



Oscar Fernando López-Meraz (Autor de correspondencia)
Escuela Normal Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo"
osclopez@msev.gob.mx
ORCID: 0000-0002-1185-6424

Susana Hernández-Alcaraz
Investigadora independiente
susana_hernandez40@yahoo.com
ORCID: 0000-0002-1691-1082

Práctica docente en normalistas: un acercamiento al análisis desde los discursos de sus actores

*Teaching practice in normalists: an approach to its analysis from
the speeches of its actors*

Palabras clave: aprendizaje, estudiantes,
percepción, profesores.

Resumen

El objetivo es presentar los diferentes tipos de discursos sobre la práctica docente de los alumnos en sus primeros acercamientos a las aulas de educación básica, a saber: institucional, docente, y estudiantil. La metodología desarrollada fue la cualitativa, por medio de entrevistas a profundidad y la observación. Entre los resultados se pueden identificar, como fortalezas, el dominio de contenidos y el control de grupo; mientras que las debilidades están ubicadas en los saberes teóricos y metodológicos, con la necesidad de formar para la atención educativa en contextos de diversidad de diversidades. Las limitaciones se concentran en la ausencia de investigaciones con los mismos sujetos de investigación y, por ello, el trabajo significa un aporte al campo del conocimiento acerca de la investigación de la formación docente, particularmente la normalista. Las conclusiones destacan la necesidad de ejercicios reflexivos de la práctica docente para su posterior análisis. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Keywords: *learning, students, perception, teachers.*

Abstract

The objective is to present the different types of discourses about the students teaching practice in their first approaches to basic education classrooms, namely: the institutional, the teaching, and the student ones. The methodology developed was qualitative, through in-depth interviews and observation. Among the results, content domain and group control can be identified as strengths, meanwhile the weaknesses are located in the theoretical and methodological knowledges, with the need of forming for educational attention, in diversity of diversity contexts. The limitations are concentrated in the absence of researchs with the same research subjects, and therefore the work means a contribution to the field of knowledge about research on teacher forming, particularly in normalist. The conclusions highlight the need of reflective exercises on teaching practice for subsequent analysis.

Introducción

La educación normal tiene, como uno de sus principales pilares, la práctica docente de los estudiantes durante su formación inicial, comprendida como la preparación profesional para la docencia (Greybeck et al., 1998). Esta condición obliga a las escuelas normales (EN) a construir una serie de dinámicas complejas. Estas van desde la gestión de los espacios en las instituciones de educación básica hasta la evaluación del desempeño del practicante, pasando por el monitoreo realizado por el Departamento de Observación y Práctica (DOP) de todo el proceso, entre otras. A partir de lo anterior, el normalista accede a circunstancias lo más reales posibles aplicando conocimientos, habilidades y competencias adquiridas o construidas en las aulas; además, puede utilizar los elementos y los recursos que la escuela de práctica les ofrece en beneficio de la educación de los discentes.

Los procesos más completos y complejos sobre la construcción del ser docente se dan en el último año de la formación inicial, antecedidos por ejercicios que preparan y acercan a los normalistas a posibles escenarios de su futura profesión. Si bien se han estudiado las condiciones y características de los estudiantes en esta etapa de su formación (Estrada et al., 2017; Pérez, 2009; Méndez et al., 2019), aún son insuficientes los esfuerzos analíticos. En este proceso también se involucran los asesores y tutores,

quienes, de acuerdo con Mercado (2007), también presentan dificultades como el análisis de las prácticas y acompañar la reflexión sobre las mismas.

La formación del profesorado requiere una reflexión sobre el conocimiento de las competencias profesionales que se les exigen a los futuros docentes (Pires, 2012) y hacerlo como un proceso clave en el desarrollo educativo (De la Torre y Barrios, 2002; Imbernón, 2001). No es casual, entonces, que los resultados de investigaciones sobre los procesos de formación sean muy valiosos para identificar problemáticas y fortalezas (Marcelo, 2002; Ruffinelli, 2014). Gracias a ello, se tiene información sobre los procesos de seguimiento, evaluación y retroalimentación, fundamentales en la formación de los estudiantes (Manzi, 2011). A pesar de ello, Paz et al. (2011) identifican que todavía existen debilidades en las prácticas pedagógicas en la formación inicial, continua y permanente de los docentes, entre las que destacan la poca relación con el contexto sociocultural donde se enmarca los contenidos curriculares y la dificultad para nombrar lo empírico desde elementos teóricos.

En el caso particular de la formación inicial, las prácticas significan una oportunidad para movilizar conocimientos, habilidades y actitudes construidas por su paso en la formación profesional, además de acercarse con mirada crítica a sus desempeños. Los normalistas se convierten en el centro de la reflexión después de haber cursado experiencias formativas dedicadas a observar y analizar las dimensiones de la práctica docente coordinada por profesores titulares de las escuelas educación básica, así como los aprendizajes de los estudiantes y los diferentes contextos en donde se sitúa ese proceso.

