

Formación y evaluación de profesores novatos: Problemática y retos

Frida Díaz Barriga Arceo¹

Paola Núñez Castillo²

Formación y evaluación de profesores novatos:
Problemática y retos
Frida Díaz Barriga Arceo (2008)
Paola Núñez Castillo (2008)
Reencuentro
53:49-61

Formation and valuation of beginner teachers: Problematic and challenges
Frida Díaz Barriga Arceo (2008)
Paola Núñez Castillo (2008)
Reencuentro
53:49-61

Resumen

Se presenta un estudio de casos con tres profesores novatos que cursaban una maestría en docencia para la educación media superior. Se realizaron entrevistas sobre sus concepciones docentes, análisis de sus planeaciones educativas y videgrabaciones de una secuencia didáctica impartida a estudiantes de bachillerato durante su primera práctica docente. El análisis de la información se realizó conjuntamente con los docentes, con base en una estrategia de evaluación auténtica que incluyó instrumentos de reflexión sobre la práctica y autoevaluación mediante rúbricas. Se encontró que presentan problemas relacionados con el manejo del grupo y de sus propios niveles de ansiedad, así como con la planeación didáctica y la evaluación del aprendizaje, pero al mismo tiempo muestran la apropiación progresiva de una diversidad de estrategias didácticas y de la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica.

Palabras clave:

Profesores novatos; pensamiento pedagógico; formación y práctica docente; autoevaluación docente.

Abstract

It is presented a study of cases with three beginner teachers that studied mastery in teaching for the middle superior education. Some interviews were applied about their teaching conceptions, analysis of their educative planning and video recordings of a didactic sequence taught to bachelor students during its first teaching practice. The analysis of the information was made jointly with the teachers, based on a strategy of authentic evaluation that included reflection instruments about the practice and auto evaluation through rubrics. It was found that they presented problems related to the group handling and their own levels of anxiety, as well as with the didactic planning and the valuation of the apprenticeship, but at the same time show the progressive appropriation of diversity of didactic strategies and of the ability of reflecting on their own practice.

Keywords:

Beginner teachers, Pedagogic thought, Training and teaching practices, Self-Teaching.

¹ Doctora en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México Profesora Titular de la Facultad de Psicología. fdba@servidor.unam.mx

² Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en el área de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. pablantz@hotmail.com

Antecedentes

La figura del docente puede ser abordada desde diferentes perspectivas; en este trabajo asumimos que la docencia es una profesión de tipo intelectual que indaga sobre la naturaleza del conocimiento así como su difusión y apropiación (Latapí, 2002). En diversos estudios se ha encontrado que “la labor de educar se sustenta en ciertas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que son producto de la cultura educativa en que dichos profesores y alumnos se han formado, a través de sus prácticas cotidianas en los centros” (Pozo, 2000: 8). Los docentes son sujetos sociales y por lo tanto miembros de una comunidad educativa, por lo que resulta claro que el ejercicio docente no se puede reducir a simples ejecuciones técnicas o pedagógicas. Para entender el quehacer del docente es importante identificar sus significados y prácticas en el aula, lugar en el que el conocimiento profesional se concreta.

Perrenoud (2004), plantea que en el contexto actual –en el que aparecen como protagonistas la sociedad del conocimiento y la incertidumbre propiciada por acelerados cambios en todos los ámbitos de actuación humana– el docente se ve obligado a decidir en la incertidumbre y a actuar en la urgencia, así como a desplegar una diversidad de competencias sumamente complejas. Esto será posible en la medida en que el docente se desenvuelva en una cultura profesional basada en el pensamiento estratégico y participe en una comunidad de discurso crítico orientada a la transformación de la docencia.

No obstante, en un sinnúmero de experiencias de formación docente todavía prevalece la visión del docente como reproductor o aplicador de teorías y programas pensados por otros, ya sea que éstos provengan de la tradición o de miradas innovadoras; aunado a esto los esfuerzos que se realizan institucionalmente para la formación pasan por alto el pensamiento pedagógico del docente, la realidad de su práctica y lo que éste puede aportar a la didáctica. Asimismo, es habitual

que en dichas experiencias se pase por alto que los docentes transitan por diversos momentos o fases durante su trayecto de vida en la enseñanza. Aunque la formación del docente transcurre en un continuo durante el cual se aprende a enseñar, se han encontrado que puede hablarse de por lo menos cuatro fases (Feiman-Nemser, 1983; Rodríguez, 1995):

- *De preentrenamiento*: Alude a las experiencias personales previas en el ámbito de la educación, mismas que impactan de manera importante en lo que el docente piensa o hace en el terreno educativo. Se afirma incluso que la preparación formal no elimina el impacto de las experiencias tempranas, sobre todo de aquellas que el futuro profesor ha vivido como alumno de otros profesores.
- *De preservicio*: En esta etapa los futuros docentes reciben, en instituciones específicas para ello, una preparación formal para la enseñanza, tanto teórica como práctica.
- *De inducción*: Es esta una fase considerada como crítica, e incluso denominada como de “*shock* de la realidad” o “etapa de supervivencia” en la que el docente inicia su aprendizaje práctico sobre cómo enseñar. Consiste en la iniciación en el aprender a enseñar durante los primeros años de docencia.
- *De servicio*: En esta fase, que transcurre a lo largo de la vida profesional del profesor, se establecen actividades dirigidas al desarrollo profesional y al perfeccionamiento de la docencia.

