



EL CURRÍCULUM EN ACCIÓN PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES FEDERALIZADAS DE CHIHUAHUA

EFRÉN VIRAMONTES ANAYA

ESCUELA NORMAL RURAL RICARDO FLORES MAGÓN
efren8000@hotmail.com

LUIS MANUEL BURROLA MÁRQUEZ

ESCUELA NORMAL RURAL RICARDO FLORES MAGÓN
luisburrola1@yahoo.com.mx

MARIVEL GUTIÉRREZ FIERO

ESCUELA NORMAL RURAL RICARDO FLORES MAGÓN
mariguafa@hotmail.com

RESUMEN

Esta investigación se realiza en el marco de la implementación de la reforma curricular en las escuelas normales de México, se están poniendo en práctica los planes de estudios 2012 de las licenciaturas en Educación Prescolar, Primaria y Primaria intercultural bilingüe. Esta situación lleva a plantear dudas e incertidumbres en torno a cómo se está desarrollando dicha aplicación desde diferentes ámbitos en los que las actividades curriculares se llevan a la concreción. La claridad sobre el tipo de formación docente y su relación con los requerimientos socioeducativos es uno de los puntos nodales para el análisis de la pertinencia del plan y programas para la formación de maestros. Este estudio interpretativo es parte importante del objeto de estudio, en el sentido de que plantea un análisis descriptivo sobre las condiciones y su pertinencia en que se desarrolla la formación docente en el Estado de Chihuahua.

Palabras clave: curriculum, formación docente, planes de estudio, escuelas normales.

CONTEXTUALIZACIÓN

La investigación se realizó en las dos escuelas normales federalizadas del estado de Chihuahua. Se requería obtener información sobre las condiciones en que se implementaban los planes de estudio 2012 de formación docente, para dar respuesta a las necesidades identificadas en este proceso curricular práctico.





La implementación de esta propuesta curricular, generó procesos de incertidumbre y momentos críticos con respecto a las condiciones físicas de las escuelas, los perfiles docentes, la actualización de los mismos, la comprensión de los planes de estudio por parte de los maestros, pero también de los directivos, que son los que posibilitan su implementación a través de la gestión y organización escolar.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las condiciones y características de la implementación de los planes de estudio 2012, en las escuelas normales federalizadas del estado de Chihuahua?

OBJETIVO GENERAL

Caracterizar las condiciones de implementación de los planes de estudio 2012 en las escuelas normales federalizadas del estado de Chihuahua, el planteamiento curricular y los fundamentos de formación docente inicial.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Desde la parte curricular se fundamentó en Shirley (1991) y Alicia de Alba (1989), no se examinó a profundidad la literatura, porque la pretensión con respecto al currículum se circunscribió más a la descripción de su implementación, dando más énfasis a las condiciones contextuales y a los supuestos principales relacionados con los enfoques y perspectivas de los procesos de formación en la docencia, por lo que los apoyos teóricos principales fueron Honré (1980), Ferry (1997), Ducoing (1996) y Pérez (1996) y Yurén (2005).

ESTRATEGIA TEÓRICO-METODOLÓGICA

La investigación es de tipo cualitativa, inscrita en el paradigma interpretativo. Se privilegió la parte descriptiva acompañado de un análisis crítico sencillo, que amalgama el dato encontrado en el contexto de las condiciones específicas en las escuelas normales involucradas la implementación curricular, con las características de formación docente que se plantean en los planes de estudio analizados.

Se aplicó encuesta con preguntas cerradas y abiertas a 22 maestros y 240 estudiantes de ambas escuelas normales. Se efectuaron entrevistas cualitativas individuales para 15 estudiantes y 18 docentes.





Se realizaron también dos grupos de enfoque con estudiantes, uno en cada institución, con un total de 16 participantes, 8 de en cada evento.

CONTENIDO

Para efectos del análisis de esta puesta en marcha curricular se consideraron algunos tópicos de análisis: ambientes de aprendizaje y modalidades de enseñanza, los trayectos formativos y los cursos de las mallas curriculares, la fundamentación, sus enfoques, la evaluación, los recursos didácticos, el perfil de egreso, las actividades curriculares y las actividades de tutorías. La forma y profundidad de abordaje de éstos está limitado por la extensión del documento.

AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y MODALIDADES DE ENSEÑANZA

Los docentes de las escuelas normales explican que el ambiente de aprendizaje ha cambiado, asegurando que los alumnos trabajan y construyen mucho, en equipo, en trabajo colaborativo, y que requieren mucha actividad con la enseñanza situada, mediante proyectos, aprendizaje basado en problemas, estudios de casos, etcétera.

La variedad de las estrategias, a veces tienen que ver con el tipo de curso, identificando aquéllos que plantean en sus actividades la dramatización, el trabajo en las páginas web, creación de portafolios digitales y trabajo en general con las tecnologías.