De esta manera, aquí se aporta al conocimiento sobre cómo se desarrollan las prácticas de estudiantes de licenciatura en una escuela normal en semestres iniciales, y cómo se manifiestan discursivamente por quienes participan en ese proceso formativo, a partir de lo cual se identificaron tres discursos: el *institucional*, comunicado por los profesores de la asignatura de Observación y Práctica Docente y el responsable del Departamento de Observación y práctica docente; el *docente*, conformado por los profesores de la Escuela Normal Superior Veracruzana (ENSV) "Dr. Manuel Suárez Trujillo", que observaron a los alumnos en formación; y el de los *estudiantes normalistas*.

El problema de investigación que se desea atender en este artículo, con base en el contexto anterior, se traduce en responder los siguientes cuestionamientos: ¿cómo se desarrolla el proceso de práctica docente en la ENSV?, ¿cómo llevan a cabo los estudiantes esta práctica situada?, ¿cuáles son los referentes más importantes de la práctica docente para cada uno de los actores normalistas?, ¿qué competencias profesionales se han visto fortalecidas en los estudiantes durante sus prácticas? Para ello, se presenta el análisis de dos grupos de tercer y quinto semestre, en el periodo de

agosto 2018-enero 2019, de la ENSV, ambos inscritos en la Licenciatura de Educación Secundaria, especialidad Telesecundaria, organizados bajo el Plan de Estudios 1999 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1999).

Por su parte, el acercamiento metodológico es cualitativo. Específicamente, se aplicaron guías de observación y entrevistas con los protagonistas normalistas que participan en el proceso señalado, a quienes se observó como actores sociales según Giddens (1986); además, se utilizan elementos del análisis del discurso. El documento está conformado por un apartado dedicado a la contextualización de la práctica docente de los normalistas en la ENSV; después, uno dedicado a la metodología, otro a la presentación de resultados y, por último, se presentan algunas reflexiones finales y las fuentes utilizadas.

La Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo” es una de las cinco escuelas normales públicas del estado de Veracruz, con 35 años desde su fundación. Durante mucho tiempo ofertó la Licenciatura en Educación Secundaria, con diversas especialidades, aunque principalmente en Telesecundaria bajo el Plan de Estudios 1999 (SEP, 1999). Como sucede con todas las escuelas normales, la práctica docente es fundamental para la formación de los futuros profesores.

En el mencionado Plan (SEP, 1999) se estipula que los alumnos deben iniciar sus prácticas en tercer semestre, después de asistir en los dos previos a la observación de la práctica docente en diferentes escenarios escolares. La duración de su primera experiencia en la telesecundaria es de dos semanas, donde interactúan con el titular del grupo, los adolescentes y observan el contexto específico en el que se desarrollarán. Este procedimiento se repite hasta sexto semestre, y el acompañamiento académico del estudiante recae en los titulares de la asignatura Observación de la Práctica Docente (OPD), cuyo principal propósito es “que los estudiantes adquieran herramientas para el ejercicio profesional” (SEP, 1999, p. 21).

Otro actor importante para el desarrollo de ese proceso es el Departamento de Observación y Práctica Docente (DOPD), que gestiona y organiza la estancia de los alumnos normalistas en toda su trayectoria académica por la ENSV. En el caso específico de la práctica, la observación de docentes de esta institución resulta fundamental, así como la participación de los titulares de la telesecundaria que facilitan el ejercicio a los estudiantes practicantes. Desde la materia de OPD se trabajaría, entre otros temas, la planeación de los alumnos, una vez que conocen la telesecundaria por medio de sorteo, el grado y grupo, así como las asignaturas en las que participarían directamente.

El proceso de observación de la práctica docente, organizado desde la ENSV, contempla la entrega de expedientes por medio de una carpeta (incluye horarios, datos de contacto y planeaciones de los alumnos) a los profesores observadores, quienes

visitarían al estudiante al menos una vez por semana. Una vez en el aula y con permiso del titular de la telesecundaria, el formador de formadores observa el desarrollo de la clase del normalista y registra sus impresiones en un formato construido por el DOPD, que también construye un instrumento para el titular.

La experiencia de la práctica de los estudiantes normalistas también es transversal a los planes de estudios, tanto el de su licenciatura como el de telesecundaria. Asimismo, en ella se ponen en juego los conocimientos heurísticos, teóricos y axiológicos adquiridos/construidos desde su formación inicial, así como otros desarrollados en su historia académica, intercomunicados todos en los diferentes espacios de aprendizaje y enseñanza.