El estudio del trayecto de vida profesional de un profesor, cobra especial relevancia para la comprensión misma de la tarea docente. En algunos estudios se ha puesto interés en entender qué sucede con los llamados *docentes novatos*³ o

³ Para algunos lectores el término “novato”, dado su uso de común, puede parecer peyorativo o implicar una descalificación del docente; no obstante, así se maneja en la literatura especializada, por lo cual se empleará en este documento sin otra connotación que la indicada: personas que se inician en la tarea docente, que no tienen experiencia previa en el campo, pero que participan en un programa de formación para la enseñanza que les permite el tránsito hacia escenarios de práctica de la profesión docente.

principiantes, es decir, aquellos que se ubican en la transición entre la fase de preservicio y la fase de inducción. Desde nuestra perspectiva, entender los problemas que enfrentan los “nuevos docentes” puede ayudar a diseñar mejores programas de formación docente, así como a repensar la vida institucional en las escuelas y la actuación de los formadores de docentes. Cabe mencionar que cuando se habla de un docente novato o principiante, se parte de la idea de que existe un camino o trayecto a recorrer en la profesión, en cuyo transcurso la persona en formación se enfrentará gradualmente al ejercicio de la práctica en escenarios reales, lo que le permitirá desarrollar la pericia esperada, adquirir una serie de destrezas y perfeccionar su desempeño. Este abordaje se ubica en el modelo novato-experto, que se ha investigado en distintos campos de conocimiento y profesiones. En general, en la literatura reportada se ha encontrado que lo que diferencia al experto del novato consiste en la forma en que el primero organiza y estructura el conocimiento, la profundidad y complejidad con la que puede representarse y afrontar una situación-problema y las habilidades metacognitivas (de comprensión y regulación de la propia acción) que despliega. Conforme los profesores ganan en experiencia, cambia su imagen del aula, de su propio rol y del de sus alumnos; al mismo tiempo, aprenden a codificar reglas y principios basados en su conocimiento práctico (qué hacer y cómo hacerlo) (Feiman-Nesmer, 1983). Dicho de otra manera, van aprendiendo un abordaje estratégico de la docencia, en el sentido de que se van apropiando de estrategias, que no son otra cosa que sistemas conscientes mediados por instrumentos simbólicos de origen social (Pozo y Monereo, 1999).

En la fase de formación inicial y de incursión temprana a las aulas como futuros profesionales de la enseñanza, los docentes suelen recibir, sobre la base de cualquier otro tipo de formación o experiencia previa, una preparación que los introduce al *saber* y *saber hacer* de la profesión de enseñar. En los programas de formación casi siempre se enfatizan los componentes psicopedagógicos generales,

de conocimiento del contenido a enseñar y con menor frecuencia, de didáctica específica. No obstante, en diversos trabajos se ha encontrado que los docentes novatos se enfrentan a una serie de dilemas y situaciones problema, cuyo afrontamiento no les resulta sencillo. Esto ha conducido a cuestionar si existe una desconexión entre la formación que se recibe en las escuelas donde se forma a los profesionales de la enseñanza, y las exigencias que se les plantean a los prácticos en el terreno de la realidad (Schön, 1992).

En algunas investigaciones se ha concluido que los profesores principiantes enfrentan ciertos problemas específicos. Entre éstos, aparece la dificultad para transmitir el conocimiento adquirido en su etapa de formación, la prevalencia de una concepción técnica de la enseñanza, la tendencia a una imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores (sobre todo de aquellos que han sido *szs* profesores en el pasado), o la sensación de aislamiento de sus compañeros. El profesor novato tiene que responder a múltiples y complejas demandas en su práctica en el aula, y con frecuencia responde con esquemas asociados a su visión implícita de la enseñanza, como resultado de su experiencia como alumno y a los modelos pedagógicos que internalizó en su pasado escolar (Rodríguez, 1995). También se ha encontrado que el profesor novato tiene problemas con el manejo de la disciplina y el control del grupo, hay rigidez en la planeación didáctica que realiza y en relación con ésta, la centra en cumplir el programa, se desenvuelve con un enfoque intuitivo y presenta conflictos con la institución escolar. También se reporta que para muchos nuevos maestros, este comienzo en la labor docente se acompaña de mucho estrés, inseguridad o ansiedad, sobre todo durante los primeros tres años (Bullough, 1987; Roehrig, Pressley, y Talotta, 2002). En otra investigación (Reed y Bergemann, 2001), conducida con maestros de secundaria, éstos reportaron que el componente práctico dentro sus programas de formación fue nulo, es decir, el poco acercamiento a espacios de práctica en escenarios reales es una situación común. Pero también cuando este

acercamiento se propicia, no siempre se dan los apoyos debidos y las prácticas no cumplen su cometido formativo.

En relación con los apoyos requeridos por los docentes, García Garduño (2004) critica que los esfuerzos de formación docente se encaminan casi exclusivamente a los aspectos pedagógicos y se deja de lado el desarrollo personal y profesional del profesor. Es poco frecuente que éste, durante su formación o iniciación, participe en espacios de reflexión y análisis colectivo, por lo que el autor considera que la mentoría académica puede ser una opción de apoyo valiosa para los docentes. A su juicio la mentoría permite atender la sensación de soledad y aislamiento o de falta de identidad que aqueja a las culturas universitarias y en particular a los docentes novatos y a los profesores de asignatura. La mentoría es la relación que se da entre un colega experimentado, el mentor, y un profesor inexperto o de reciente ingreso, el mentorado. El mentor apoya el crecimiento en la práctica profesional y alimenta la madurez y aculturación del colega de reciente ingreso. En la educación superior, al menos en el entorno anglosajón, se ha demostrado que la mentoría es una estrategia poderosa para construir y fortalecer la colegialidad de la vida académica y el empoderamiento o facultamiento de los profesores.

