

EL IMPACTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN PREESCOLAR. EL CASO DE LA PLANEACIÓN

ELIZABETH AGUILAR CRUZ/ FRANCISCO JAVIER ORTIZ FUENTES
Universidad Pedagógica Nacional, Zacatecas

RESUMEN: Esta ponencia aborda el impacto de la política de formación que la SEP ha impulsado en la transformación de las prácticas de las educadoras, en particular se plantea cuál es la problemática que existe después de casi diez años de reforma y se intenta dar una explicación de lo que la genera, analizando uno de los aspectos fundamentales que permiten la realización del trabajo docente en el aula con mayores posibilidades de obtención de resultados de aprendizaje alto con los niños y las niñas: la planeación.

El presente análisis forma parte de los primeros resultados de un estudio etnográfico en doce regiones educativas del estado de Zacatecas sobre el impacto de la política de formación que la Secretaría de Educación Pública ha impulsado en la

transformación de las prácticas de las educadoras, en las planeaciones didácticas consideradas. El soporte teórico que la acompaña se centra fundamentalmente en las aportaciones que hace al respecto Fullan (2002), Moreno (2005), Imbernón (2001), Escudero y Bolívar (1994) sin dejar de lado los aportes que hace los fundamentos del Programa de Preescolar. Como resultados preliminares del trabajo de investigación se exponen en términos muy sintéticos y exponemos una conclusión muy general en relación a lo que la política nacional de formación obtiene: El modelo de formación centrado en cursos y talleres ha demostrado, aunque tendencialmente, que las prácticas educativas de los educadores han permanecido en muchos casos inalteradas, en otros escasamente modificadas.

PALABRAS CLAVE: Educación básica (preescolar), formación docente, planeación

Introducción

En el marco de las reformas educativas impulsadas por el estado mexicano, el papel del profesor es reconocido como fundamental para que los cambios propuestos tengan los impactos deseados a nivel de escuela y aula.

Acompañados de estos procesos, se han ofertado una amplia gama de acciones de formación, como estrategia central de política educativa en este campo, para garantizar que la implementación de las nuevas propuestas garantice la transformación de las prácticas de los profesores en las aulas. La ponencia que se presenta, aborda el grado de cumplimiento que se está obteniendo en este sentido, es decir, establece cuál han sido los resultados – en particular en el nivel de Preescolar- alcanzados en la pretensión de transformación de las prácticas de las educadoras a partir de la oferta de formación desplegada desde la Secretaría de Educación Pública.

En el ciclo escolar 2004-2005 inició la primera fase de implementación del Programa de Educación Preescolar (PEP), con ello un plan de formación y actualización del personal docente y directivo como una de las acciones prioritarias de política educativa para propiciar el cambio educativo , “el mejoramiento de la calidad de la experiencia formativa de las niñas y los niños de la educación preescolar lo cual incluye (...) el fortalecimiento del papel de la educadora o el educador” (Moreno, 2005, pág. 7).

Desde la Dirección de Desarrollo Curricular se diseñaron las primeras acciones y estrategias de actualización para propiciar la comprensión de los planteamientos del programa de Educación Preescolar y el sentido y significado del proceso de reforma que consiste en que las educadoras conocieran la estructura, los fundamentos, enfoques, los principios pedagógicos y las orientaciones. Una de las finalidades planteadas es que en la planeación de las actividades lo tomaran en cuenta y con ello favorecer una nueva forma de trabajo en el aula y escuela. Sin embargo, a casi diez años de iniciado este proceso de renovación curricular persisten algunos de los problemas que pretendía resolver, de entre ellos la planeación, por considerarse una base fundamental para el trabajo en el aula.

Problemas específicos con relación a la planeación

Entre las dificultades a las que se están enfrentando las educadoras para la comprensión y aplicación del cambio curricular propuesto en el PEP 2011, se encuentran las relacionadas, entre otras, con la planificación. Al respecto es importante destacar que, aunque el programa es claro en las orientaciones que sobre este punto plantea, los problemas se hacen presentes en las aulas de clase.