Las estrategias de enseñanza y los ambientes de aprendizaje son procesos que se visualizan con fortalezas y debilidades, tanto por los docentes como por el estudiantado, es posible establecer, con base en las expresiones recogidas, que éstas se deben a los docentes o al planteamiento de los cursos. Sin embargo existen apreciaciones que evidencian satisfacción de los procesos áulicos y otras que lo niegan, como se observa en el mapa de la figura 1.



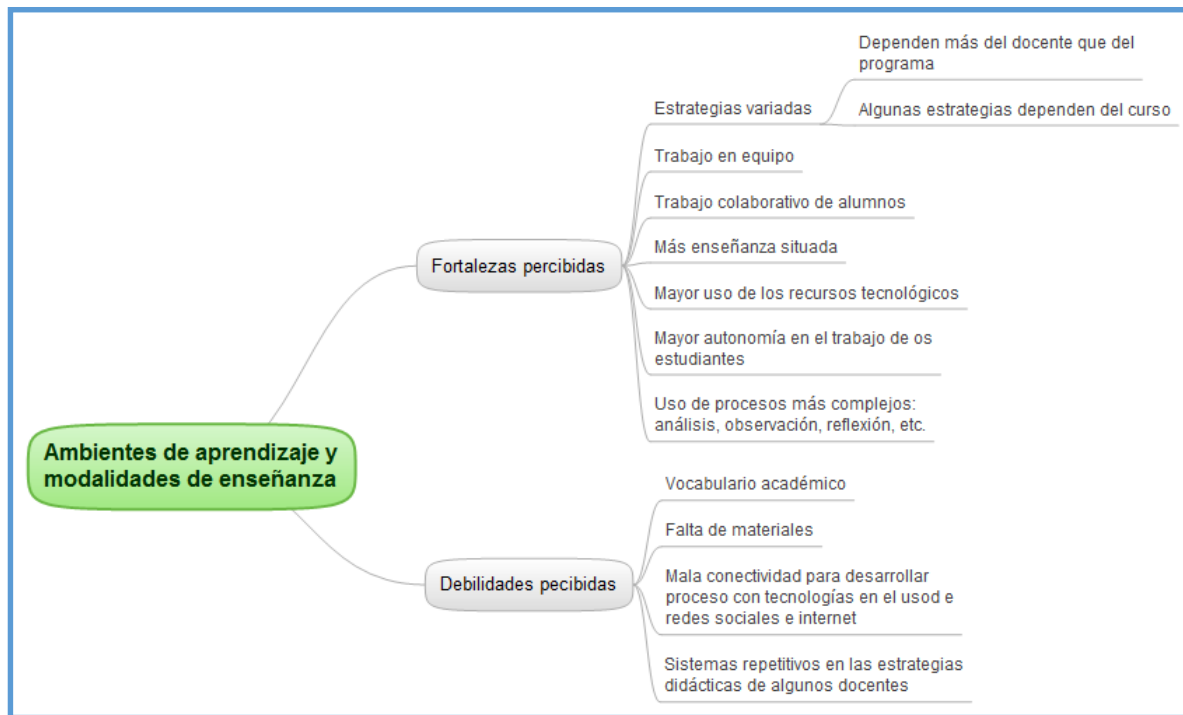


Figura 1: Fortalezas y debilidades de los ambientes de aprendizaje y modalidades de enseñanza

De manera muy concreta Ferreira (s/f), propone que los ambientes de aprendizaje se desarrollen **atendiendo “en sentido general a la necesidad y exigencia** de diversificar y flexibilizar las oportunidades de aprender cualquier cosa, en cualquier lugar y tiempo y de distinto modo, atendiendo a las diferencias **individuales; muy personales y de grupo”** (p.2).

El hecho de que existan ambientes de aprendizaje diversificados, refleja también la variedad en el tipo de docentes, sus historias académicas, el grado de interpretación y aplicación de programas de los cursos y el nivel de compromiso con el favorecimiento de ambientes adecuados de aprendizaje, aun cuando los cursos no lo planteen de manera explícita.

En la descripción de los ambientes de aprendizaje, además de la consideración de las fortalezas y debilidades, se identificaron elementos que la conforman (ver figura 2): modalidades, componentes y tipos de ambientes, recursos didácticos, centro de la enseñanza, vocabulario usado, enseñanza situada, procesos intelectuales que se ponen en juego y las diversas modalidades de trabajo. Éstos se derivaron de las aportaciones verbales de estudiantes y docentes de las escuelas y de la revisión teórica realizada.



