentan los resultados preliminares del primer instrumento de recopilación de información utilizado en el trabajo de campo; considere que son cuatro levantamientos diferentes. Para los grupos focales se utilizó la técnica de análisis de contenido y se categorizaron las aportaciones de los participantes a partir de los estilos de tutoría propuestos por Solis, Nuñez, Contreras, Rittershausen, Montecinos, & Walker, (2011).

Primeros hallazgos, reflexiones prácticas

Las características de los sujetos que participaron en los grupos focales es determinante para relacionar el estilo de tutoría que implementa. El perfil de los maestros de práctica profesional de la normal se analiza a través de varias características, respecto a su:

a. Grado académico todos tienen grado de doctorado en educación, o están estudiando; esto es raro en una institución normal; pareciera que se impulsa a mejorar los perfiles de los maestros que imparten los cursos del trayecto de práctica profesional;

b. Experiencia en educación básica, siete tienen más de 10 años en función docente en educación primaria y continúan desempeñándose en ese nivel y sólo dos maestros tuvieron menos de 10 años de docencia en primaria; esto significa que abandonaron pronto el nivel de educación básica para dedicarse a la enseñanza en educación superior.

c. Experiencia de tutoría de práctica docente, se ubican 5 maestros con menos de 5 años experiencia formando maestros y cuatro tienen más de 20 años atendiendo cursos en la normal relacionados con la práctica docente profesional. Por tanto, entre los maestros de práctica profesional se pueden organizar en dos grupos: los tutores novatos y los tutores expertos.

d. Formación específica en tutoría de práctica docente, ninguno refirió haber participado en dispositivos formativos especializados en la formación de maestros ni en el acompañamiento en la práctica docente.

1) Concepciones sobre el proceso de tutoría de prácticas docentes.

En ambos grupos focales, los maestros de práctica profesional concibieron a la tutoría como un proceso; sin embargo se encuentran matices que se pueden organizar en dos tipos de concepciones: a) los que consideran a la tutoría como un proceso en el cual el maestro de práctica otorga, da, brinda el conocimiento; en el sentido de que el tutor es el experto que sabe y el estudiante normalista el que no sabe. Por ejemplo: “*Yo coincido con ellas, es un acompañamiento que brinda la oportunidad de **darle** herramientas **reales** al alumno”; le brindas tipos o bibliografía”; (Maestros, 2017). Esta forma de concebir a la tutoría va delineando el estilo de tutoría directivo que se caracteriza porque el tutor frente a las preguntas de los estudiantes entrega respuestas con consejos o instrucciones respecto de qué y cómo hacer las tareas de la práctica. (Solís, Nuñez, Contreras, Rittershausen, Montecinos, & Walker, 2011).*

b) Otro grupo de maestros consideran a la tutoría como un proceso de acompañamiento en la reflexión de la práctica del otro; como muy bien lo expresa una maestra en el grupo focal: “*...como que no me asumo yo, como una autoridad en el sentido de decirle qué hacer, cómo hacer, cómo resolver, sino que dónde él ve demasiada conformidad tratar de meter elementos para que él mismo problematice desde su propia práctica y en dónde él vea el conflicto acompañarlo para que él mismo logre plantearse intervenciones que puedan ser pertinentes, idóneas de acuerdo a su contexto*” (Maestros, 2017); y claramente se relaciona con las características del estilo de tutoría reflexivo que ayuda a los estudiantes a encontrar sus propias respuestas respecto de qué y cómo hacer sus tareas.

2) Proceso personal de acompañamiento de prácticas docentes.

Cada maestro de práctica profesional, independientemente de su perfil y experiencia en la función de tutoría logra describir un proceso personal de acompañamiento del estudiante normalista en su periodo de prácticas; sin embargo, no todos lo tienen sistematizado o están conscientes de que siguen algún tipo de metodología. Y aún y con toda la variedad de matices que se pudieron encontrar se delinean dos grupos: a) Uno que está consciente del manejo y uso de la teoría en la reflexión de la práctica que caracteriza un estilo reflexivo de tutoría y se evidencia en frases como: “...*aterrizar esa teoría en una práctica, en una planeación, en estrategias, en la elaboración del material didáctico, en cuestiones reflexivas*” (Maestros, 2017).

Y otro, b) que no está consciente de la necesidad de usar la teoría mientras se analiza y reflexiona la práctica y que caracteriza a un estilo más directivo; se puede evidenciar en frases como: “...*cómo le voy a dar al alumno, cómo le voy a decir cómo hacer la cosas, porque me puedes ayudar desde lo teórico, pero no desde lo práctico...*” (Maestros, 2017); esta forma de concebir la tutoría está más enfocada a lo técnico-procedimental de la eficacia social que al manejo y uso de la teoría para darle significado a su práctica docente.