Una primera dificultad específica a la que se enfrentan en la planeación se refiere a la concepción que se tiene sobre el plan de trabajo, se le considera como un documento administrativo. Esta idea es alimentada por las exigencias a las que son sometidas las educadoras por parte de su autoridad inmediata; la directora y/o supervisora constata el “cumplimiento” a partir de la revisión física del plan, la planeación se convierte así en un compromiso obligado y no como “una herramienta fundamental para impulsar un trabajo intencionado, organizado y sistemático que contribuya al logro de aprendizajes esperados en los niños” (PEP, 2011).

Desde este referente, se asume la planificación como un proceso intelectual en el que la educadora piensa, organiza y desarrolla su práctica a partir de un claro conocimiento de sus alumnos y de las competencias que a cada campo formativo corresponden; conocimientos que se constituyen en la base esencial para la elaboración del plan de trabajo, considerado como una guía para el desarrollo del quehacer educativo en el aula y escuela, haciendo los ajustes pertinentes sobre la marcha.

Una segunda dificultad, derivada de la anterior, la constituye el hecho de complicar aún más la elaboración del plan, cuando los asesores y directivos exigen formatos con elementos para la planificación que no contiene el PEP, sino la inclusión de otros adicionales a los que señala el mismo. Es muy común que las educadoras pregunten si se incluyen, objetivos, propósitos, el nombre de las situaciones didácticas, el campo formativo, otras competencias que se favorecen, etc.

En algunos casos, lo anteriormente señalado deriva de las ideas que los asesores y directivos tienen acerca de lo que son o deben ser los planes, o también a una interpretación muy personal del PEP, tampoco se descarta que en algunos casos este tipo de dudas son naturales, que surgen en las educadoras como parte del proceso de

organizar su trabajo con base en una nueva propuesta curricular. La posición de las educadoras las hace, de alguna manera, vulnerables ante el empeñamiento de hacer prevalecer la visión e interpretación personal que las autoridades tienen sobre el nuevo programa.

La aparición de un nuevo plan, con nuevas orientaciones no suprime de golpe las ideas prevalecientes hasta antes de su entrada en escena, al respecto los maestros deben experimentar en sí mismos con diferentes tipos de aprendizaje, pasar un tiempo adaptando su instrucción y ver resultados positivos en sus estudiantes. Sin embargo, dado que las creencias filtran el conocimiento y guían el comportamiento, es poco probable que se den transformaciones importantes de la práctica de la enseñanza si no modifican sus creencias.

No basta con reconocer que es necesario modificar las creencias para que la reforma llegue a buen puerto, es posible que a diez años las creencias hayan permanecido inalteradas debido a que se ha hecho caso omiso o no se ha tomado en cuenta lo que la investigación señala sobre las maneras de cambiar creencias.

Una tercera dificultad ha sido una posición muy común pensar que es necesario unificar el trabajo a partir de la elaboración de un mismo plan para todos los grupos de la escuela. Sin duda alguna que a esta idea le subyace la homogenización del trabajo de las educadoras, lo que choca frontalmente con los fundamentos que en el programa se establecen, como el reconocimiento que se debe hacer de las capacidades que los niños poseen, la variabilidad en las características de cada grupo, los estilos de trabajo distintos de las educadoras, entre otros.

Este pensamiento, y por lo general la forma de proceder, revela la idea incorrecta de que todas las maestras deben avanzar a la par y todos los niños deben aprender lo mismo y con ritmos iguales. Lo que encierra esto no es más que la facilidad que la directora y supervisora, a veces la asesora, necesitan para hacer una revisión más cómoda del plan de trabajo. La preparación y organización del trabajo de acuerdo a los fundamentos y principios pedagógicos que el Programa plantean, quedan en segundo término, lo que importa es que la exigencia de estas se cumpla.

La dificultad que se torna más grave es la que tiene que ver con el uso de material comercial en la elaboración del plan de trabajo, que además está diseñado contradictoriamente a lo que el enfoque del Programa plantea. Este material lo que hace

es sustituir el trabajo intelectual que le demanda a cada educadora organizar el trabajo en el aula para favorecer las competencias en sus alumnos, ellas mencionan que: *Te dan ya propuestas armadas para desarrollar con los niños cada una de las competencias, sólo tiene uno que seguirlas*, *“contienen formatos para realizar el plan diario, además para hacer la evaluación”*, *“es más fácil y cómodo tenerlos y guiarnos por ellos”*, estas y otras razones son las que soportan su decisión de tener estos materiales.