Método

Problema de investigación y tipo de estudio

Partimos de la siguiente premisa: en la medida que el acercamiento al pensamiento docente y a su práctica educativa sea mayor, se podrán tener más elementos para entender cómo se implementa esta última, y cómo los docentes hacen suyos o no los planteamientos establecidos curricularmente en el proceso de aprender a enseñar. De esta manera, se planteó como objetivo general de la investigación indagar el pensamiento pedagógico y analizar la práctica educativa de docentes novatos del área histórico-social que participan en un programa de

formación docente para el nivel bachillerato, con el fin de conocer los problemas a los que se enfrentan en la etapa de iniciación a la docencia.

La estrategia metodológica se inscribe en la aproximación cualitativa y consistió en un estudio de casos. De acuerdo con Stake (1999) se condujo un estudio descriptivo-interpretativo, es decir, enfocado a comprender la experiencia humana de los participantes y recuperar su voz y sus vivencias. Consistió en un caso de tipo instrumental, dado que se pretendía comprender un determinado problema o fenómeno genérico: la problemática de los docentes novatos cuando inician su incursión en las aulas en el nivel bachillerato.

Coincidimos con Arbesú (2006) en que este tipo de estudios que permite desentrañar los significados y prácticas desde la mirada y discurso del propio docente. De ninguna manera se busca perfilar un modelo "ideal" o normativo del docente eficaz; por el contrario, partimos de la premisa de dar voz a los propios actores y reconocer la diversidad y multideterminación que caracteriza la práctica docente.

Participantes y contexto educativo

Los participantes de este estudio eran docentes en formación que cursaban el Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM en el área de Ciencias Sociales. La elección de éstos fue de tipo intencional y su acceso fue voluntario, pues se invitó a participar a los maestrantes y tres de ellos accedieron a formar parte de la investigación. El criterio básico fue que los participantes tuvieran poca o nula experiencia laboral como docentes. En este estudio se reporta el análisis del trabajo realizado por estos profesores novatos durante su primer práctica docente en escenario, que consistió en la impartición de un tema de la asignatura obligatoria Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México, ubicada en el tercer año de bachillerato y en el Área III del plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria.

Los participantes, cuyos nombres han sido cambiados con fines de confidencialidad, tienen las siguientes características:

Profesora Marina, de 31 años de edad, licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM (2004), ingresó a la maestría en 2005. Desempeñaba actividades profesionales en el ámbito de la comunicación y no contaba con experiencia previa como docente. En su primera práctica docente trabajó con un grupo de 34 alumnos de bachillerato.

Profesor Matías, de 25 años de edad, licenciado en Trabajo Social por la UNAM, participó en el seminario de inducción a la maestría en 2004 e ingresó a la misma en 2005. No contaba con experiencia en la docencia ni en el ámbito profesional. En su primera práctica trabajó con 32 alumnos.

Profesora Isabel, de 25 años de edad, licenciada en Trabajo Social por la UNAM, ingresó a la MADEMS en 2005, y al igual que el profesor Matías, no contaba con experiencia en la docencia ni en el ámbito profesional. Trabajó con un grupo de 36 alumnos.

El propósito de las materias de Práctica Docente I, II y III, de la MADEMS, consiste en que los alumnos puedan llevar a la práctica los conocimientos teóricos y concretar su práctica educativa como una actividad profesional en aulas reales. Lo acontecido en la primera práctica arroja información valiosa respecto a su primera intervención como docentes frente a un grupo de alumnos de bachillerato. La asignatura y el tema de trabajo se elegían libremente por los alumnos de la maestría; después les eran asignados tutores en el escenario, que eran los docentes a cargo de los grupos de bachillerato y quienes hacían un espacio dentro de su aula para el trabajo de los maestrantes. Al mismo tiempo, los maestrantes recibían apoyo de su profesor de la materia curricular del programa MADEMS, quien revisaba la programación de temas o planeación didáctica de cada uno de ellos. El escenario donde tuvieron lugar las prácticas de los

participantes fue la Escuela Nacional Preparatoria plantel 2 “Erasmus Castellanos Quinto”, en el turno matutino.

Instrumentos

Para indagar acerca del pensamiento pedagógico del docente se utilizó una entrevista semiestructurada basada en la propuesta de Monroy (1998), que explora las concepciones docentes respecto a la tarea docente, la visión que tienen de los alumnos, de la planeación educativa y la evaluación del aprendizaje; asimismo, se les preguntó acerca de su experiencia en el programa de formación docente que cursaban.

A fin de analizar junto con los docentes las planeaciones didácticas que habían elaborado así como la impartición de las mismas, se utilizó una adaptación del conjunto de rúbricas⁴ para evaluar desempeños docentes Idaho Rubrics, de Idaho Core Teacher Standards, en su versión Standards for Beginning Teachers (2001), que consta de diez estándares que permiten la evaluación y autoevaluación de docentes principiantes en relación con las siguientes dimensiones:

- Conocimiento de la materia a enseñar
- Conocimiento sobre el desarrollo humano y el aprendizaje
- Modificación estratégica de la enseñanza según las necesidades individuales
- Empleo de múltiples estrategias instruccionales
- Habilidades de manejo de la motivación en el aula
- Habilidades de comunicación
- Habilidades de planeación instruccional

⁴ Las rúbricas son guías o escalas de evaluación en las que se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. Las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas. Representan una evaluación basada en un amplio rango de criterios más que en una puntuación numérica única. Son instrumentos de evaluación auténtica porque sirven para evaluar el desempeño o producciones realizadas de acuerdo con “criterios de la vida real”. Implican una evaluación progresiva así como el ejercicio de la reflexión y autoevaluación (Díaz Barriga, 2006).

