



SABERES QUE SE PROMUEVEN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES PARA LA ESCUELA SECUNDARIA

AGUILERA MORENO MARICRUZ

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO

aguilera_maricruz@hotmail.com

RAFAEL BALLESTEROS ZOILA

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO

zolraf@hotmail.com

GUTIÉRREZ ÁLVAREZ EDITH

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MÉXICO

edithdidi2003@hotmail.com

RESUMEN

La presente ponencia es un avance parcial de investigación en torno a los saberes que se promueven en la formación inicial de profesores para la escuela secundaria, particularmente en las asignaturas que conforman el área de acercamiento a la práctica escolar y condiciones reales de trabajo. Estos espacios pretenden adentrar a los futuros profesores al contexto profesional con el propósito de desarrollar en ellos una serie de habilidades y actitudes que les permitan enfrentar los desafíos de la profesión docente. Estudios como el de Rafael (2009), Gutiérrez (2010), Aguilera (2010), Ávalos (2010) coinciden en que los retos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones de práctica favorecen el desarrollo de competencias didácticas y saberes, aunque a menudo condicionados por el complejo constructo de la cultura escolar. Las preguntas centrales que orientan esta investigación son: ¿cuáles son los saberes que se promueven en la formación inicial de docentes de secundaria?, ¿cuáles les permiten enfrentar las prácticas profesionales en la escuela secundaria?

Palabras clave: saberes docentes, formación inicial, prácticas docentes, escuela secundaria





INTRODUCCIÓN

Hace más de una década, las escuelas normales encargadas de preparar profesores para la educación básica; en particular, para la escuela secundaria, se enfrentaron a un nuevo modelo curricular que acerca a los estudiantes a las instituciones escolares desde los primeros semestres de la carrera. La intención es desarrollar a través de prácticas docentes un conjunto de destrezas, habilidades, competencias y actitudes que les permitan enfrentar las complejidades del aula y la enseñanza. Varios estudios han coincidido en que durante este proceso los estudiantes son sometidos a una serie de tensiones (Aguilera, 2011; Gutiérrez, 2011 y Rafael, 2011), tanto por parte de los docentes de la Normal como de los profesores de secundaria, que llevan al normalista a buscar procesos de negociación para sortear las exigencias de ambas partes. De ahí la preocupación por indagar los saberes que emanan de las prescripciones de la escuela formadora y de las exigencias concretas de la secundaria, así como aquellos más valorados por los normalistas, pues les permiten enfrentar de mejor manera las prácticas profesionales en la escuela secundaria? El propósito de investigación pretende describir, comprender e interpretar los saberes que se promueven en los futuros profesores de secundaria desde el contexto de la escuela normal y el de la escuela secundaria a través de las asignaturas de Observación y Práctica Docente y las Prácticas Intensivas en condiciones reales de trabajo, e identificar los que adquieren mayor significado para los estudiantes.

Enfoque teórico-metodológico

El trabajo se realiza desde una perspectiva cualitativa-interpretativa que pretende recuperar los saberes de los sujetos enmarcados en un contexto social específico en el que se desarrollan cotidianamente. Para Rodríguez *et. al.*, la investigación cualitativa “estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con la trama de sentidos y significados que tienen para las personas implicadas” (1999, p. 32).

Asimismo, como nos insertamos en las prácticas formativas entre la escuela normal y la escuela secundaria para indagar sobre los saberes que se promueven en la formación inicial, optamos por la etnografía que ha decir de Rockwell “permite describir ambientes y narrar procesos que no se encuentran explícitos en ningún discurso oficial, pero que explican gran parte de lo que está en juego en la educación” (2009, p. 14). Su propósito, además de la descripción, es la reconstrucción analítica que interpreta la cultura, las formas de vida y la estructura social del grupo al que se va a investigar.





Las técnicas empleadas fueron la observación participante en las aulas de los formadores y profesores de la escuela secundaria, así como entrevistas semiestructuradas. El trabajo de campo se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2011-2012 con tres grupos de la Escuela Normal Superior de México de diferentes especialidades (Biología, Español y Matemáticas) en la asignatura de Observación y Práctica Docente (OPD), así como 10 estudiantes de la especialidad de Inglés que cursaban el último año de formación acompañados de sus tutores.