En este ejercicio se identificarán cómo estos conocimientos, habilidades y valores se presentan en tres ejes esenciales: Planeación, Práctica docente y Evaluación; estos se articularán en tres discursos específicos: el institucional (DOPD y profesores de OPD), de los docentes (observadores de la experiencia del estudiante) y de los alumnos normalistas (en este caso de tercer y quinto semestres durante el periodo agosto 2018-enero 2019). El lugar desde donde se escribe (De Certeau, 1996) es importante porque tiene significado. Al ser profesores de una de las cinco escuelas normales (EN) públicas del estado de Veracruz, México, es decir, desde la periferia, ha sido posible observar y participar permanentemente en los procesos de observación de la práctica docente en ejercicios más horizontales que verticales. Esto ha permitido reconocer a colegas, estudiantes y colaboradores, y no simples informantes (Mendoza et al., 2018).

De esta forma se evita la producción del conocimiento con fines "extractivistas" y se aporta al conocimiento para desarrollar decisiones y ejercicios en favor de mejores procesos de formación inicial. Teóricamente, se reconoce el enfoque socioformativo tanto en los planes de estudio de la educación normal como de educación básica (Tobón et al., 2015). Esto significa el reconocimiento de procesos holísticos e integrales, donde la práctica es el centro de atención. En este sentido, se reconoce, de acuerdo con Shulman (2001), como la fuente más rica de información sobre el ejercicio docente. Por su parte, Perrenoud (2007) identifica como áreas de oportunidad conocer y describir las condiciones y las dificultades del trabajo real de la práctica docente, como primer paso de la innovación educativa.

No está de más decir que las prácticas profesionales son parte central del currículum de formación docente en las EN. En ellas, los alumnos observan, reflexionan, aplican (Sayago y Chacón, 2006); construyen en escenarios reales de trabajo donde ponen en práctica saberes teóricos, heurísticos, axiológicos (como lo propone Heller, 1998); asimismo, intervienen los profesores titulares de la secundaria, los docentes de la OPD, los maestros observadores de la EN y el responsable del DOPD.

Materiales y método

Se establece una posición desde la mirada fenomenológica, interesada en comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores (Quecedo y Castaño, 2002), quienes significan, hablan y reflexionan (Monje-Álvarez, 2011, p. 12). En consecuencia, se decidió por el enfoque metodológico cualitativo y las técnicas de observación, entrevistas a profundidad, y análisis documental, con el objetivo de desarrollar una mirada descriptiva y exploratoria del proceso de la práctica docente por parte de los alumnos normalistas.

La observación no participante, siguiendo a Lindlof (1995), permitió explorar los escenarios de las prácticas docentes y las actuaciones de los estudiantes. Las entrevistas a profundidad permitieron, como lo indican Taylor y Bogdan (1990), rastrear y detallar la información más relevante para los intereses de la investigación. El análisis documental, por su parte, permitió la descripción de documentos y el análisis de su contenido, a partir de la tríada documento-sujeto-procesos (Peña y Pirela, 2007).

Para esto, la noción de discurso es comprendida como una práctica delineada por relaciones de poder y resistencias, y cargada de sentido, a partir de la cual se puede identificar la dimensión social, pues el discurso se ubica en un contexto con significados. El análisis del discurso se desarrollaría de acuerdo con lo propuesto por Jesús Ibáñez (como se cita en Jociles, 2005), quien destaca tres niveles: el nuclear, donde se identifican estructuras elementales; el segundo trata de descomponer el discurso en sus diversos textos; y el tercero recupera el nivel total, porque las situaciones donde se producen los discursos se consideran como un reflejo de lo macrosocial, al ser momentos del proceso social mayor. Es importante señalar que las categorías utilizadas en esta investigación fueron definidas de manera predeterminada a la entrada del campo.

Una problemática de la investigación fue la falta de una sistematización de la información por parte del DOPD. Ante ello, se entrevistó al jefe de ese Departamento, quien accedió a ser colaborador de la investigación y proporcionó dos instrumentos: Guía para la Observación de la Práctica Docente y Guía para el Maestro Titular de la Asignatura. El primer documento se le entrega al profesor normalista para registrar la observación de la práctica del alumno, con la finalidad de conocer los rasgos de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y el desempeño del estudiante; el segundo se le proporciona al docente que recibe al estudiante en la telesecundaria, con la finalidad de obtener información acerca de su opinión y observaciones del desempeño del estudiante.

Otros documentos producidos en el mismo proceso de práctica docente que fueron analizados fueron las planeaciones de los discentes. Si bien estos materiales fueron útiles para la investigación, se observó la necesidad de construir otro para conseguir información complementaria; para esto, se revisó la literatura especializada y se recuperó la experiencia de los autores de este artículo en la práctica docente. A partir de ello, se diseñó un nuevo instrumento para registrar la observación docente de la práctica de los alumnos normalistas.

A lo anterior se le sumó información empírica obtenida de las entrevistas a profundidad realizadas a los docentes de la materia de OPD y a estudiantes de ambos grupos, así como la observación de la práctica de los futuros profesores por medio de la guía correspondiente y los foros desarrollados para socializar la experiencia de la práctica. En estos últimos participaron los alumnos normalistas, los profesores de OPD, los docentes observadores y los integrantes del DOPD, donde se comentaron las experiencias en el aula, las circunstancias del periodo de práctica, el acompañamiento de los docentes normalistas, entre otros temas. Las entrevistas fueron desarrolladas antes y después de la práctica a los alumnos, al jefe del DOPD y los profesores de OPD.