- Evaluación del aprendizaje del estudiante
- Compromiso y responsabilidad profesional
- Interacción efectiva con colegas

Para el análisis de la práctica educativa se utilizaron las videograbaciones de la práctica realizada por los docentes frente a grupo. La característica de estas videograbaciones era que en ellas se podía observar el inicio, el desarrollo y el cierre de cada clase; su duración máxima fue de 50 minutos por sesión y se analizaron entre cinco y siete sesiones por participante, que fue el tiempo que les tomó impartir el tema elegido. Para apoyar el análisis de las videograbaciones, se trabajó con los docentes un formato para la observación estructurada de una lección, tomado de Reed y Bergemann (2001), que contempla las siguientes categorías de análisis: la preparación del ambiente y focalización de la lección; el establecimiento de objetivos de trabajo con los alumnos; la actuación docente en el desarrollo de la sesión; la evaluación que el docente hace de la comprensión de lo que enseña; el manejo de estrategias y práctica guiada (uso de ejemplos, ejercicios, lecturas, trabajo en equipos, etc.); las prácticas de estudio independiente que el docente propicia en los estudiantes (resolver problemas, escribir un ensayo; hacer investigación documental, etc.); y las actividades de cierre.

Procedimiento

En la primera cita con los participantes, éstos entregaron a la entrevistadora la planeación didáctica y el video de la impartición de la misma, conforme a lo realizado en su Práctica Docente I. Se realizó la entrevista semiestructurada antes descrita.

En un segundo momento y a lo largo de varias sesiones, mediante la técnica de estimulación del recuerdo, se analizaron junto con los docentes sus planeaciones y videos; como ya se dijo, se utilizaron las rúbricas y el formato para la observación estructurada de una lección. El análisis enfatizó la reflexión crítica sobre concepciones, planes y prácticas de los docentes con apoyo en los instrumentos mencionados, con el propósito

de promover una situación de autoevaluación auténtica en la que los participantes pudieran reflexionar sobre su quehacer, problematizar su espacio de práctica y generar propuestas de cambio y mejora en su actuación, conocimiento y actitudes hacia la docencia. Asumiendo una perspectiva socioconstructivista y con base en el modelo de formación en la práctica reflexiva propuesto por Schön (1992), el trabajo de análisis conjunto con los docentes consistió en un proceso de acompañamiento que intentó apoyarlos para identificar tanto los logros como las situaciones problema que enfrentaron en su primera experiencia docente. Se planteó como meta que la discusión en torno a una serie de categorías de análisis, con el apoyo de los instrumentos mencionados y la posibilidad de valorar por sí mismos su nivel de desempeño, aciertos y limitaciones, haría posible que logran un avance en la comprensión de los procesos de planificación, regulación y autoevaluación de su actividad docente.

Resultados

A continuación se ofrecen algunos de los principales resultados del estudio; en este reporte se enfatizan aquellos aspectos en que los propios docentes identificaron logros y problemas relacionados con su inicio en la labor docente.

La caracterización que hacen los participantes de la labor del docente es de “*guía, descubridor de caminos, orientador*”, también hablan de “*facilitador*” y plantean que el docente apoya al alumno en la construcción del conocimiento. No obstante, falta claridad en la comprensión de qué es facilitar o guiar el aprendizaje, y les cuesta trabajo plantear mecanismos finos de ayuda en dicho proceso de construcción del conocimiento.

En términos generales, ninguno de los participantes realizó una descripción de lo que hace para enseñar, que recupere con precisión los elementos de formación didáctica (teórica y metodológica) que habían estado revisando en la maestría. Es decir, no se vislumbra todavía en su discurso la

apropiación de una teorización didáctica resultado de la formación en el posgrado. Se les preguntó en qué corrientes educativas sustentaban su práctica y también cómo aprendían sus alumnos. Cabe notar que por lo menos dos de ellos incorporan en sus respuestas de manera poco consistente las ideas del constructivismo y al mismo tiempo la idea de que el alumno aprende por repetición.

Profesora Marina: [se fundamenta en...] “En el Constructivismo y en el Cognitivismo, en varios autores pero no recuerdo ahora los nombres”... [los alumnos aprenden...] “Todavía como en la primaria, repitiendo, leyendo y repasando”.

Profesor Matías: [se fundamenta en...] “Humanista totalmente, autores como Rogers, en algunas situaciones de tipo constructivista, así como Vigotsky”... [los alumnos aprenden...] “Por medio de la mediación, la socialización, vinculando los contenidos con lo cotidiano”.

Profesora Isabel: [se fundamenta en...] “Constructivismo como se especifica en el plan y sobre todo en la cuestión ecológica del entorno... trabajos de César Coll y cosas así”... [los alumnos aprenden...] “De manera gradual, primero a nivel teórico por repetición”.

Con relación a las habilidades que consideran necesarias para que los alumnos comprendan las materias del área histórico-social, hay coincidencia en que se necesitan habilidades de pensamiento crítico, análisis, reflexión y comunicación. Consideran que todos los alumnos cuentan con ellas, sólo las tienen que “desarrollar” o “descubrir”. Sin embargo, no se plantea si dicho desarrollo es espontáneo o mediado por el docente y cómo se vinculan con las experiencias educativas en el aula.