Su papel, al tomar la decisión de usar este tipo de materiales, se reduce a mera ejecutora de instrucciones, en vez de que produzca intelectualmente las ideas y estrategias que guíen y orienten su intervención. Si de por sí el programa lo sienten como algo impuesto y como “más de lo mismo”, sólo con otro discurso, lo que genera una fuerte resistencia a asumir el cambio propuesto, imaginemos la letalidad que provoca utilizar materiales comerciales. Formarse a partir del diseño de situaciones didácticas, pertinentes y relevantes para el desarrollo de competencias queda en una buena intención, las políticas y acciones de formación, de por sí problemáticas, se ven socavadas fuertemente, ¿Cómo se manifiestan estas problemáticas en el diseño de la planeación didáctica concreta?

Análisis de las prácticas de planeación en las educadoras

Antes de iniciar con el análisis, es preciso señalar que un principio general que es importante tener en cuenta a la hora de reflexionar y analizar el ejercicio es que *toda percepción y todo pensamiento son relativos y operan por comparación y contraste*. Se plantea de esta manera porque el análisis que se efectúa parte de considerar que nuestra percepción y pensamiento sobre los problemas a los que aludimos, se construyen en base al conocimiento que tenemos, a lo que el propio programa contiene y a lo que teóricamente hay sobre estos puntos que se señalan; es decir, comparamos y contrastamos todo ello con la propia realidad de las cosas y establecemos conclusiones a partir de estas operaciones mentales.

El presente análisis forma parte de los primeros resultados de un estudio etnográfico en doce regiones educativas del estado de Zacatecas sobre el impacto de la política de formación que la SEP ha impulsado en la transformación de las prácticas de las educadoras, en las planeaciones didácticas consideradas se plantean varias situaciones didácticas, sólo aparece de ellas un desarrollo muy general.

Si nos remitimos al PEP 2011, que es el referente esencial para el “diseño de la práctica” que se va a llevar a cabo en el aula, podemos observar varias cosas que manifiestan una incompreensión de los planteamientos como por ejemplo:

1. En la actividad que se plantean de inicio, que tiene que ver con la activación de las nociones o conocimientos previos de los alumnos, es claro que las planeaciones no aluden a lo que los niños tienen que activar, sobre todo si consideramos las competencias que en el plan de trabajo señalan.
2. Por la complejidad que representa estar incorporando los principios pedagógicos y los propósitos a la hora del diseño de actividades de aprendizaje, y más específicamente, para favorecer el desarrollo de competencias, resulta muy complicado abordar el trabajo de la manera en que aparecen en la mayoría de las planeaciones analizadas.
3. En las actividades contenidas se diluye la intencionalidad educativa que le subyacen a las competencias a trabajar, porque no hay correspondencia entre competencia e intención.
4. No se establece puntualmente que competencias y aprendizajes se trabaja **en las actividades** diseñadas, lo que genera dificultades al momento de definir con claridad la intencionalidad subyacente en la planeación. Los conocimientos que debieran trabajarse en la competencia están ausente, lo que refleja un escaso conocimiento disciplinar de los campos formativos.
5. Es muy común la confusión con respecto al tema de la transversalidad, porque se da por hecho que en todos los campos formativos que se trabajen se utiliza el lenguaje y por lo tanto se abordan las competencias sin ser claras cuáles son, por qué se usan y con qué intención. El campo formativo de lenguaje y comunicación es utilizado en cualquier campo formativo, lo que para ella es razón “suficiente” para incorporar en su planeación más de uno. Si a la consideración que hace la educadora, de hacer su planeación tomando en cuenta dos o tres campos formativos, le agregamos que selecciona tres competencias, la dificultad se hace mayor.
6. En la planeación hay inconsistencia en términos de coherencia entre la competencia, las actividades y los aprendizajes esperados, es decir, no hay coherencia entre las actividades, competencia y aprendizaje esperado, debe haber una lógica necesaria entre esos aspectos. Es una dificultad derivada de una

incomprensión, como se señaló líneas atrás, pero también de un desconocimiento del campo disciplinar que se trabaja.