Todos estos materiales estuvieron dirigidos a identificar conocimientos teóricos, heurísticos y axiológicos presentes antes, durante y después de la práctica estudiantil; además, se obtuvo información sobre emociones, percepciones, fortalezas, debilidades y necesidades de formación, con el objetivo de comprender la experiencia educativa, como la relación entre reflexión crítica y acción, lo que hace posible la transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización (Freire, 1969, como se cita en Fierro y Fortoul, 2017).

También se procedió a construir carpetas por estudiante; sin embargo, no fue posible tener completas las de todos los alumnos, pero sí se construyó un archivo, en el sentido foucaultiano (Foucault, 2009), de 11 alumnos de tercer semestre, para quienes esta fue su primera práctica; y 22 de quinto semestre, en su tercer ejercicio de ese tipo. A partir de la información se construyó una base de datos en Excel para identificar las categorías de análisis planeación, práctica docente y evaluación, que permitieron la descripción densa de los procesos y hechos sociales en la perspectiva cualitativa (Monje-Álvarez, 2011, p. 15), y tres discursos: la voz de los estudiantes, de los docentes observadores/titulares y de los docentes de la OPD, el jefe del DOPD, y el Plan de estudios oficial.

Resultados

Con base en el análisis del discurso, se identificaron como elementos nucleares (primer nivel) las categorías: práctica docente, planeación y evaluación. Estas serían destacadas por los actores involucrados en el proceso de la práctica docente: representantes institucionales, profesores observadores y titulares; además de los estudiantes practicantes (segundo nivel), a partir de los diferentes textos para identificar los distintos *ethos* y, al final la reflexión, interrelacionar diferentes momentos sobre el proceso social (nivel tres) del que forman parte los elementos nucleares. La exposición se desarrollará por sujetos y categoría. De esta manera, se inicia con la “versión institucional” y sus apreciaciones sobre las tres categorías, para después proceder de la misma manera con los otros dos actores.

Visión institucional

Esta visión se integra por las voces de los dos titulares de la asignatura de OPD y el entonces responsable del DOPD. Los tres coinciden en su crítica sobre el “desconocimiento de la realidad de la escuela secundaria”, el “poco aprovechamiento del aparato institucional para fortalecer los procesos relacionados con la práctica en contextos reales” y “el nulo apoyo que se consigue de las autoridades”, respectivamente. Desde otro ángulo, se critica la poca participación de los profesores de los cursos de OPD para la gestión de escuelas de práctica. Esto permite afirmar que no existe un proyecto institucional al no desarrollarse procesos internos y externos para el mejor desarrollo de la práctica de los estudiantes. Parece que cada responsable directo camina por su lado y no de manera coordinada.

A la ausencia de una política institucional firme, se suma la noción conceptual de la práctica docente. De acuerdo con el Plan de Estudios 1999 (SEP, 1999), guía de la formación de los estudiantes colaboradores para este estudio, la observación de la práctica en la escuela secundaria tiene como propósito que los alumnos adquieran herramientas en el ejercicio profesional. Por su parte, los tres actores destacan una noción de proceso formativo, pero cada uno lo relaciona con diferentes ángulos.

El titular 1 mencionó que lo importante es “llevar lo aprendido a la realidad”; el titular 2 valoró más la “identificación de los requerimientos para ser docente desde el antes y el después del ejercicio”; mientras que el titular de DOPD se centró en el proceso en sí mismo al considerarla como una “actividad pedagógica, metodológica e intelectual que el estudiante pone en juego y en comunicación con los planes de secundaria”. Para los

tres casos, el autor más citado fue Rafael Porlán, aunque existe una variedad de autores señalados por los entrevistados, como Zavala, Delors, Ballesteros, Miramontes y los clásicos: Piaget y Vigostky. Cabe mencionar que el responsable del DOPD mencionó una variedad más amplia de autores.

En cuanto a los recursos utilizados por estos profesores en su práctica docente, destacaron el proyector, el video y las láminas. Esto puede indicar el uso de metodologías tradicionalistas combinadas con tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Por su parte, la evaluación de los dos titulares de OPD incluye los instrumentos de lista de cotejo, rúbricas y exámenes, así como el desarrollo de dinámicas. El responsable del DOPD se limitó a hablar del proceso que coordina, para el cual se les da a los titulares de la educación secundaria y los profesores observadores un instrumento para evaluar el desempeño docente. En los tres casos, los resultados de la evaluación se usan con fines reflexivos y analíticos para conocer los avances en su proceso formativo, que es observado por diferentes medios, como los instrumentos del DOPD, las planeaciones, el material didáctico, entre otros.