De manera similar a lo reportado en la literatura, cuando se preguntó cuál había sido el principal obstáculo que habían enfrentado, mencionaron su falta de experiencia y carencia de conocimientos tanto disciplinares como psicopedagógicos, pero sobre todo el nerviosismo y la falta de seguridad. Asimismo, reportaron deficiencias en la formación docente recibida, la existencia de condiciones institucionales desfavorables y la complejidad de la puesta en práctica de los modelos educativos que se alejan de la enseñanza tradicional. Otro factor

reportado como importante fue el de la dificultad para motivar y manejar al grupo, para relacionarse y comunicarse con los adolescentes:

Profesora Marina: “El temor de que en esta edad los jóvenes quieren saber todo y yo decía ¿y si me preguntan algo que a lo mejor no domino? El otro es la elaboración de la planeación, pues fue realizada sin experiencia previa y sin suficientes conocimientos”.

Profesor Matías: “La inexperiencia del trabajo docente... entrar a un salón de clases y vencer el miedo ante los alumnos”.

Profesora Isabel: “La cuestión de la disciplina, el manejo del grupo, encontrar el punto medio para relacionarse con los alumnos, ni autoritario ni permisivo, revisar materiales pertinentes para las sesiones, en el manejo y uso de estrategias, el manejo de técnicas y el aspecto teórico de la actualización”.

Los profesores afirmaron que para motivar, “para enganchar”, a sus estudiantes se requiere recuperar “sus vivencias”, presentar los contenidos a su nivel, relacionados con asuntos de su interés, pero también hay una toma de conciencia de que la motivación no sólo se refiere a estados afectivos o internos del estudiante, sino que se vincula con las “formas de trabajo y evaluación” que los profesores plantean.

En los tres casos se logró una toma conciencia de la necesidad de una formación continua que permita la profesionalización del docente. Los tres docentes concluyeron que era muy importante la adquisición de habilidades de manejo personal frente a grupo, cuestión no abordada en la formación que recibían en la maestría.

Como es bien sabido, un principio ausubeliano básico (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), plantea que los conocimientos y experiencias previas de los alumnos deben ser el punto de partida y sustento de la enseñanza para poder lograr aprendizajes significativos, asimismo, hay que adoptar las estrategias didácticas con flexibilidad, en función del grupo. Esto permite al docente arribar a una modificación estratégica de la enseñanza según necesidades y estilos de los estudiantes. Los tres docentes reconocen la

importancia de lo anterior, no obstante, no siempre queda claro en qué momento, cómo y para qué pueden recuperarse dichos conocimientos previos; en algún caso, se plantea activar los conocimientos previos casi al final del proceso de instrucción:

Profesora Marina: “Primero darles la cuestión teórica, que investiguen por ellos mismos, luego una lluvia de ideas para activar conocimientos previos, aclaro dudas y contextualizo”.

Es importante destacar que en los tres casos propusieron en la planeación objetivos encaminados a la comprensión o a la aplicación del conocimiento en situaciones reales, aunque en la práctica no siempre hayan realizado actividades encaminadas a lograrlo. También destaca que con apoyo en los instrumentos empleados, los docentes pudieron hacer un análisis respecto a qué lograron y qué no durante la práctica. En los tres casos aparece una reflexión sobre la práctica realizada, en la que se proponen cambios a su actuación y plan docente. Los tres reportaron que si volvieran a impartir el tema, modificarían sobre todo sus estrategias de enseñanza, de motivación y de evaluación. Resaltan las ideas de lo harían con una mayor flexibilidad, menos tensión y un plan más centrado en el alumno que aprende; por ejemplo, Isabel considera que cambiaría lo siguiente:

Profesora Isabel: “Sí, la planeación, el material bibliográfico, las estrategias, porque ahora tendría más flexibilidad, ahora ya no existe el temor, habría más soltura, ya no sería una situación más tensa en la que sentía que toda la responsabilidad caía sobre el docente, el uso del pizarrón, el tiempo dedicado a una misma estrategia de enseñanza”.

En relación con el asunto de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, éste es uno de los rubros donde los docentes parecen tener más lagunas e incertidumbre. Sólo Matías posee una visión de evaluación formativa y continua, relacionada con la realimentación y mejora del aprendizaje, por lo que abre la posibilidad a diversos instrumentos de evaluación formativa y a la autoevaluación. Matías propone como

instrumentos de evaluación un ensayo reflexivo y una entrevista de autoevaluación con los estudiantes. En los otros dos casos –Marina e Isabel– enfatizan la evaluación formal y sumativa mediante exámenes o cuestionarios, pues creen que sólo así es posible tener un reflejo real de lo que aprendieron los alumnos; no se cuestionan si esto reproduce un esquema de memorización de información declarativa. Les cuesta trabajo pensar en otras formas e instrumentos de evaluación que no sean las pruebas objetivas de opción múltiple, aún cuando en la práctica estén empleando otras formas de evaluación que podrían incluso ser más pertinentes.

Profesora Marina: “Con un cuestionario, en ese momento no les especificué, con sus propias palabras... entonces hubo quien me repitió tal cual el texto que yo les di y me di cuenta de que no era el instrumento adecuado para evaluar el aprendizaje adquirido porque sí se habían sentado a aprender, pero con las lecturas no con lo que se vio en clase” [cuando se le pregunta qué cambiaría en una siguiente ocasión, respondió que...] “Modificaría la redacción, las haría de opción múltiple, diseñaría un instrumento para evaluar”.