Heller considera a la vida cotidiana como un espacio donde el sujeto -como ser histórico- se apropia de los conocimientos que le son necesarios para vivir en un contexto y en un tiempo. Tardif (2004) encuentra saberes disciplinarios, curriculares, profesionales y experienciales. Los primeros tres provienen de las instituciones formadoras y se socializan a través de la formación inicial y continua; los últimos (también llamados “prácticos”), están basados en el trabajo cotidiano y conocimiento del contexto, por lo mismo son poco generalizables y se les considera informales.

Porlán, Rivero García y Martín del Pozo (1998) destacan que los saberes son importantes fuentes epistemológicas que ayudan a nutrir el conocimiento de los profesores, además de favorecer la integración y orden de organización de contenidos diferentes. Definimos por tanto al saber cómo el conjunto de conocimientos que se construyen a lo largo de la vida, se movilizan y actualizan en la medida que son necesitados para afrontar una tarea, en este caso educativa. Están permeados por conocimientos científicos, creencias y experiencias que van configurando significados compartidos socialmente y que orientan y validan la práctica educativa de los actores en un contexto y en un tiempo.

Hallazgos

Con base en el análisis del material empírico en el marco de las prácticas docentes de profesores en formación, hemos identificado que la promoción de saberes para la docencia se generan principalmente en dos espacios distintos pero articulados entre sí: el primero, en la Normal, donde los formadores transmiten sus saberes a través de recomendaciones y estrategias para la futura actuación de los profesores en formación en la escuela secundaria. El segundo, el que viven de manera palpable en la escuela secundaria junto a la figura del tutor, a saber:





a) Sobre los saberes que se promueven en la Normal

Como parte de las tareas de los formadores que conducen OPD, así como de los asesores que acompañan a los estudiantes en el último año de la carrera, se encuentra el apoyar a los normalistas en la elaboración de las planificaciones que ejecutarán en las jornadas de trabajo en la escuela secundaria. Durante este proceso, los principales saberes que el formador promueve en los estudiantes son los de tipo disciplinar y pedagógico, dado que requieren contar con un amplio dominio de la asignatura, el cual deben aprender a dosificar y generar estrategias didácticas para su enseñanza.

Los saberes sobre ello suelen ser los primeros que los formadores promueven; existe una tendencia en reiterarles que quien cuenta con un amplio dominio de los temas, tendrá mayores posibilidades para alcanzar el éxito. Sobre esta idea, los formadores generan una serie de estrategias que les permiten garantizar que sus estudiantes investiguen, estudien y dominen los contenidos temáticos. Al respecto, una profesora le indica a un normalista lo siguiente:

Usted debe de tener muy claro esta parte de qué, para que lo pueda explicar a los alumnos, esta parte es fundamental [...] lógico que lo que voy a evaluar en la jornada es el manejo de contenidos, o sea póngale toda la posibilidad al manejo de contenidos, porque si usted no sabe lo que va a enseñar estamos perdidos.

Otro tipo de saberes se centra en elementos para la práctica implícitos en la habilidad para planificar estrategias didácticas con base en las características de los adolescentes de secundaria, en la elaboración de instrumentos de evaluación, en la de materiales didácticos y en el uso de recursos tecnológicos para la enseñanza.

Con base en los registros de campo, interpretamos un discurso constante de los formadores por que los normalistas planifiquen bajo una mirada constructivista, que genera “aprendizajes significativos en los alumnos”, aunque no necesariamente tengan una noción clara sobre lo qué significa.

Una formadora planteaba a los estudiantes en una sesión de clase destinada a revisar las secuencias didácticas la importancia de plantear conflictos cognitivos a los adolescentes, por lo que era importante que las preguntas de inicio estuvieran “bien elaboradas” para que no se confundiera si querían recuperar los aprendizajes previos de los estudiantes o si querían hacerlos dudar de lo que sabían.

Las exigencias en la elaboración de las secuencias didácticas, entendidas como la programación lógica de conjunto de actividades encaminadas a promover el aprendizaje de ciertos contenidos en los alumnos, estaban vinculadas con la propia experiencia de los formadores respecto a la pertinencia de





éstas para abordar el tema a estudiar y que fueran viables en el contexto de la escuela secundaria y los tiempos de la clase. Insistían en las recomendaciones sobre no saturar sus secuencias con una serie de actividades desarticuladas, como el pretexto de no establecer un contacto más directo con el grupo. Los formadores se referían a esto como la “*activitis*”.