Por su parte, la planeación fue observada como “estructural de la actividad docente”, y a la cual, en el dicho de los entrevistados, se dedica mucho tiempo, porque lo consideran un “elemento identitario del profesor”, desde una visión flexible y práctica para señalar los propósitos, el tema, las actividades, los recursos y las formas de evaluación. La planeación actuaría, de acuerdo con Ducoing (2005), como un puente entre las normas, los requerimientos institucionales y las creencias tradiciones propias del magisterio.

En cuanto a las mejoras para la práctica docente, los entrevistados mencionaron un “mejor monitoreo y que los observadores tengan una mayor participación, los directivos sean más flexibles con los tiempos de observación y ofrezcan facilidades de descarga”; además, señalaron que el responsable del DOPD debería tener más facultades para comunicarse con directivos y profesores de las escuelas de práctica. En cuanto a los alumnos, se expresó la necesidad de escucharlos y darles más insumos.

Visión docente

Los profesores observadores identificaron en los alumnos practicantes diferentes niveles de desarrollo cuando se desarrollaron frente al grupo, particularmente “esto estuvo relacionado con el semestre que cursaban, pues a los alumnos de quinto semestre se les notó más preparados que a los de tercero”, como lo afirmó un docente normalista. Una vez concluida la observación, uno de los consejos que se les da a los

futuros docentes es tener límites claros con los adolescentes, para ser considerados figuras de autoridad. Otras llamadas de atención son el tono de voz (que debe ser alto) y el manejo de los tiempos, pues no existe una clara relación entre lo diseñado en la planeación y lo desarrollado en la práctica, así como la dificultad de adaptar lo registrado en esa guía con las condiciones no contempladas en la práctica, pese a que desarrollan la observación del contexto días previos.

Al respecto, es importante mencionar que “los practicantes no presentan plan de clase y tampoco se guían bajo objetivos claros”, manifestó la primera docente observadora. En los registros no se da cuenta si los alumnos concluyen o no lo planeado. Respecto a la demostración de lo aprendido en la ENSV y la promoción de los procesos colaborativos en el aprendizaje, los profesores las calificaron como “aceptables”, porque las construcciones de situaciones de aprendizaje para favorecer la participación aún no están desarrolladas. Un punto de encuentro es que los “normalistas sí demuestran dominio de los temas desarrollados en clase”, de acuerdo con la segunda docente observadora, lo cual es importante, pues uno de los rasgos más importantes de la identidad normalista es el cómo enseñar.

Posiblemente, además de la preparación de los jóvenes, la jornada de fortalecimiento a contenidos —que tiene lugar antes del periodo de práctica— sume a esta impresión. Los practicantes son felicitados por la aplicación de las técnicas y las estrategias didácticas, así como la correcta correlación entre el Plan 1999 (SEP, 1999), en el que se estaban formando los estudiantes normalistas, el enfoque y los contenidos de la secundaria. Asimismo, fueron bien valoradas las características de la puntualidad, la disciplina y el uso del uniforme.

Otros elementos reconocidos tanto por profesores titulares como observadores fueron las habilidades para regular los procesos de aprendizaje y la interacción con alumnos que parecían apáticos o aislados a la dinámica del grupo. Esto no significa que estén listos para intervenir positivamente en situaciones conflictivas en el aula, pero es notorio que los alumnos más avanzados en su formación tienen más desarrollada la posibilidad de participar mejor en escenarios de violencias.

El tema de la evaluación presenta una divergencia entre profesores observadores y titulares. Los últimos consideran que los practicantes sí desarrollan los procesos evaluativos de manera correcta, mientras que los formadores de formadores afirmaron no haber observado, por lo general, esa acción ni en la planeación ni en la práctica. Para los casos en los que sí se presentan etapas de la evaluación, destacan los ejercicios diagnósticos basados en la recuperación de saberes previos, considerados como “aceptables” por los observadores; mientras, se manifiesta de manera implícita la evaluación formativa, destacando los elementos que involucran el trabajo colaborativo y

cooperativo. Por último, se consideró como congruente las actividades y los elementos para su evaluación por medio de listas de cotejo y rúbricas.

Visión del alumnado

La perspectiva del alumnado sobre su práctica inicia con una reflexión relacionada con su formación. Esta fortalecería el dominio de contenidos y las habilidades como la creatividad y la implementación del material didáctico. Al respecto, destaca un comentario de un estudiante de quinto semestre: “el contenido no permitía tanto el desarrollo de material, por lo que mi recurso fue el pizarrón”. Esto resulta interesante en, al menos, dos sentidos. Uno de ellos es la centralidad del material en la práctica docente; y el otro es la dificultad para adaptar los contenidos. No es que el pizarrón sea inútil u obsoleto, sino que antes de la práctica se desarrolló un periodo de observación del contexto, donde, con antelación, se proporcionaron los temas a trabajar con los adolescentes, y eso no fue suficiente para responder al contexto áulico.