Llama la atención en el caso de Isabel, que afirma que para calificar a los estudiantes tomó en cuenta un sociodrama que éstos realizaron y les pidió un ensayo final, así como “las explicaciones, las argumentaciones, las asistencias”, pero siente que hubo deficiencias porque “no desarrollé un instrumento como tal para evaluar”.

En relación con las planeaciones que realizaron y su contraste con la revisión del video donde aparecían impartiendo el tema, cada docente arribó a un análisis personal, pero en términos generales, se encontró que los docentes demuestran fortalezas en cuanto al entendimiento del tema, la incorporación de diferentes estrategias de enseñanza y en la inclusión de los principales elementos constitutivos de un plan de clase. Las debilidades encontradas se dan en cómo lograr hacer significativos los temas, cómo centrar el aprendizaje en el alumno y no en los contenidos disciplinares, así como en el rubro de la evalua-

ción. Las planeaciones tendieron a ser rígidas; los profesores se mostraron sobre todo preocupados respecto a cómo abarcar todos los contenidos en el tiempo disponible. También se encontraron deficiencias en las habilidades de comunicación, en la comprensión sobre el desarrollo humano y el aprendizaje de los alumnos, en cómo identificar y manejar estilos de aprendizaje y en su vinculación con las estrategias de enseñanza propuestas. En este sentido, el conjunto de rúbricas empleadas permitió a los docentes ubicar su propio desempeño en relación con los distintos estándares. Cabe señalar que ningún docente se ubicó a sí mismo en el tercer nivel de desempeño, el más elevado o “meta”. En todos los casos los profesores se ubicaron en algunos aspectos en el nivel de desempeño “inaceptable”, que no se cubrió el criterio esperado y se requiere una mejora sustancial. Pero al mismo tiempo identificaron varios rubros como “aceptables”, los que también son susceptibles de alguna mejora.

Como antes se dijo, se apoyó a los docentes en la revisión crítica de lo acontecido en sus clases a través de una sesión de estimulación del recuerdo discutiendo las videograbaciones de sus clases. Para ello se empleó el instrumento de observación estructurada de las lecciones ya mencionado; los docentes elaboraron una matriz de datos donde reportaron lo acontecido en cada sesión al inicio, durante la clase y en el cierre de la misma, considerando las dimensiones que propone el instrumento. Posteriormente contrastaron el plan de clase elaborado con lo que realmente aconteció en el aula. Cada docente realizó un análisis de su actuación personal y de lo acontecido con su grupo. Esto les permitió valorar cuestiones como las siguientes: si establecían acuerdos con el grupo respecto al trabajo a desarrollar; si, dado el caso, generaban alguna dinámica para la integración de equipos de trabajo; si desarrollaban o no las actividades y estrategias didácticas previstas y cuál era el resultado de su empleo; la manera en que apoyaban y evaluaban el aprendizaje de los alumnos, si lograban o no su participación activa e interés; si el docente realizaba

algún cierre donde recapitulaba lo aprendido. Aunque se notó una variabilidad considerable entre docentes y sesiones, puede decirse que se encontró que éstos no siempre preparaban el ambiente de aprendizaje o comunicaban a los alumnos el propósito u objetivo de la sesión; con frecuencia las actividades se centraban en el docente, en la exposición y explicación de los contenidos disciplinares, aunque en algunas sesiones hubo exposiciones de parte de los alumnos. Aunque se monitoreaba a los alumnos, era frecuente que si éstos no respondían o al parecer no entendían, los docentes continuaban con las actividades para cubrir el tema. En las planeaciones se hablaba de lograr aprendizajes significativos y vincular el contenido con cuestiones de la vida real, lo cual fue más bien infrecuente. No obstante, también se plantearon algunas dinámicas de grupo, trabajo en equipos, sociodrama, sesiones de preguntas y respuestas. El cierre de las sesiones consistía sobre todo en dar instrucciones a los estudiantes. Se observó que el profesor Matías fue quien mantuvo una interacción continua con los estudiantes, resolviendo dudas, planteando controversias, promoviendo la discusión por parte de éstos.

En relación con a lo anterior, y con base en la observación de los videos, puede decirse que entre las actividades más frecuentes de la clase principal (Lemke, 1997) de manera general, se realizaron exposiciones de los profesores, exposiciones de los estudiantes por equipos, presentación audiovisual (video), toma de notas, trabajo en grupos. Los docentes solicitaron además lectura de documentos y búsqueda de información extra-clase. Apareció con frecuencia lo que este autor denomina “diálogo triádico”, que se ha reportado como la estructura de actividad más común en las clases: el docente plantea preguntas, pide a los alumnos que las respondan y después indica si han sido respuestas acertadas o no. No obstante, este tipo de intercambios dista de ser un diálogo verdadero, en el sentido de que la conversación es asimétrica y los estudiantes intentan responder lo que creen que el docente quiere escuchar.

Una de las principales ausencias detectadas por los propios docentes al reflexionar sobre su desempeño, se refiere al conocimiento y uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) aplicadas a la enseñanza y de una didáctica específica propia del contenido histórico-social que impartían. Por lo menos en esta primera incursión práctica en el aula, no tenían elementos como usuarios estratégicos de las TIC (por ejemplo, de recursos multimedia, de sitios y materiales recuperados de Internet, de portales educativos enfocados a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, o por lo menos para la gestión del grupo y su seguimiento) menos aún como productores o creadores de materiales didácticos o actividades soportadas en tales recursos. En este sentido, puede percibirse una gran distancia con la cultura tecnológica y con el dominio de una didáctica específica hoy en día tan demandadas en la formación del docente.

