

EL SIGNIFICADO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES. EL CASO DE LA ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS

MA. CONCEPCIÓN FEREGRINO AGUILA
Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

RESUMEN: Esta ponencia expone la primera parte de una investigación sobre el significado de las prácticas profesionales para las asesoras y tutoras que participan en el proceso formativo de las futuras docentes en educación preescolar y para las propias estudiantes de 7º y 8º semestres de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Es un estudio cualitativo, empírico, desarrollado a través de entrevistas semiestructuradas y ensayos. Rescata las voces de los principales actores quienes comparten sus experiencias y manifiestan sus necesidades. Entre los principales resultados encontramos que las tutoras, asesoras y alumnas refieren que la teoría que se revisa en la escuela se aplica en las

prácticas, las valoran como espacio formativo, expresan las asesoras y la mayoría de las alumnas que los requerimientos de las instituciones de prácticas se basan en intereses propios de estas últimas, las tutoras comentan que la función constituye un compromiso y al adquirirlo retribuyen lo que su escuela les brindó, la significación de las prácticas se construye a través de referentes personales y profesionales.

Este estudio puede contribuir a la toma de decisiones, dado que no se cuenta en la institución con algún estudio al respecto.

PALABRAS CLAVE: Prácticas profesionales, Formación Docente, Noción de significado, Tutor y Asesor.

Introducción

Las prácticas profesionales, han estado presentes en la formación de los maestros, actualmente constituyen un aspecto fundamental en la política educativa y los modelos innovadores de formación de profesores no sólo en nuestro país, sino a nivel internacional. (UNESCO 2006).

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999, establece que la formación inicial de las futuras educadoras se desarrolla tanto en la escuela normal como en las instituciones de práctica (SEP 2001:10).

Sin embargo, en las reuniones colegiadas de los docentes en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) comentamos que se observa un desfase entre lo que se aprende en la Normal y los requerimientos de las instituciones de práctica.

Por otro lado, en los últimos años se ha cuestionado la calidad del desempeño de las estudiantes, por los maestros y las autoridades de la propia escuela, se tiene la percepción de que la ENMJN y los formadores no están cumpliendo con su función sobre todo a partir de los resultados que se han obtenido en distintas evaluaciones externas, así como en el “Concurso para el otorgamiento de Plazas docentes 2010-2011”.

Considero que estos cuestionamientos a la calidad del desempeño, está en parte vinculado con la formación en las prácticas, una de las dificultades a las que se enfrentan las estudiantes, es que intervienen diferentes actores, las tutoras¹ y asesoras², cada una con intereses y finalidades en el proceso formativo. Por ello, el desfase entre la formación que se construye en la escuela normal y en las instituciones de práctica me lleva a cuestionar:

¿Qué significado tienen las prácticas profesionales para las docentes en formación de 7º y 8º semestres, para las asesoras y para las tutoras involucradas en el proceso formativo de las futuras Licenciadas en Educación Preescolar?

La ponencia está estructurada en 4 apartados, en el primero se presentan algunas reflexiones teóricas que sustentan el trabajo, en el segundo la metodología utilizada para la construcción y análisis de datos, en el tercero se presentan los resultados del análisis y en el cuarto algunas consideraciones finales.

Algunas Reflexiones Teóricas

a) La vinculación teoría práctica

La relación de la teoría con la práctica ha constituido un punto central en los modelos de formación de docentes, así encontramos: Una perspectiva académica, donde la formación del docente se basa en las adquisiciones de la investigación científica, ya sea disciplinar o de la didáctica de las disciplinas. Una perspectiva técnica, donde la enseñanza cobra el rigor de ciencia aplicada y el docente es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico. En ambas hay una clara separación entre la teoría como cuerpo de conocimientos ya establecido, que se adquiere en la escuela normal y la práctica que se realiza en las instituciones, con una subordinación de la práctica sobre la teoría.