Otro elemento valorado por los normalistas fue aprender a recorrer el aula. Se trata de un tema relevante para la significancia de la docencia promovida desde, al menos, el normalismo, pues permite “hacerse sentir en toda el aula” y el conocimiento de diferentes maneras de evaluar. Sin duda, esto resulta significativo, porque una buena parte de los profesores observadores no identificaron procesos de evaluación, al menos no de manera explícita.

En cuanto al significado de la práctica docente, los alumnos normalistas la comprendieron como un proceso que ayuda al maestro a desarrollar sus competencias comunicativas y vivir la teoría. Mientras tanto, sus ejercicios docentes son la oportunidad para “desarrollar las habilidades [...] y lograr los aprendizajes esperados en los alumnos [de secundaria]”, afirmó una estudiante de quinto semestre; pero también “adquirir vivencias propias y, mediante ellas, conocer las competencias que tengo y reforzarlas”, como lo señaló una normalista de tercer semestre. Se puede identificar la necesidad de estos momentos de aprendizaje, porque “la práctica en la normal difiere mucho, [pues] las clases muestras solicitadas no tienen nada que ver”, mencionó un estudiante de quinto, y “[...] porque en la escuela solo se trabaja la teoría”, afirmó una estudiante de tercero.

El proceso de la práctica para el normalista no comienza el día que inician su ejercicio docente, sino con antelación. Aunque ya se mencionó la jornada de fortalecimiento del contenido, así como la entrega de planeaciones que formarán parte de un expediente organizado por el DOPD, poco se conoce sobre cómo vive el practicante ese

proceso. En la experiencia de los sujetos colaboradores entrevistados destaca el nerviosismo y el entusiasmo antes de estar frente al grupo, emociones que se encontraron presentes durante la planeación de contenido y la elaboración de materiales didácticos. En esta etapa destaca la reflexión previa sobre el papel del docente.

En cuanto a lo que sucede en la escuela secundaria, los normalistas estuvieron interesados en ser dinámicos para que los alumnos no se aburran, aunque también usaron técnicas expositivas. Se privilegiaron las ilustraciones y las TIC, lo cual no es un tema menor, pues la mitad asoció el aprendizaje esperado con el uso de la tecnología. También resultó significativo la centralidad del control del grupo, el que no todos dominaron.

Una de las acciones más destacadas del rol que debían seguir los adolescentes era guardar silencio. Si rompían con las normas eran movidos de lugar, pero si esto no era suficiente, el comportamiento se consideró como un elemento de la evaluación. En ocasiones, usaron técnicas para lograr el control, lo que resultó complementario al carácter fuerte del profesor, como lo expuso uno de los normalistas. Ninguno usó técnicas grupales, aunque sí señalaron como importante la participación para la evaluación.

Acerca de sus objetivos en la práctica docente, las respuestas de los alumnos se enfocaron en adquirir vivencias propias y conocer sus competencias, así como desarrollar sus habilidades como futuro docente y lograr los aprendizajes con los alumnos. Por último, uno de los valores más destacados antes de la práctica fue la responsabilidad y, una vez concluida, fue la seguridad.

Discusión y conclusiones

Las competencias docentes son un tema complejo. Su desarrollo en la formación de los profesores ha sido abordado por varios especialistas, como Fierro et al. (1999), para quienes resulta necesario comprender la actividad de los profesores por medio de seis dimensiones: personal, de valor, didáctica, institucional, interpersonal y social. Sin duda, estas no se presentan solo en la práctica cotidiana de los docentes titulares, sino que se construyen desde la formación inicial. Aquí se ha visto cómo se ponen en marcha las competencias en las primeras prácticas durante su paso por una EN.

De acuerdo con el esquema de las mencionadas dimensiones, los practicantes sí presentan una autopercepción profesional, pues manifiestan su deseo de ser docentes, principalmente desde la vocación; además, es importante destacar las reflexiones dirigidas a su práctica que algunos normalistas enunciaron de la siguiente manera:

“¿Existen diferencias entre mi autopercepción de la práctica y lo que otros observan?”, “¿Qué puedo mejorar de mi ejercicio?”, y “¿Qué elementos de mi práctica son producto de mi formación y cuáles no?”. En cuanto a los valores, destacan el compromiso con el ejercicio de la práctica y la responsabilidad. La creatividad fue concebida como algo axiológico por parte de los normalistas y no fue suficientemente desarrollada, pues se repitió permanentemente la tradicional práctica áulica, sin construir ambientes de aprendizajes diversos o fuera del aula.

Didácticamente, los estudiantes sí tienen fortalezas, incluso, consideran imprescindible, para la identidad docente, la construcción de material didáctico y el ejercicio pedagógico que comprenden, de manera reducida, como estrategias y dinámicas. Institucionalmente se reconocen como parte de la ENSV, no solo por responder a las necesidades formales, como el uniforme, sino porque se reconocen como representantes de la institución. Además, en las reflexiones expuestas en los foros se reconocieron como “herederos” de un estilo de enseñanza alimentado por los profesores de la “Suárez Trujillo”. También se manifiestan críticos sobre el proceso de práctica y de sus debilidades formativas en los campos teóricos y epistemológicos.