Otro formador promovía en sus estudiantes la planificación bajo el enfoque didáctico planteado en el programa de estudios de la escuela secundaria, que en su caso era la enseñanza por problemas. Además, partía del planteamiento de que la planificación era un momento de reflexión antes de la práctica, por lo tanto exigía la realización de un análisis previo en el cual redactaran los posibles escenarios que pudieran encontrar ante las actividades programadas y desde ahí pensar en las posibilidades de intervención didáctica.

En este sentido, pretendía promover la reflexión *antes, durante y después* de las prácticas docentes y desde ahí generar estrategias propias para mejorarla. El momento de la planificación era el inicio de este proceso.

Como leímos, el primer encuentro de los futuros maestros con los saberes proviene de actividades tales como la elaboración de las planificaciones, quienes dependiendo de las experiencias y trayectorias de los formadores, éstas estaban supeditados a responder más a las exigencias de sus docentes que a las propias necesidades de los adolescentes, pues quienes aprobaban las actividades programadas eran sus formadores y desde lo que ellos suponían que iba a funcionar en la escuela secundaria. Era así como obtenían la aprobación de sus estrategias.

b) Los saberes que se promueven en la escuela secundaria

Cuando los alumnos acuden a la escuela secundaria para realizar sus prácticas docentes, comienzan a vivir un segundo momento de tensión pues muchas de las actividades didácticas programadas comienzan a pasar por varios filtros: el primero es la aprobación del profesor de clase que en ese momento se convierte en su tutor y, por lo tanto, le hace una serie de recomendaciones para adecuar las planificaciones elaboradas. El segundo son los propios adolescentes y las condiciones contextuales que influyen para que las actividades sean desarrolladas favorablemente.

En esos momentos, los normalistas enfrentan distintos retos, de aquí que se abre una oportunidad de aprendizaje para el futuro profesor. Algunos de los saberes que los tutores promueven en los normalistas están vinculados con atender problemas concretos de la práctica. Suelen objetivarse





en una serie de recomendaciones para la acción, por lo mismo los ubicamos como saberes prácticos, definidos como **aquellos conocimientos que** guían la actuación en el aula y movilizan habilidades y destrezas asociadas con representaciones y teorías implícitas del contexto, entre ellos los que se mencionan a continuación:

- **Ser “enérgico”.** En secundaria, una de las “reglas de oro” que todo maestro de adolescentes debe seguir es el actuar enérgicamente frente al grupo. Al menos en los primeros minutos de la clase, y después en una especie de negociación o “estira y afloja”. Con esta actitud mantienen a raya a los alumnos que típicamente suelen aprovechar cualquier momento, frase o situación para hacer una broma sobre sí mismo u otros. En este ambiente donde cualquier frase mal empleada detona una guerra campal, un profesor de experiencia sabe cómo detectarlo. En otras palabras: “sabe oler el peligro”.

Esta actitud la resienten los profesores en formación en un principio, porque tienen una representación distinta; es decir, lo ven desde su experiencia como estudiantes o desde la teoría que aprenden en Normal, Sin embargo, el tutor suele aconsejar y enseñar al tutorado cómo evitar que los adolescentes de secundaria se les “suban a las barbas”.

- **Tener organización y ser precavido.** Otro rasgo que los tutores destacan para el trabajo en el aula es la organización y precaución de problemas de disciplina. Desde los primeros días de clase, ellos les van mostrando algunas pautas de actuación y orden para gestionar lo que consideran un ambiente ideal de trabajo. Por ello, es común observar que el maestro de grupo no empieza su clase sin antes asegurarse que las sillas están alineadas, sin basura en el piso, con las mochilas bien acomodadas entre las filas y los materiales para trabajar.

Esta especie de ritual junto con otros que son verbalizadas por el tutor constantemente a modo de recomendaciones, se ve cristalizado en los materiales de trabajo, formas de interacción, evaluación, y a través de ciertos objetos como los apuntes del cuaderno, los pases de salida para ir al baño, los registros de participación y evaluación, la lista de asistencia, entre otros.

Algunos tutores, por ejemplo, suelen llevar un registro muy detallado de lo que se hace en el aula (participaciones, actividades, tareas, evaluaciones, etc.), por ende piden a sus tutorados que hagan lo mismo y de esta manera tengan la “evidencia” del trabajo en clase y prueba concreta para los padres de familia que reclaman calificaciones, así como un registro de conductas inapropiadas, un archivo de las actividades realizadas, un registro de participaciones, entre otros.