En contraposición de las anteriores, se identifica, una perspectiva práctica, donde la formación de los docentes se basa en la práctica, para la práctica y a partir de la práctica, en esta perspectiva se ubican dos enfoques. El primero, el enfoque tradicional, donde el conocimiento profesional es tácito, teóricamente poco organizado, los futuros docentes se incorporan a la cultura profesional organizada institucionalmente sin apoyo teórico y de reflexión sistemática. El segundo, el enfoque reflexivo donde el docente es un profesional reflexivo, la relación teoría práctica es dialéctica, es decir la teoría explica la práctica y de la práctica se genera teoría (Imbernón, 2008).

Dentro de los planes de estudio para la formación de docentes en educación preescolar, se ha resaltado la importancia de las prácticas; la ubicación, la temporalidad y las formas de llevarse a cabo han variado con base en el modelo de formación que los sustenta.

En el plan de estudios 1999, con enfoque reflexivo y estructurado por competencias, las prácticas cobran especial relevancia dado que “No es el conocimiento en sí lo que hace posible el ejercicio profesional, sino el “conocimiento aplicado” a una actividad. Y eso implica tanto el saber, como el saber hacer. Sin olvidar otras formas de saber, como el “saber sobre el hacer”, el “saber estar y comportarse como profesional” (Zabalza 2001).

b) La noción de significado de las prácticas profesionales

Para entender la noción de significado retomo a dos autores.

Lonergan define el significado como las operaciones conscientes tales como imaginaciones, conceptos, persuasiones, elaboradas por unos y otros a partir de sus propias percepciones (Putnam 1984).

El significado se estructura a partir de la acción, esta acción está determinada por los marcos referenciales del sujeto.

“El significado no implica aquella teoría que en cierto modo es externa al sujeto que concibe su práctica, sino en sus específicos supuestos, saberes, creencias, valores y prefiguraciones de los haceres, en este caso referidos a los procesos educativos...” (Sañudo 2006:20).

Metodología

La perspectiva metodológica que utilicé fue cualitativa, ya que busqué interpretar de manera sustentada el significado de las prácticas profesionales a partir de la experiencia de los actores involucrados.

La seleccioné por considerarla propia para el problema que me interesa, ya que no busqué probar hipótesis ni generalizar resultados, sino a partir de un proceso dinámico y bidireccional, entre los hechos y su interpretación subjetiva, pretendí reconstruir la realidad a partir de las expresiones de las participantes.

Lugar y grupo. El estudio está referido a la ENMJN, específicamente a las prácticas profesionales que se realizan en 7º y 8º semestres, se cuenta con 201 alumnas en el último año de la Licenciatura, con 20 asesoras para su atención.

Las instituciones donde realizan sus prácticas profesionales son Jardines de Niños y Centros de Desarrollo Infantil, de la Secretaría de Educación Pública.

El grupo de estudio fue:

Dos asesoras de 7º y 8º semestres, con dos años ejerciendo la asesoría y otra de recién ingreso. Partí del supuesto de que en la medida de que se tiene más experiencia, hay mejores posibilidades para efectuarla con mayor calidad. Se identifican sus testimonios como As1 y As2 respectivamente.

Seis estudiantes de 7º y 8º semestres, tres con los primeros lugares del escalafón y tres con los últimos, de manera que se pudiera observar si existía relación entre el desempeño en las prácticas profesionales y las calificaciones obtenidas. Se identifican como Alu1, Alu2, Alu3, Alu198, Alu199, Alu200.

Seis tutoras involucradas en el proceso formativo, tres que estuvieran desempeñando este papel por primera vez y tres con más de un año, ya que igual que con las asesoras, consideré que la experiencia permite realizar la función con mejores resultados. Se identifican como T1, T2, T3, T4, T5, T6.

Los nombres han sido omitidos para mantener el anonimato.

El diseño metodológico que se seleccionó fue el estudio de caso.

Técnicas de Recolección de datos:

- Entrevistas grupales semiestructuradas con la participación de 6 estudiantes.
- Entrevista individual semiestructurada para las dos asesoras.

