

Estrategias para tener éxito en sus prácticas como docente de secundaria en Costa de Marfil

AHOUSSY Amenan Opportune Épse DAVODOUN

Enseignante-Chercheure

Assistante

École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire)

Département des Langues (Section Espagnol)

opportuna2018@gmail.com

AGRÉ Agré Jules Arnaud

Enseignant-Chercheur

Assistant

École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire)

Département des Langues (Section Espagnol)

arnaudagre@gmail.com

Resumen: En el contexto educativo marfileño, la práctica pedagógica de los docentes de enseñanza secundaria en formación representa un momento crucial de profesionalización, marcado por tensiones entre teoría y práctica. El presente estudio, de corte cualitativo, se propone analizar las estrategias que favorecen el éxito de estos futuros profesores durante sus prácticas, con especial atención a la inspección o examen final. A partir de entrevistas semi-estructuradas a ciertos docentes en formación, se identificaron cuatro categorías clave: la construcción progresiva del rol docente, la planificación meticulosa de las clases, la preparación del día de la inspección y la articulación reflexiva entre teoría y práctica. Los resultados revelan que el éxito en las prácticas no depende exclusivamente de factores individuales, sino también de un acompañamiento institucional adecuado, espacios de colaboración y una evaluación formativa coherente. Se concluye que una formación inicial exigente, situada y reflexiva constituye una condición necesaria para garantizar el tránsito efectivo hacia una docencia profesionalizada en Costa de Marfil.

Palabras clave: Formación – Practices – Docente – Evaluación - Costa de Marfil

Strategies for successful secondary school teaching practices in Ivory Coast

Abstract : In the educational context of Côte d'Ivoire, the pedagogical practice of secondary school teachers in training represents a crucial moment of professionalization, marked by tensions between theory and practice. This qualitative study aims to analyse the strategies which favour the success of these future teachers during their traineeships, with particular attention paid to the final examination. On the basis of semi-structured interviews with certain teachers in training, four key categories were identified: preparation for the day of inspection and the reflexive articulation between theory and practice. The results show that success in practical training does not depend solely on individual factors, but also on appropriate institutional support, collaborative spaces and coherent training evaluation. It can be concluded that a demanding, well-placed and reflective initial training is a necessary condition for ensuring an effective transition to a professional teaching profession in Côte d'Ivoire.

Keywords: Training – Trainee – Teacher – Assessment - Ivory Coast

Stratégies pour réussir son stage en tant qu'enseignant du secondaire en Côte d'Ivoire

Résumé : Dans le contexte éducatif ivoirien, la pratique pédagogique des enseignants de l'enseignement secondaire en formation représente un moment crucial de professionnalisation, marqué par les tensions entre théorie et pratique. La présente étude, d'ordre qualitatif, a pour but d'analyser les stratégies qui favorisent le succès de ces futurs enseignants pendant leur stage, avec une attention particulière à l'inspection ou à l'examen final. À partir d'entretiens semi-structurés avec certains enseignants en formation, quatre catégories clés ont été identifiées : la construction progressive du rôle de l'enseignant, la planification méticuleuse des classes, la préparation de la journée d'inspection et l'articulation réfléchie entre théorie et pratique. Les résultats montrent que le succès des stages ne dépend pas seulement de facteurs individuels, mais aussi d'un accompagnement institutionnel adéquat, d'espaces de collaboration et d'une évaluation formative cohérente. Il est conclu qu'une formation initiale exigeante, localisée et réfléchie constitue une condition nécessaire pour assurer le passage effectif vers un enseignement professionnalisé en Côte d'Ivoire.

Mots-clés: Formation - Stage - Enseignant - Évaluation - Côte d'Ivoire

Introducción

La formación inicial del profesorado de secundaria en Costa de Marfil se enfrenta a múltiples desafíos relacionados con la articulación entre los saberes teóricos y las exigencias de la práctica pedagógica. La eficacia del futuro docente no depende únicamente del dominio de contenidos académicos, sino también de su capacidad para movilizar competencias profesionales en contextos reales de enseñanza-aprendizaje; tal como lo sostiene M. Tardif (2004, p. 23): “el saber docente no se reduce a un saber científico ni se adquiere únicamente en la universidad; es un saber compuesto, plural y situado, que se construye en la práctica”.