Interpersonalmente, tanto los estudiantes como los profesores de la ENSV se mostraron generosos a la hora de compartir sus experiencias en el foro y las entrevistas; también en las capacidades de diálogo y apertura para recibir las críticas en el intercambio de ideas e impresiones entre los titulares de OPD y el responsable de DOPD. Como resultado, se habrían establecido caminos para mejorar el proceso de práctica, así como propuestas para sistematizarlo y analizarlo en foros específicos. Socialmente se reconoció, por parte de todos los actores analizados, la necesidad de que la práctica tenga un impacto mayor; es decir, involucrar más a la comunidad donde se localiza la escuela secundaria para realmente desarrollar aprendizajes significativos. En el foro salió la concepción de la trascendencia social más allá de los ejercicios de las prácticas, asumiendo mayores responsabilidad personal y profesional en la formación inicial, pues eso traería como consecuencia mayores beneficios sociales a futuro.

En esta investigación, al igual que Pérez (2009), se identificó que los practicantes tienen problemas a la hora de implementar estrategias sobre la marcha, principalmente cuando existen situaciones no previstas o no reconocidas en el periodo de observación. También se debe reconocer el trato general hacia los adolescentes, que se podría interpretar como una debilidad desde el sentido de la interculturalidad, pues el Plan 1999 (SEP, 1999) no desarrolla este concepto ni propicia las prácticas para el reconocimiento de la diversidad.

Asimismo, destaca el rol preponderante de la identidad normalista centrada en el trabajo pedagógico, así como el papel del docente observador interesado en asuntos

como el tono de voz y el uniforme. No hay, por otra parte, suficientes fortalezas para desarrollar la planeación, pues los practicantes no tienen precisiones claras sobre los elementos de la evaluación, incluyendo los instrumentos utilizados para llevarla a cabo, tampoco sobre el desempeño, sus evidencias, ni de los tiempos dedicados al inicio, desarrollo y cierre de cada sesión.

A diferencia de lo reportado por Estrada et al., (2017), quienes trabajan con normalistas de la licenciatura de preescolar, los de la ENSV, especializados en la modalidad de telesecundaria, sí demuestran un dominio de los contenidos, al menos eso se presenta en el discurso docente; sin embargo, hay una coincidencia en el avance progresivo de los normalistas, es decir, se notó un mejor desempeño en alumnos de quinto semestre que en los de tercero.

Vaillant (2002) menciona, para el caso latinoamericano, que el formador tiene a su disposición poca información sobre cómo desarrollar sus actividades, en parte porque las investigaciones sobre la práctica docente son escasas. Pero no solo se trata de las investigaciones publicadas, sino de la necesidad para la construcción de espacios de reflexión y análisis que sobrepasen la anécdota. En este sentido, destaca la importancia de la retroalimentación, que, según Ávila (2009), debe ser descriptiva, específica, oportuna, apropiada y clara en un ambiente de confianza.

Como resultado del proceso analizado, las prácticas profesionales en los primeros semestres son valiosas porque los estudiantes movilizan saberes y, conforme avanzan, muestran mejoras en el dominio del contenido y manejo de grupo, por ejemplo. Además, las relaciones se notan más institucionalizadas tanto con los representantes de las escuelas de práctica como de la ENSV. La investigación exploratoria desarrollada permitió un acercamiento a tres discursos sobre la práctica docente en la ENSV. Los actores fueron alumnos de los primeros semestres en sus acercamientos áulicos iniciales, los profesores que asisten a observarlos, quienes se desempeñan como docentes de OPD, y el responsable del DOPD. Así, en cada uno se observan hilos diferentes debido a su posición, que entretajan la trama de la práctica. Por ejemplo, los estudiantes lo hacen desde un enfoque más experiencial y sintiente, preocupados por desenvolverse "correctamente", aun con los nervios de su práctica. Sus observadores están mucho más atentos al proceso que observan en el aula y se guían más por aspectos de forma, como el uso del uniforme, el manejo del tiempo, el tono de la voz, entre otros. Los encargados de la OPD centraron su discurso, en la ausencia de visión institucional que guíe el proceso de la práctica docente.

Los tres discursos permiten el acercamiento a uno de los procesos más importante de la formación inicial de los futuros docentes. En la práctica, los alumnos lograron el manejo de los contenidos y controlaron a los grupos, pero no estuvieron listos para

intervenir en situaciones imprevistas. Su formación ha hecho hincapié en la importancia de la planeación, sin duda una de las características profesionalizantes del normalismo, pero esta no es suficientemente revisada y pierden una oportunidad de identificar debilidades y fortalezas. Es importante el tema de los contenidos porque refuta la vieja idea de que los estudiantes normalistas solo aprenden el cómo, pero también hay que ser cuidadosos, pues el nivel de dominio de los contenidos es exigido por la educación básica.