- Un ensayo de 6 tutoras con la temática “MI EXPERIENCIA COMO TUTORA DE UNA DOCENTE EN FORMACIÓN DE 7º y 8º SEMESTRES”.

El Procedimiento para el análisis de datos consistió en transcribir las entrevistas, se analizaron identificando patrones y categorías, mismas que se contrastaron.

Las expresiones de los actores involucrados

A continuación se analizan las voces de las estudiantes, las tutoras y las asesoras respecto a las prácticas profesionales en tres aspectos fundamentales:

- La vinculación teoría práctica en la formación
- Las prácticas como espacio formativo
- La vinculación entre la ENMJN y las Instituciones de Práctica

El futuro docente aprende teoría en la escuela normal que posteriormente es aplicada en las instituciones de práctica

Las dos asesoras, las seis tutoras y las seis estudiantes que participaron en el estudio identifican que en la escuela normal es donde aprenden la teoría constituida por todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que les permitirán realizar las prácticas en las instituciones.

Las personas entrevistadas han ido construyendo una concepción de las prácticas en el transcurso de la profesión.

“Han sido una forma de poner en práctica lo que he aprendido aquí en la escuela desde la parte teórica, y es en este año donde yo he encontrado esta pasión por la carrera” (Alu2).

“Como alumna de la ENMJN existe mucha preparación teórica y es indispensable que las estudiantes conozcan y vivan lo que es estar frente a un grupo y saber todas aquellas cosas que conlleva ser la profesora titular” (T3).

“Considero que las prácticas profesionales son un espacio académico donde la estudiante tiene la posibilidad de realizar trabajo docente en instituciones preescolares, poniendo en práctica los conocimientos abordados en la Escuela Normal” (As1).

La vinculación entre la teoría y la práctica pareciera ser que es lineal, primero la teoría que se traslada después a la práctica, estos testimonios nos remiten a una visión técnica.

Siguiendo las ideas de Ma. Cristina Davini (1995) es importante recordar que una noción de la práctica limitada al Saber Hacer en el aula tiende a reducir el trabajo docente a lo técnico, así mismo las visiones que identifican a la práctica como lo real desconocen el papel de la subjetividad en la configuración de la realidad.

Las prácticas constituyen un espacio formativo para las futuras docentes

Las prácticas profesionales permiten a la estudiante significar y resignificar la práctica educativa, en ellas toma decisiones y efectúa acciones intencionadas cuyo análisis y reflexión le irán permitiendo construirse como docentes.

Las seis alumnas y las seis tutoras, identifican las prácticas como un espacio de formación:

“He podido desarrollar y potenciar de mejor manera mis competencias profesionales, llevar a cabo un registro y seguimiento puntual del proceso de aprendizaje de los niños, he fortalecido mi capacidad de observación, análisis y reflexión, así como la resolución de problemas e imprevistos, conocer más a los niños e identificar cada una de sus características, estilos y ritmos de aprendizaje...” (Alu1).

“Es una experiencia que les permite reflexionar, analizar, ser críticas, ir definiendo su estilo docente, enfrentarse a retos, autoevaluarse...” (T2).

Si bien las prácticas son una oportunidad para aprender y desarrollar las competencias profesionales, también son ocasión para:

“... aprender a lidiar con la tutora, que es muy impositiva, me dice qué es lo que tengo que hacer y si no lo hago se molesta, me dicen no agaches la cabeza, pero si no la agacho al rato me dice que no me firma y no me voy porque ella lo dice, a uno le anteponen que si ella le dice a la directora que no te firme no me firma y no te vas” (Alu196).

“Las estudiantes hacen las cosas como se les dice, sin considerar su postura, yo creo que porque dudan de lo que saben y no quieren problemas” (Alu2).

Con lo anterior se distingue que a veces hay imposiciones que las alumnas acatan.