En efecto, la práctica docente en situación real constituye un momento crucial de profesionalización del futuro profesor. Este proceso implica una reflexión crítica sobre la acción, pues, “enseñar no es solo aplicar un saber, sino transformarlo en función de las situaciones vividas” (M. Altet, 2001, p. 45). A su vez, P. Perrenoud (2004, p. 89) advierte que “la formación práctica debe permitir al docente en formación desarrollar una competencia reflexiva que le permita adaptarse, tomar decisiones y actuar con juicio en situaciones complejas”.

Sin embargo, en Costa de Marfil, numerosos profesores en formación no se sienten suficientemente preparados para afrontar sus prácticas pedagógicas y, especialmente, el día de la inspección o examen final. Esta situación plantea interrogantes en torno a la pertinencia de los dispositivos de formación inicial, el acompañamiento proporcionado durante las prácticas y la claridad de las expectativas institucionales. A menudo, el desfase entre las prescripciones académicas y las realidades del aula genera un sentimiento de inseguridad profesional.

En este marco, el presente estudio pretende explorar las estrategias que permiten a los docentes en formación tener éxito en sus prácticas en general, y en especial en la inspección final. Para ello, se propone responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué competencias son

necesarias para tener éxito en su práctica pedagógica siendo profesor/a en prácticas en Costa de Marfil? Y ¿cuáles son las estrategias más eficaces para preparar la inspección o examen final?

El presente estudio tiene como objetivo analizar las estrategias que permiten al docente en formación en Costa de Marfil tener éxito en sus prácticas pedagógicas. Para ello, se abordarán las competencias esenciales que debe movilizar, las actitudes esperadas en el aula, las recomendaciones para el día de la inspección final, así como el vínculo entre teoría y práctica, con el fin de proponer orientaciones didácticas eficaces y contextualizadas.

1. Marco teórico

La formación docente contemporánea se concibe como un proceso complejo en el que confluyen saberes teóricos, prácticos y experienciales, articulados en función de las demandas de un entorno educativo cambiante. En este sentido, comprender los desafíos de la práctica pedagógica del profesorado en formación en Costa de Marfil exige inscribir la reflexión en el marco de los estudios sobre profesionalización docente, competencias profesionales y dispositivos formativos.

En primer lugar, es necesario considerar que la profesionalización del docente no se limita a la acumulación de conocimientos académicos. Según M. Tardif (2004, p. 26), “Los saberes profesionales del docente no son homogéneos ni universalmente transferibles; se construyen en la interacción con los contextos de práctica”, lo cual implica que el futuro profesor debe desarrollar capacidades de análisis, adaptación y toma de decisiones en situaciones reales. En esta línea, P. Perrenoud (2004) argumenta que el desarrollo de competencias profesionales es central en la formación docente, y define dichas competencias como “una capacidad de movilizar múltiples recursos cognitivos para enfrentar una situación compleja” (2004, p. 7). La práctica docente no puede ser pensada como la simple aplicación de teorías, sino como un proceso reflexivo que requiere iniciativa, juicio y creatividad. El éxito de un docente en formación dependerá, por tanto, de su habilidad para integrar saberes y traducirlos en intervenciones pedagógicas pertinentes.

En segundo lugar, M. Altet (2001, p. 63) afirma que “la práctica pedagógica debe ser objeto de análisis sistemático para convertirse en fuente de formación”. Esta idea introduce la noción de práctica reflexiva, que implica la toma de conciencia del propio quehacer docente y su problematización en función de los objetivos educativos. La práctica no se concibe como un momento mecánico o simplemente observacional, sino como una instancia de construcción activa del conocimiento profesional. En el caso específico del contexto marfileño, los dispositivos de formación docente incluyen una etapa de prácticas supervisadas cuya culminación suele coincidir con una inspección oficial. Esta instancia evaluativa representa, para muchos docentes en formación, un punto de inflexión decisivo en su trayectoria. Y, como advierte D. Hameline (1998, p.119), “la evaluación, si no se acompaña de un acompañamiento formativo, corre el riesgo de convertirse en una fuente de angustia más que en una oportunidad de crecimiento”. Por ello, se vuelve crucial identificar estrategias eficaces de preparación para esta etapa decisiva.

Finalmente, la literatura sobre la conexión entre teoría y práctica subraya la importancia de establecer puentes entre los discursos académicos y las experiencias del aula. K. M. Zeichner (1993, p. 105) propone superar el modelo tecnocrático de formación, abogando por una “formación situada en la práctica y centrada en la construcción crítica del saber pedagógico”. Este enfoque favorece la emergencia de un docente autónomo, capaz de pensar su práctica y de tomar decisiones fundamentadas.