Respecto a las problemáticas mencionadas, la Secretaría de Educación Pública diseñó el Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación Preescolar I y II, talleres generales de actualización desde el ciclo escolar 2003 al 2008, continuando con los cursos básicos de formación del 2008 al 2013; es decir se han planteado 12 propuestas de actualización y formación, mas la diversidad de cursos nacionales de formación continua y superación profesional para maestros de educación básica en servicio que se han ofertado al nivel por diversas instituciones acotadas en la propuesta del catálogo nacional.

“Desde los más cortos, de algunas horas, hasta los más especializados con credenciales de posgrado. Desde los más serios, con fundamentos en la investigación educativa, hasta los que responden a algunas de tantas modas. Desde los que abrevan en las neurociencias a los que lo hacen a los estantes de autoayuda en las tiendas de la educación” (Martínez, 2012, p.80).

Todas estas propuestas formativas contienen actividades de reflexión, análisis de casos, lecturas de textos para profundizar los conocimientos sobre aspectos específicos de los campos formativos, discusión e intercambio de experiencias, así como sugerencias de situaciones didácticas para aplicarse con los niños pequeños y favorecer con ello las competencias establecidas en el programa. En lo general podemos afirmar que técnicamente eran buenas ofertas de formación y que por ello los impactos en la modificaciones de las formas de hacer de las educadoras podían cambiar.

En las estrategias de capacitación y actualización Fullan (2002) comenta que “muchos de los cursos son motivo de la crítica acostumbrada de que son demasiado teóricos o poco prácticos. Pero incluso en los casos en que el curso es estimulante y contiene muchas ideas valiosas, es difícil usarlos” (p. 266).

Esto ocurre precisamente para el caso que nos ocupa ¿qué cosas pudieran explicar por qué no ocurre lo que se espera? puede ser que se deba a que no existen cambios importantes en la calidad de las experiencias de aprendizaje de los docentes que participan de estas acciones de formación y actualización, como lo señala Fullan.

Conclusiones

La problemática planteada es evidencia del débil impacto de toda esta política y acciones de formación, podríamos esperar que estas dificultades señaladas no ocurrieran, si tomamos en cuenta que se impulsó toda una estrategia de capacitación para conocer a fondo el programa, y las implicaciones que en términos de práctica docente tendría para las educadoras y educadores, sin embargo éstas están a la vista y las finalidades la reformar el programa no se concretan en el aula. Fullan (2002) hace mención de que “Nada ha prometido tanto y ha sido tan frustrantemente desperdiciado como los miles de talleres y conferencias que no condujeron a un cambio significativo en la práctica cuando los maestros regresaron a sus salones de clases” (p.265)

Otro elemento que explica el débil impacto de la formación lo plantea Imbernon (2001): “El cambio, en el futuro de la formación permanente, pasa porque el profesorado asuma ser sujeto de la formación y no un mero instrumento en manos de otros.” Además expresa que La profundidad del cambio tiene lugar cuando la formación pasa de ser un proceso de actualización desde arriba a convertirse en un espacio de reflexión, formación, innovación para que el profesorado aprenda”.

Otro elemento a considerar como explicativo de las dificultades señaladas es el referido a las acciones de formación (en el caso de la política educativa nacional es el asesor técnico pedagógico). Durante décadas se ha criticado mucho el papel asumido por los formadores considerados expertos infalibles, que desarrollaban el modelo histórico aplicacionista normativo. Su papel preponderante estaba en la actualización del profesorado, en la búsqueda de soluciones a las prácticas educativas de otros. Su práctica formativa demoleadora generó y genera más perjuicio que beneficio (Imbernon, 2001, p. 65).

El modelo de formación centrado en cursos y talleres ha demostrado, aunque tendencialmente, que las prácticas educativas de los educadores han permanecido en muchos casos inalteradas, en otros escasamente modificadas

Bibliografía

Fullan M. (1997) El cambio educativo. Guía de planeación para maestros. México. Trillas

Imbernón Francisco (2001) 10 ideas claves. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. España. Grao.

Moreno, Eva (2005) ¿Por qué y para qué un nuevo programa de educación preescolar?. En: Educación preescolar: Reforma Pedagógica. Revista cero en conducta

Velázquez, C. y Vaillant Denisse (2012). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Metas educativas 2012. Madrid. OEI.