Respecto a la formación recibida en el programa de maestría que cursan, los profesores afirmaron que les ha aportado un cambio en la visión de lo que la docencia es y los ha dotado de fundamentos psicopedagógicos importantes, por lo que “el saldo es positivo”. En los tres casos reportan que han adquirido una diversidad de estrategias, que han avanzado en su comprensión de lo que implica la tarea docente:

Profesora Marina: “Poco a poco he aprendido a distinguir las estrategias que son más adecuadas o cuáles no... yo tenía la idea de que el docente es quien decide y ordena y se hacen las cosas porque así son”.

Profesor Matías: “En lo psicoeducativo, entender lo que son los jóvenes, qué es la actualización, la empatía, la parte didáctica a través de la exploración de diferentes estrategias y estilos”.

Profesora Isabel: “Mayores herramientas para planear, preparar temas y textos, cómo resolver problemas en un aula, la importancia de lenguaje, la seguridad con la que me paro frente a los alumnos, y a ampliar la visión en el aula”.

Llama la atención que cuando se les cuestiona qué es lo que tienen que mejorar como docentes, aparecen cuestiones referidas a habilidades per-

sonales, de comunicación y relación con el grupo. Así, Marina dice que “el tono de voz, el relajarse”, para Matías “es cuestión de actitud” e Isabel da prioridad a “la cuestión de la disciplina”.

Los docentes plantearon una serie de críticas importantes al proceso formativo en que están inmersos. La principal se relaciona con la dimensión que hemos denominado interacción efectiva con colegas y que además incide en el tema de la mentoría. Proponen es que hay que revisar y replantear la dinámica de las prácticas docentes en escenario (el aula), así como el tipo de acompañamiento que se ofrece en las mismas. El tutor en el escenario está desligado del proyecto MADEMS e interviene poco y el docente responsable de la asignatura Práctica Docente está al margen de lo que ocurre en el escenario. De esta manera, en palabras de Isabel, “las prácticas docentes se dan sin fomento al análisis y la autoevaluación”. Es decir, no hay una mentoría efectiva ni se apoya la reflexión crítica o el abordaje estratégico de la enseñanza. Tampoco se favorece la vinculación teoría-práctica.

Conclusiones

En esta investigación se ha podido corroborar en buena medida lo encontrado en la literatura reportada respecto a la problemática que presentan los profesores novatos.

Se encontró un manejo incipiente de la disciplina que enseñan y un énfasis en la enseñanza de contenidos declarativos o “teóricos”, en detrimento de contenidos procedimentales o actitudinales. Se presentan problemas en el control del grupo y el manejo de la disciplina. Aparece una sensación de aislamiento, falta de apoyo y retroalimentación de parte de otros profesores, sienten que no hay una mentoría o supervisión que los apoye de manera efectiva. Aunque intentan llevar a la práctica las teorías educativas y los enfoques didácticos que están aprendiendo en el programa de maestría, en la práctica docente se desenvuelven principalmente con un enfoque intuitivo, no han logrado

apropiarse de los principios constructivistas que sustentan el currículo de la maestría. Todavía existe rigidez en la planeación, la cual centran primordialmente en cumplir con el programa y en dominar *todos* los contenidos disciplinares. El comienzo en la actividad docente se acompaña de momentos de estrés y nerviosismo. El docente novato busca la “fórmula correcta” y siente el peso de la inexperiencia. Se observa la apropiación progresiva de una diversidad de estrategias didácticas y la carencia de estrategias de evaluación del aprendizaje efectivas.

El abordaje en su labor docente no ha logrado, en este primer momento, ser un abordaje estratégico ni reflexivo, sino técnico. En buena medida compartían la creencia de que aprender a enseñar es cuestión de aprender técnicas didácticas apropiadas. No obstante, para que el docente desarrolle un abordaje estratégico en su docencia, se requiere, según Pozo y Monereo (1999), *saber, querer y poder aprender* las estrategias, en este caso, estrategias docentes. Desde una perspectiva socioconstructivista, hay que entender el concepto de estrategia (incluyendo a las estrategias que los profesores emplean en su práctica) como acción mediada por instrumentos, en la que se requiere de una didáctica centrada en la cesión gradual de los procesos de autorregulación. Lo que habría que promover, y que no se ha logrado en el proceso formativo en que participan estos docentes novatos, es la apropiación gradual de *estrategias entendidas como sistemas conscientes de decisión mediados por instrumentos simbólicos de origen social*, para lo cual se requieren cambios importantes en la dinámica del proceso formativo. Tal como plantea el constructivismo en relación con la enseñanza de los alumnos, también en la formación de los profesores se requiere promover el aprendizaje andamiando la enseñanza guiada y situada, la mediación de un tutor o mentor experimentado, el fomento de los procesos de reflexión en y sobre la práctica. Al respecto, la mejora de la enseñanza pasa por hacer conscientes a los profesores de los presupuestos y teorías que guían su práctica y por iniciar con ellos un proceso reflexivo. Esto último

fue lo que se intentó cuando se sometió a los profesores a una revisión crítica de sus planeaciones y videos de clase. En este sentido, encontramos que la conducción de un proceso de autoevaluación orientado a la reflexión sobre sus concepciones y prácticas educativas, constituye una excelente estrategia para apoyar el desarrollo profesional del docente novato.