Lacey (1977) utiliza el concepto de «Sumisión estratégica» cuando un individuo acepta y se adapta, aunque siga manteniendo su posición. Incluso puede darse el caso de que la estudiante realice acciones para agradar al tutor aunque dude de lo que reportan a su formación.

Asimismo, se identifican prácticas profesionales donde las estudiantes se convierten en “mano de obra calificada y sus parámetros son de una persona que nos haga material de cantos y juegos, nos haga las jardineras con protecciones, todavía estamos en este desfase” (As2).

Sin embargo, hay que resaltar los beneficios de las prácticas, Zabalza (1998) identifica las siguientes funciones:

Aproximar a los estudiantes a escenarios profesionales reales, Generar marcos de referencia o esquemas cognitivos, Llevar a cabo experiencias formativas, Hacer conciencia sobre los puntos débiles y fuertes.

Así como encontramos los beneficios de las prácticas profesionales, también observamos testimonios de prácticas desacompañadas, mismas que no podrían considerarse como educativas.

Vinculación entre la ENMJN y los requerimientos de la Institución de Práctica

Todas las tutoras que participaron en el estudio, hacen una buena valoración del trabajo que realizan las alumnas en las instituciones de práctica, comentan que para ellas, el participar en la tutoría les ha permitido reflexionar sobre su propia práctica y es una forma de retribuir a su escuela lo que les dio, ya que muchas son egresadas de la ENMJN. Una tutora dice:

“...ha sido de gran impacto, ya que considero que he aprendido mucho de la docente en formación... el ser tutora ha significado ver mi propia práctica reflejada en ella...” (T4).

Uno de los problemas que ha existido en la formación de las docentes de educación preescolar, es la desvinculación con el nivel educativo, aún cuando la reforma de educación normal y la reforma de educación preescolar, actualmente parten de los mismos fundamentos y principios pedagógicos, las dos asesoras opinan que “Todavía en las instituciones la visión de las estudiantes en sentido de competencias y todo lo que implica un perfil diferente está por entenderse, hay concepciones de que es muy trabajadora, trae materia-

les atractivos, todavía hay una serie de parámetros que tal vez no estorban pero no tendrían que ser los principales, por eso es que se distrae el proceso formativo ... hay expectativas de una educadora de otros tiempos con otro tipo de perfil, el aporte de la docencia reflexiva no se ha podido valorar” (As2).

“...La concepción de prácticas gira en torno a la elaboración de materiales y mejoramiento de la infraestructura del plantel y no como un espacio formativo... Hay una imposición permanente para el desempeño de la alumna... No se respetan sus propuestas educativas, poco diálogo reflexivo. El CENDI tampoco satisface las condiciones, porque el enfoque educativo es tradicional, difiere de las propuestas del plan de estudios. La concepción de niño es de un sujeto pasivo y acrítico... El desempeño de las estudiantes se reduce a algunas actividades que las tutoras deciden y no a lo que se requiere. Hay un cronograma para todos los grupos diseñada por anticipado e inflexible. Esto obstaculiza el trabajo de las alumnas. El trabajo con padres de familia no es permitido... La participación de las alumnas con el grupo de niños se limita a la realización de actividades gráfico-plásticas, no es posible la concreción de diversas estrategias de intervención. En algunos casos se extralimita la solicitud de “apoyo” para la realización de trabajos manuales para festejos...” (As19).

Las seis alumnas, aprecian que hay requerimientos en las instituciones que no cubren, por ejemplo:

“En la escuela me faltó que me enseñaran cómo trabajar por competencias, yo siento que si existe el PEP, pero muchos maestros lo dejaron de lado, yo no digo que se trabaje con el PEP tal cual, pero es la guía a mi enseñaron a planear por propósitos. ... pero yo no sé cuando un niño es competente... No hemos comprendido el trabajo por competencias, no sé cómo evaluarlas” (Alu2).