3) Autopercepción de las competencias para la tutoría de práctica docente y necesidades de formación

Los maestros de práctica profesional de ambos grupos focales se puede afirmar de manera general que no han reflexionado sobre su propia función de tutoría, sus habilidades para acompañar el proceso de los estudiantes normalistas o si valoran sus desempeños como eficientes o no; sin embargo se encuentran matices sutiles polarizados por los años de experiencia en la tutoría de práctica. Los maestros con más “antigüedad” en la función están conscientes de las características que debe tener un tutor; y sólo hasta que se cuestionó al respecto con “falsa humildad” aceptaron que les falta desarrollar competencias para ser mejores tutores. Los maestros con menos experiencia en la función de tutoría, ni siquiera consideraron la posibilidad de discutir el tema propuesto.

Conclusiones preliminares

La escuela normal en la que se realiza el estudio cuida el perfil del maestro de práctica profesional; pero esto no garantiza que sus competencias para el acompañamiento de las prácticas docentes de los estudiantes normalistas tengan altos niveles de calidad. Ninguno de los maestros recibió capacitación específica para desempeñar la función de tutor de práctica, es un elemento clave indispensable para desarrollar las actividades de acompañamiento.

Los estilos de tutoría reflexivo coinciden en características con los maestros de práctica profesional con mayor experiencia en la tutoría; los que tienden más a utilizar un estilo directivo son los maestros que tienen poca experiencia acompañando las prácticas de los estudiantes normalistas.

Los maestros de práctica novatos todavía no se asumen como formadores de maestros, realizan referencias a su propia práctica y no a la del estudiante normalista. Reflexionan poco respecto a su función de acompañamiento; son más prácticos, tienden más a utilizar la técnica de modelado (poniéndose de ejemplo) para retroalimentar la práctica del estudiante; aunque no logran reconocer las propias competencias o habilidades para orientar o retroalimentar la práctica del otro. Realizan el trabajo de manera intuitiva, no han sistematizado el proceso de tutoría y precisamente por ello es que se inclinan más por el estilo directivo de tutoría.

Los maestros de práctica con mayor experiencia si se asumen como formadores de maestros, sus ejemplos y referencias se hacen en función de la práctica docente del estudiante normalista, son más reflexivos y están más conscientes de sus propios procesos y aunque han logrado sistematizar su propio proceso de tutoría no lo han explicitado todavía o elevado a un nivel teórico; Se preocupan más por las relaciones que el estudiante hace entre la teoría y la práctica; utilizan menos el ponerse de modelo y precisamente por ello es que se inclinan más por el estilo reflexivo de tutoría.

La capacitación en el acompañamiento de la práctica docente es un elemento fundamental para lograr la reflexión de la función de tutoría; incrementar las competencias para retroalimentar, apoyar y asesorar al estudiante normalista.

Referencias

- Barbour, R. (2013). Los grupos de discusión en investigación cualitativa. México, México: Colofón.
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A., & Sarmiento Campos, J. A. (2011). La tutoría en el practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación* (354), 127-154.
- Ducoing, P. (2013). La escuela normal desde el otro. México, México: IISUE-UNAM.
- Ducoing Watty, P., & Fortoul, B. (2013). Procesos de formación 2002-2011 (Vol. 1). México, México: COMIE.
- Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16 (1).
- Maestros Varios. (16 de 04 de 2017). Grupo Focal Tutoría de Práctica Profesional. Maestros de 8º semestre de la Generación 2017 en la BYCENJ. 1-33. (G. Flores Talavera, L. S. Gómez García, J. A. Orozco Hernández, G. B. Gómez Torres, & M. C. Nájera Cedillo, Entrevistadores)
- Marcelo C.. Coord. (2009). El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Octaedro: Barcelona-Buenos Aires-México.

- Marcelo, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. En *Conversemos sobre Educación, en alianza con el PREAL-GTD (Grupo de trabajo sobre desarrollo profesional docente en América Latina) y la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano*. http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf.
- Sánchez Sánchez, G. I., & Jara Amigo, X. E. (2014). Los espacios de tutoría en práctica profesional y sus necesidades de fortalecimiento . *Revista Actualidades Investigativas en Educación* , 14 (2), 1-25.
- Solis, M. C., Nuñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., & Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos* , XXXVII (1), 127-147.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Vezub, L., & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. OEI. Montevideo: MEC- ANEP-OEI.