En suma, el éxito de un docente en formación no puede reducirse a la mera aplicación de saberes prescritos, sino que depende de su capacidad para negociar significados, construir criterios de actuación y movilizar recursos en contextos específicos. Este marco conceptual permite abordar, desde una mirada crítica y contextualizada, las estrategias puestas en juego por los futuros docentes marfileños durante sus prácticas pedagógicas.

2. Enfoque metodológico

Este estudio adopta un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, con el objetivo de comprender las estrategias que favorecen el éxito de los docentes en formación durante sus prácticas pedagógicas en el contexto específico de Costa de Marfil. En palabras de S. B. Merriam (2009, p. 14), “El enfoque cualitativo permite explorar los significados construidos por los actores en situaciones concretas, privilegiando la profundidad sobre la generalización”. Esta orientación metodológica resulta pertinente para captar la complejidad de las experiencias vividas por los futuros profesores.

La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, el cual, como lo señalan E. G. Guba y Y. S. Lincoln (1994, p. 106), “Se interesa por los significados subjetivos que los individuos atribuyen a su realidad, considerando al investigador como un instrumento clave en la producción del conocimiento”. Desde esta perspectiva, el estudio busca dar voz a los docentes en formación, explorando sus percepciones, inquietudes, estrategias y aprendizajes durante el proceso de prácticas.

El corpus se constituyó a partir de entrevistas semi-estructuradas realizadas a un grupo de 20 docentes de secundaria en formación, de los cuales 10 mujeres y 10 varones seleccionados mediante un muestreo intencional. Estos participantes provenían de diferentes especialidades y realizaban sus prácticas en diversos centros educativos de Abiyán, capital económica de Costa de Marfil. Se consideró como criterio de selección haber participado en al menos un ciclo completo de prácticas supervisadas, incluyendo la visita de inspección o examen final.

Las entrevistas se diseñaron con un guion flexible en torno a cuatro ejes temáticos: (1) representaciones sobre el rol del docente en prácticas; (2) experiencias vividas durante la planificación y ejecución de clases; (3) estrategias personales para enfrentar la inspección; y (4) percepción sobre el vínculo entre teoría y práctica. La duración de las entrevistas osciló entre 30 y 40 minutos, y todas fueron grabadas con el consentimiento informado de los participantes.

El análisis de los datos se realizó mediante una codificación temática inductiva, siguiendo los principios de los análisis de contenido propuestos por L. Bardin (2002), quien afirma que este tipo de análisis “consiste en un conjunto de técnicas de tratamiento de datos que busca inferencias válidas y significativas a partir de un discurso” (2002, p. 42). La codificación se llevó a cabo en tres etapas: (1) lectura exhaustiva de los testimonios; (2) identificación de unidades de sentido; y (3) agrupación en categorías emergentes.

A fin de garantizar la credibilidad del análisis, se emplearon técnicas de triangulación de investigadores y se realizó una devolución parcial de los resultados a algunos participantes, en coherencia con lo que se denomina “validación por los miembros” (Y.S. Lincoln y E. G. Guba, 1985, p. 314). Asimismo, se mantuvo en todo momento una postura ética y respetuosa, preservando el anonimato de los informantes y asegurando la confidencialidad de los datos

recogidos. Este diseño metodológico ha permitido acceder a una comprensión profunda de los factores que inciden en el éxito o la dificultad de los docentes en formación en el contexto marfileño, con el fin de generar orientaciones pedagógicas contextualizadas y operativas.

3. Resultados y discusión

Del análisis de los testimonios recogidos emergieron cuatro grandes categorías temáticas que revelan las estrategias clave movilizadas por los docentes en formación para tener éxito en sus prácticas: (1) construcción progresiva del rol docente, (2) planificación meticulosa de las clases, (3) afrontamiento estratégico del día de la inspección final y (4) articulación reflexiva entre teoría y práctica.

3.1. Construcción progresiva del rol docente

Los participantes describen un proceso de apropiación identitaria que va más allá del simple cumplimiento de tareas. 5 señoras y 7 señores expresan: “*Al principio, solo seguíamos lo que nos decían, pero con el tiempo, empezamos a sentir que nosotros éramos los responsables del aprendizaje de los alumnos*”.