Asimismo, los alumnos de quinto semestre avanzaron en el desarrollo de sus competencias pedagógicas, como desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje y estrategias de análisis de la práctica docente, a diferencia de los del tercer semestre. Esto demuestra que las prácticas en condiciones reales fortalecen el ejercicio docente no solo al interior del salón de clases, sino en el proceso de observación y de cómo vivir la práctica. Al respecto, se debe destacar que los alumnos de tercer semestre se sintieron nerviosos y ansiosos, pero tanto ellos como los de quinto demostraron un fuerte deseo por hacer las cosas bien.

Una de las debilidades identificadas fue el tema teórico en los practicantes, pero también en los profesores de OPD, pues no existe una actualización propiciada, en parte, por el desfase de los planes y programas de la Licenciatura en Educación Secundaria (SEP, 1999) y las necesidades de la educación básica. Asimismo, destaca la ausencia de construir puentes entre lo aprendido en la ENSV y lo que desarrollan en sus procesos autónomos. Metodológicamente también existen algunos vacíos, pues el registro de la práctica no trasciende la descripción/narración, y es muy importante la reflexión constante del trabajo docente, a partir de categorías específicas, como la evaluación. Sobre esta última también hay algunas problemáticas, pues no es diversificada y no construye instrumentos expofeso para cada una de las evidencias de aprendizaje, lo que sucede tanto en los normalistas como con sus profesores.

Uno de los temas pendientes es formar para atender la diversidad de diversidades, pues los practicantes homogeneizaron a los adolescentes, al igual que los docentes normalistas lo hicieron en las aulas de la ENSV. Además, la retroalimentación por parte de los profesores observadores, los titulares de OPD, el responsable del DOPD y el cuerpo directivo resulta aún una tarea pendiente, en algo que no solo compete a las escuelas normales, sino a las instituciones de educación básica. ^{sc}

Referencias

Fuentes de financiamiento

Esta investigación no recibió ninguna subvención de las agencias de financiamiento del sector público, comercial o sin fines de lucro.

- Ávila, P. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte*. <http://es.scribd.com/doc/28275647/Laimportancia-de-la-retroalimentacion>
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano* (vol. 1). Iteso; UIA; CFEMCA.
- De la Torre, S., y Barrios, O. (2002). *Curso de formación para educadores*. Madras Ltd.
- Ducoing, P. (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*. COMIE.
- Estrada, R., González, R., y Konstantinovich, S. (2017, 20-24 de noviembre). *La práctica docente de estudiantes normalistas en jardines de niños* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Fierro, C., y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. SM de Ediciones, S.A. de C.V; Colección Fundación SM.
- Foucault, M. (2009). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Giddens, A. (1986). *The constitution of society*. Polity Press
- Greybeck, D., Moreno, M., y Peredo, M. (1998). Reflexiones acerca de la formación de docentes. *Educar*, (5), 15-22.
- Heller, A. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Península
- Imbernón, F. (2001). *Formación docente y profesión: formar para la reforma y la incertidumbre*. Cortez.
- Jociles, M. (2005). El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la antropología social la propuesta analítica de Jesús Ibáñez. *Avá. Revista de Antropología*, (7), 1-25. <https://www.redalyc.org/pdf/1690/169021460009.pdf>
- Lindlof, T. R. (1995). *Qualitative communication research methods*. Sage
- Manzi, J. (Coord.). (2011). *¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios? Informe final*. Ministerio de Educación.
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 165-194). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Méndez, E., Ibáñez, R., y Sharpe, J. (2019, 9-12 de abril). *Percepción de los estudiantes normalistas sobre la retroalimentación de su práctica docente* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California, México.
- Mendoza, R., Dietz, G., y Alatorre, G. (2018). Etnografía e investigación acción en la investigación educativa: convergencias, límites y retos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, (1).
- Mercado, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los profesores y tutores en una escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 487-512.
- Monje-Álvarez, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana; Programa de Comunicación Social y Periodismo.
- Paz, I., Venet, R., Ramos, G., y Márquez, A. (2011). *Formando al educador del siglo XXI. Reflexiones, experiencias y propuestas pedagógicas*. Ministerio de Educación.
- Peña, T., y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81.
- Pérez, B. (2009, 21-25 de septiembre). *Saberes de los estudiantes normalistas sobre sus prácticas en las escuelas secundarias* [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz, México.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (3.ª ed.). Graó.
- Pires, L. (2012). La formación inicial de los profesores y las profesoras. *Rizoma freireano*, (12), 1-18.
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2).
- Sayago, Z., y Chacón, M. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66.
- Shulman, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios públicos*, (83), 163-195.

Secretaría de Educación Pública. (1999). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 1999.*

Taylor, S., y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Paidós.

Tobón, S., Gonzalez, L., Nambo, S., y Vásquez, J. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Revista Paradigma*, 36(1), 7-29.

Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica.* PREAL.