Saberes discursivos. Otros saberes que promueven los tutores no son observados en las prácticas de manera tan concreta como en los ejemplos anteriores; sin embargo, los encontramos en las constantes reiteraciones o temas de conversación que se vuelven focos “rojos” y base de conocimiento para la enseñanza en las aulas:

- **Atención a los adolescentes.** Este saber está relacionado con las recomendaciones que los tutores dan para estar conscientes de la presencia y riesgos que corren los alumnos. Los tutorados, debido a su inexperiencia, no han desarrollado todavía un “sexto sentido” para conocerlos y en ello el tutor suele apoyarlos con algunos saberes discursivos.

Pues, él me pide que les preste mucha atención a los alumnos; por ejemplo, si un niño se está durmiendo que le pregunte si se siente cansado, qué es lo que tiene. Si necesita ir al baño para que se eche agua en la cara para que despierte o para que en caso de que se sienta mal, baje con el Doctor (EtEC-17-05-12).

También, hay recomendaciones respecto a la supervisión constante de los alumnos:

En vez de estar de lado a lado en el pizarrón, mejor pasa alrededor de los alumnos, fíjate qué es lo que están haciendo para que así se sientan un poquito más presionados y trabajen más rápido (EtEC-17-05-12).

En estos casos, las recomendaciones eran dadas cuando los profesores en formación pasaban por alto algunas características o condiciones del aula que pudieron poner en riesgo la seguridad de los estudiantes, o porque el profesor en formación mostró cierta inseguridad al momento que los adolescentes contravinieron alguna instrucción. Es entonces que el tutor expresa algunos saberes experienciales que el tutorado acepta sin titubeo para la guía de sus acciones.

En breve, los saberes que emanan de los tutores están radicados en tres aspectos que consideran importante transmitir a los tutorados: la disciplina de los alumnos, la organización del trabajo y ambiente del aula, así como la atención y cuidado de los alumnos. Estos saberes pueden ser expresados a manera de recomendación o advertencia, o bien verse concretizados en diferentes objetos de la práctica docente.

CONCLUSIONES

Con base en estos primeros hallazgos, podemos concluir que los saberes transmitidos por los formadores y tutores de los futuros profesores de educación secundaria provienen de las concepciones teórico-metodológicas y experiencia en aula de quienes se colocan como conocedores de la enseñanza y guías de las prácticas.





Estos saberes están organizados en torno a la organización y puesta en acción de la enseñanza en dos espacios clave: la escuela normal y la escuela secundaria de práctica. Para cada lugar, tanto el formador como el tutor comparten formas de organización, estrategias didácticas y pautas de acción para el aula. Llevarlos a cabo significa un gran reto para los profesores en formación pues saben que con ello serán evaluados. De este modo, la puesta en práctica de tal o cual saber se vuelve en una medida de éxito o fracaso en la formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera Moreno, Maricruz (2011). "Sujeto, comunidades de práctica e identidad en la formación inicial de docentes para la especialidad de inglés", en Lozano Andrade, Inés y Eduardo Mercado Cruz (Coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes*, México, Díaz de Santos, pp. 75-92.
- Ávalos Rogel, A. (2011). "Docencia reflexiva y competencias profesionales en la formación inicial: el caso de la especialidad en matemáticas", en Lozano Andrade, Inés y Eduardo Mercado Cruz (Coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes*, México, Díaz de Santos, pp. 93-128.
- Gutiérrez Álvarez, E. (2011). "Del mesabanco de estudiante a la tarima del maestro: los significados de los estudiantes normalistas", en Lozano Andrade, Inés y Eduardo Mercado Cruz (Coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes*, México, Díaz de Santos, pp. 55-73.
- Heller, A. (1998). *Sociología de la vida cotidiana* (5a. ed.), España, Ediciones Península.
- Mercado Cruz, E. (2013). *Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes*, México, Díaz de Santos.
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A. y Martín del Pozo, R. (1998). "El conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: estudios empíricos y conclusiones". *Enseñanza de las ciencias*, Vol. 16, No. (2), pp. 271-288.
- Rafael Ballesteros, Z. (2011). "Paradojas en la formación y prácticas profesionales del pedagogo de la Escuela Normal Superior de México", en Lozano Andrade, Inés y Eduardo Mercado Cruz (Coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes*, México, Díaz de Santos, pp. 129-153.





Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, España, Nancea.