Esta evolución confirma lo señalado por P. Perrenoud (2001, p. 104) cuando afirma que “el proceso de profesionalización docente implica una reconstrucción identitaria en la cual el sujeto se reconoce como agente pedagógico y no como simple ejecutor”.

El acompañamiento de tutores y la observación de clases se identificaron como apoyos decisivos. En palabras de una entrevistada, “*Observar a mi tutora me permitió entender cómo manejar situaciones difíciles en clase sin perder el control ni la empatía*”. Este resultado es coherente con lo sostenido por M. Tardif (2004, p. 38): “el saber de la experiencia es constitutivo de la competencia docente” y que su transmisión requiere dispositivos formativos reflexivos y contextualizados.

3.2. Planificación meticulosa de las clases

La mayoría de los docentes en formación enfatizó la importancia de una planificación rigurosa para lograr seguridad didáctica y credibilidad profesional. Uno de los informantes indicó: “*Sabía que si tenía mi planificación clara, todo fluiría mejor, incluso si los estudiantes no reaccionaban como esperaba*”. Esta conciencia anticipatoria corresponde con lo que M. Altet (2001, p. 65) denomina “*la didáctica como mediación profesional*”, es decir, la capacidad de anticipar, organizar y adaptar situaciones de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se observa una progresiva apropiación del lenguaje profesional. Términos como “*objetivos operacionales*”, “*actividades significativas*” o “*evaluación formativa*”, etc. son recurrentes en los discursos analizados, lo cual indica una integración de saberes teóricos en la praxis. Este hallazgo se alinea con el siguiente planteamiento de M. A. Zabalza (2004, p. 93): “el éxito de la práctica docente depende en gran medida de la capacidad del practicante para traducir conceptos teóricos en decisiones pedagógicas pertinentes.”

3.3. Afrontamiento estratégico del día de la inspección final

El día de la inspección final fue percibido como un momento crítico y determinante. Los docentes en formación recurrieron a diversas estrategias para gestionar la ansiedad, tales como simulaciones previas, repaso de consignas institucionales y visualización positiva del desempeño. Uno de los participantes señala: “*Ensayé mi clase tres veces con amigos antes del día de la inspección. Eso me ayudó a controlar el nerviosismo*”. Este tipo de preparación refleja una forma de metacognición estratégica, vinculada con lo que A. Bandura (1986, p. 417) denomina “autoeficacia anticipatoria”, es decir, la creencia en la propia capacidad de ejecutar acciones eficaces en contextos evaluativos.

Además, algunos testimonios evidencian cierta tensión entre el ideal formativo y la realidad institucional. Uno de los informantes lamenta: “*Durante la inspección, uno finge más que enseña; hay que hacer lo que ellos quieren ver*”. Esta disonancia confirma la necesidad de repensar los dispositivos de evaluación de las prácticas, tal como lo propone P. Perrenoud (1994, p. 56) quien advierte que “una evaluación mal diseñada puede conducir a la teatralización de la práctica en lugar de fomentar su problematización”.

3.4. Articulación reflexiva entre teoría y práctica

Finalmente, los testimonios revelan una conciencia crítica sobre la necesidad de integrar los conocimientos adquiridos en la formación inicial con las exigencias del aula real. Una entrevistada reflexiona: “*Las teorías nos sirven como brújula, pero en clase hay que saber adaptarse. Los alumnos no siempre responden como en los libros*”. Esta postura dialógica entre saberes académicos y saberes prácticos es central en el enfoque de la reflexividad docente propuesto por D. A. Schön (1983, p. 78), quien afirma que “el profesional reflexivo aprende en la acción, reinterpreta su saber y lo adapta a situaciones inéditas”. Se destaca también la importancia del trabajo colaborativo entre pares, que fue valorado como un espacio de aprendizaje horizontal y mutuo. En palabras de un participante, “*Compartir experiencias con otros compañeros me permitió corregir mis errores y encontrar nuevas ideas*”. Esta dimensión colectiva de la profesionalización se inscribe en lo que E. Wenger (1998, p. 73) denomina “comunidad de práctica”, es decir, un espacio en el que se construye conocimiento mediante la participación activa y el intercambio de experiencias.

4. Recomendaciones pedagógicas

A la luz de los resultados obtenidos, se proponen las siguientes recomendaciones orientadas a mejorar el acompañamiento de los docentes en formación y optimizar el impacto formativo de las prácticas:

- Fortalecer la formación didáctica y pedagógica previa a la práctica: Es fundamental que los futuros docentes cuenten con una base sólida en planificación curricular, gestión de aula, evaluación y didáctica específica antes de enfrentarse al contexto real del aula.