Las limitaciones que encontramos en la vinculación de la ENMJN y las instituciones de práctica parten de varios aspectos, uno de ellos es el que se refiere a que en los propósitos de estas últimas, no tienen contemplado la participación en la formación de futuras docentes. Otras, se reflejan en el siguiente planteamiento:

“La concepción de las prácticas como un aprendizaje no estructurado ni organizado, de tal forma que se asume que, con el sólo hecho de colocar a los alumnos con buenos profesores... algo bueno ocurrirá. La ausencia general de un curriculum explícito para las prácti-

cas y la frecuente falta de conexión entre lo que se estudia en la Institución de Formación y lo que los alumnos se encuentran en las prácticas... La discrepancia entre el papel del profesor como práctico reflexivo y como técnico. Vaillant (2001:46).

Consideraciones finales

En los testimonios recogidos de las estudiantes de 7º y 8º semestres, las asesoras y las tutoras, se aprecia que para todas ellas las prácticas ofrecen una oportunidad de contacto inicial con la profesión, las valoran en la medida de que pueden desarrollar sus competencias profesionales, como espacio para “aplicar la teoría” aprendida en la escuela.

Las expresiones de estudiantes, asesoras y tutoras, permiten comprender los diversos significados otorgados a las prácticas profesionales, determinados por referentes personales y profesionales.

Las tutoras valoran la posibilidad de acompañar a una estudiante en formación, algunas de ellas, recuerdan sus propios periodos de práctica y reciben a la estudiante como fueron o quisieron haber sido tratadas y a través de ellas resignifican su propia práctica docente.

No se aprecian diferencias significativas en los testimonios de asesoras, estudiantes y tutoras con respecto a los atributos seleccionados para su participación en el estudio.

Es urgente la necesidad de diseñar el proyecto de prácticas profesionales en la ENMJN, donde se defina la corresponsabilidad en la formación entre las instituciones de práctica y la escuela normal.

Notas

1. Tutora, es una docente experimentada que tiene a su cargo un grupo de niños preescolares, su función es orientar las actividades del estudiante en el aula.

2. Asesora, es una docente de la escuela normal que tiene la responsabilidad directa de la formación de la futura docente, acompaña a un grupo de estudiantes de 7º y 8º semestres.

Referentes Bibliográficos

Davini Ma. Cristina (2002) “La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas”. En De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Papers editores. Argentina

- Imbernón Francisco (2008) Perspectivas, enfoques y modelos en la formación inicial del profesorado. Material de la Estancia Académica Gestión y Dirección de Instituciones formadoras de Docentes. Barcelona
- Lacey (1977) en Las prácticas escolares como una ocasión para aprender a enseñar. Mercedes Gonzalez Saimamed. Recuperado: 20 marzo 2011 en www.tendencias pedagogicas.com/articulos 1998
- Loneragan (1984) en El significado de "significado". Hilary Putman. Cuadernos de crítica. Instituto de Investigaciones Filosóficas. UNAM. México
- Sañudo De Grande Lya Esther (2006). El proceso de significación de la práctica como sistema complejo. En la significación de la práctica educativa. Ruth C. Perales Ponce (Coord). Ed. Paidós. México
- Secretaría de Educación Pública (1999) Licenciatura en Educación Preescolar Plan de estudios 1999. México
- Secretaría de Educación Pública (2001). Función y características de las actividades de observación y práctica en la formación inicial de las educadoras. Licenciatura en Educación Preescolar Plan 1999. México
- UNESCO (2006) Modelos innovadores de la formación docente. OREAL. Recuperado: 3 febrero 2011 en www.oei.es/docentes.
- Vaillant Denise y Marcelo Carlos (2001) El papel del formador en la formación inicial de los profesores. En las tareas del formador. Colección biblioteca de Educación, Ed Aljibe. Málaga
- Zabalza Beraza Miguel Angel (1998) El practicum en la formación de los maestros. En Rodríguez Marcos. La formación de los maestros en los países de la Unión Europea. Ed. Narcea. Madrid
- (2001) Competencias personales y profesionales en el prácticum. Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado: 8 enero 2011 en redaberta.usc.es/uvi/public_html/images