Es posible identificar en estos profesores novatos una creciente disposición y preocupación por mejorar su práctica educativa, esto se vincula directamente con procesos de reflexión práctica. Se reconoce su compromiso, responsabilidad y apertura para aprender el cómo de la enseñanza, pero habrá de advertirse que se identifican tensiones ineludibles entre sus concepciones y referentes previos con las nuevas formas de enseñar que se pretende aprendan, sobre todo porque la adopción de una perspectiva constructivista implica una ruptura con la visión transmisiva de la enseñanza. Al parecer, se están apropiando de un nuevo discurso educativo, pero todavía no lo pueden estructurar plenamente en su práctica docente.

Por otro lado, se pudieron identificar algunas deficiencias en el programa de formación docente en el que participan. Por un lado no se logra la articulación entre la teoría y la práctica, y por otro, aparecen desfases y omisiones en la planeación y conducción de las prácticas docentes en escenarios. Lo que más afecta a los profesores, según su propio discurso, es que falta modelaje, realimentación y supervisión. La realización de planeaciones y la impartición de temas en las aulas de bachillerato no se apoya en la autorregulación ni en la autoevaluación. El programa de maestría no parece hacer distinción entre los profesores experimentados, que tienen años como profesores en los bachilleratos universitarios y deciden cursar el programa MADEMS y los profesores que nunca han tenido experiencia docente. En particular, no hay apoyo a los procesos de desarrollo personal, emocionales o sociales que cobran relevancia cuando se comienza a enseñar.

Como principales propuestas para fortalecer la formación de los docentes en este primer año y en relación con sus primeras experiencias en la docencia, planteamos la necesidad de instaurar un sistema de mentoría o tutoría efectiva y la inclusión del docente novato en una comunidad de soporte o comunidad de discurso crítico, para evitar el sentimiento de aislamiento y apoyarlo en el manejo de la ansiedad e inseguridad que suelen aparecer en esta etapa. Recuperamos la propuesta de García Garduño (2004), que concibe a la mentoría como una relación que se da entre un colega experimentado, el mentor, y un profesor inexperto o de reciente ingreso, el mentorado. El mentor apoya el crecimiento en la práctica profesional y alimenta la madurez y aculturación del colega de reciente ingreso; apoya su inclusión en la comunidad docente de la institución. Este autor reporta que, según la literatura reportada, los procesos de mentoría bien llevados contribuyen positivamente al logro de una carrera exitosa dentro de las organizaciones. En la educación superior, se ha demostrado que la mentoría efectiva es una estrategia poderosa para construir y fortalecer la colegialidad de la vida académica y el empoderamiento o facultamiento de los profesores. Este proceso debe incluir el modelamiento de la práctica educativa en escenarios reales que conduzca al progresivo traspaso de la responsabilidad y del conocimiento del mentor hacia el docente novato. Con base en la evidencia de este trabajo, también se requiere que el mentor apoye el desarrollo de procesos de autorregulación y autoevaluación docente.

No obstante, hay que reconocer que cambiar la forma en que hoy en día se concibe a la formación docente (cursos cortos, enfoque técnico, abordaje individualista, poca reflexión) representa todo un reto. Las propuestas que hemos hecho requieren de un cambio en la cultura organizacional de las escuelas, incluyendo la incorporación o fomento de valores como la cooperación, solidaridad y compromiso que tal vez no estén arraigados o entren en conflicto con el individualismo, aislamiento y competencia por recompensas o estímulos entre

los miembros de los cuerpos colegiados. También requieren de un cambio en nuestra mirada sobre los procesos de evaluación de la docencia, para dar paso a sistemas en los que prive el interés por comprender y mejorar la enseñanza por encima del control y la sanción del trabajo que realizan los profesores.

Bibliografía

- Arbesú, M. I. (2006). *La práctica de la docencia modular: El caso de la Unidad Xochimilco de la UAM*. México: UAM, Plaza y Valdés.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bullough, R. (1987). "First-year teaching: a case study". *Teachers College Record*, 89 (2), 219-236.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Feiman-Nemser, S. (1983). "Learning to teach". En: L. Shulman y G. Sykes (Editores). *Handbook of teaching and policy*. Nueva York: Longman.
- García Garduño, J. M. (2004). "La mentoría: Una alternativa para el desarrollo profesional en la educación superior". En: *Evaluación de la docencia en la universidad. Una perspectiva desde la investigación*. México: CESU-UNAM, Plaza y Valdés, p. 173-185.
- Idaho Core Teachers Standards. (2001). Idaho State University, College of Education. En: <http://ed.isu.edu/accweb/StateStds/StatePDFs/CoreTeacher.pdf>
- Latapí, P. (2002). "¿Cómo aprenden los maestros?" Conferencia inaugural del *Foro Ciudadano sobre Formación y Actualización de Docentes*, realizado el 8 de noviembre en Puebla, México. En: Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado 89, www.observatorio.org/
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Monroy, M. (1998). *El pensamiento didáctico del profesor: Un estudio con profesores de ciencias histórico-sociales del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Tesis de Maestría en Psicología, Facultad de Psicología. México: UNAM.

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, Colección Biblioteca del Aula, 196.
- Pozo, J. I. (2000). "Concepciones de aprendizaje y cambio educativo". *Ensayos y Experiencias*, (33), 4-13.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Reed, A. y Bergemann, V. (2001). *A guide to observation, participation, and reflection in the classroom*. New York: McGraw Hill.
- Rodríguez, J. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Universidad de Huelva. España.
- Roehrig, A., Pressley, M. y Talotta, D. (2002). *Stories of beginning teachers. First-year challenges and beyond*. Notre Dame: University of Notre Dame.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.