- Implementar dispositivos de acompañamiento reflexivo: Se recomienda institucionalizar tutorías regulares, análisis de prácticas, diarios reflexivos y grupos de discusión entre pares, con el fin de favorecer una apropiación crítica de la experiencia y evitar la reproducción automática de modelos.

- Fomentar una cultura de colaboración entre docentes en formación: La creación de comunidades de práctica entre estudiantes permite compartir saberes, relativizar dificultades, desarrollar estrategias conjuntas y construir un capital profesional colectivo, como bien lo destaca E. Wenger (1998, p. 74).

- Integrar la dimensión emocional en la formación docente: El manejo de la ansiedad, la autoestima profesional y la autoconfianza debe abordarse de manera explícita en los programas formativos, dado su impacto comprobado en el desempeño durante las prácticas.

En síntesis, el éxito en la práctica docente no es fruto del azar ni del carisma individual, sino el resultado de una preparación rigurosa, un acompañamiento reflexivo y un compromiso personal con el oficio de enseñar. Apostar por una formación inicial exigente, humanista y contextualizada es una condición indispensable para construir una escuela pública de calidad en Costa de Marfil.

Conclusión

El presente estudio ha permitido visibilizar, desde una perspectiva cualitativa, las estrategias movilizadas por los docentes en formación para alcanzar el éxito durante sus prácticas pedagógicas en el contexto específico de la enseñanza secundaria en Costa de Marfil. Lejos de una lógica meramente técnica o reproductiva, los resultados muestran que estos futuros docentes construyen progresivamente una identidad profesional mediante un proceso complejo de apropiación del rol docente, planificación rigurosa, gestión estratégica de la inspección final y reflexión crítica sobre la articulación teoría-práctica.

Estos hallazgos confirman que la formación inicial debe ser concebida como un espacio de profesionalización auténtica, en el que los saberes académicos se integren con los saberes de la experiencia en una dinámica dialógica y reflexiva. Como lo señala P. Perrenoud (1999, p. 35), “formar docentes no es transmitir recetas, sino acompañarlos en la construcción de un saber profesional situado y móvil”.

Asimismo, se constata que el éxito en las prácticas no depende exclusivamente de factores individuales, sino también de dispositivos institucionales de acompañamiento, espacios colaborativos y evaluaciones formativas pertinentes. En este sentido, la práctica docente aparece no solo como un momento evaluativo, sino también como un verdadero laboratorio de profesionalización.

Bibliografía

ALTET Marguérite, 2001, *La formación del profesorado: profesionalización y desarrollo de competencias*. Barcelona, Gedisa.

BANDURA Albert, 1986, *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.

BARDIN Laurence, 2002, *Análisis de contenido*. Madrid, Ediciones Akal.

GUBA, Egon. G, et LINCOLN, Yvonna. S, 1994, *Competing Paradigms in Qualitative Research*. In N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105–117), Thousand Oaks, Sage.

HAMELINE Daniel, 1998, *El currículum oculto de la formación docente*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

LINCOLN Yvonna. S, et GUBA Egon. G, 1985, *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Sage.

MERRIAM Sharan. B, 2009, *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*, San Francisco, Jossey-Bass.

PERRENOUD Philippe, 1994, *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.

PERRENOUD Philippe, 1999, *La construcción del saber profesional del docente: entre la formación y la experiencia*. Revista de Educación, (320).

PERRENOUD Philippe, 2001, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona, Graó.

PERRENOUD Philippe, 2004, *Diez competencias para enseñar: invitación al viaje*, Barcelona, Graó.

SCHÖN Donald Alan, 1983, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.

TARDIF Maurice, 2004, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

WENGER Etienne, 1998, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

ZABALZA Miguel. Ángel, 2004, *Diario del profesor: un recurso para la formación del docente reflexivo*, Madrid, Narcea.

ZEICHNER Kenneth M, 1993, *Traditions of Practice in U.S. Preservice Teacher Education Programs*. *Teaching and Teacher Education*, 9(1).

Processus d'évaluation de cet article:

- Date de soumission: 13 mai 2025
- ✓ Date d'acceptation: 17 juin 2025
- ✓ Date de validation: 07 juillet 2025