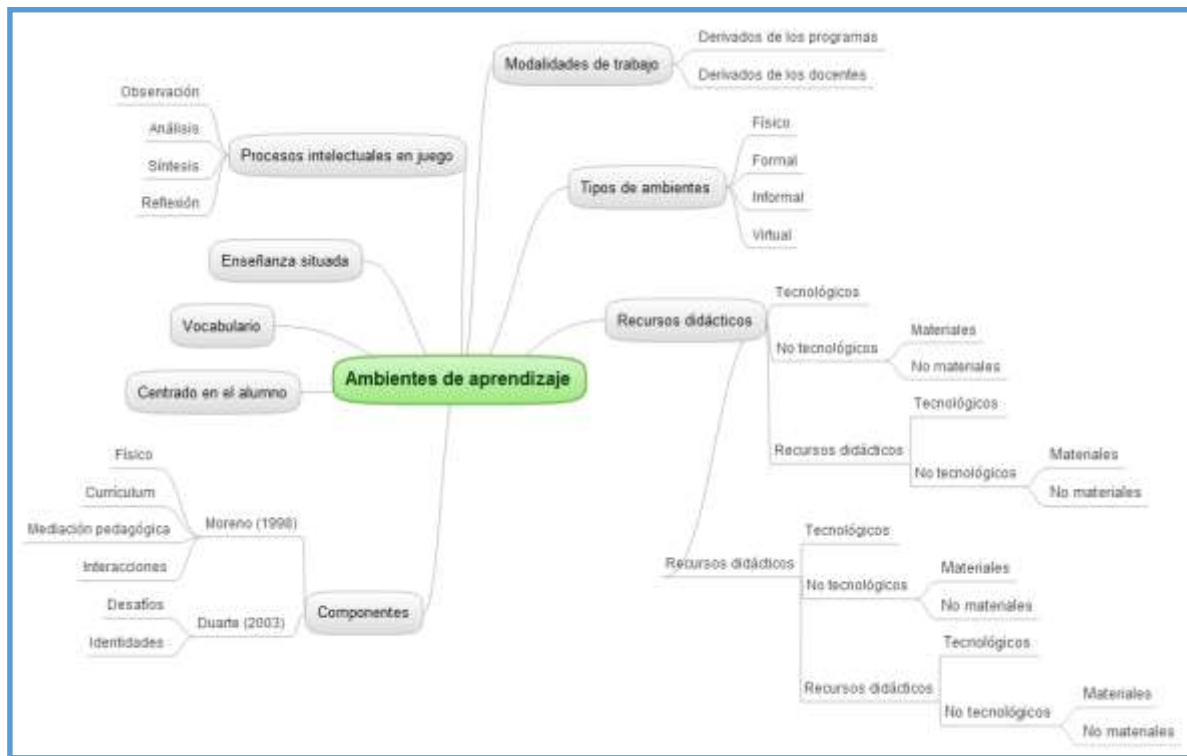


Figura 2. Elementos de los ambientes de aprendizaje

LOS TRAYECTOS FORMATIVOS Y LOS CURSOS DE LAS MALLAS CURRICULARES

La organización de los planes de estudio de 2012 para la formación de docentes en las escuelas normales del país, se estructura por medio de 5 trayectos formativos en una malla curricular:

El trayecto *Psicopedagógico* es considerado por los docentes como muy completo, porque contiene elementos teóricos muy adecuados a las necesidades de la formación docente y específica muy claramente qué es lo que se pretende lograr, qué posibles actividades se pueden aplicar, cómo evaluar. Realiza aportaciones con las disciplinas pedagógicas, psicológicas, filosóficas y sociales resaltando el impacto o relación que tienen en el ámbito educativo, principalmente intenta fortalecer el área del diseño y aplicación de estrategias didácticas.

En el trayecto de la *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje*, se aborda los núcleos temáticos de las disciplinas que integran los programas de la educación básica. Casi en todos los cursos que se incluyen en esta parte de la malla curricular tienen relación con la enseñanza en los niveles de





preescolar o primaria. En algunos casos los cursos abordan la parte disciplinaria y parece descuidar la didáctica establecida en los programas del nivel básico de la educación.

En el trayecto formativo *Lengua Adicional* (inglés o lengua originaria de la región) y *Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*, esto es nuevo en el planteamiento curricular de las escuelas normales y ha provocado que las instituciones realicen ajustes en las plantas docentes, ya sea por actualización, capacitación o contrato de personal especializado. También ha implicado una atención especial a la infraestructura, equipamiento tecnológico y de conectividad.

En relación a los cursos de las TIC, se plantea la problemática en torno a tres deficiencias principalmente: el equipamiento tecnológico, la infraestructura física, y la conectividad. De estos tres elementos el más grave es el de la conectividad, debido a que una gran parte de los planteamientos curriculares y recursos de trabajo tienen que ver con el servicio de internet.

El trayecto formativo *Práctica Profesional* es el eje general de formación en la docencia que tiene que ver con el desempeño en las aulas de educación básica de quienes se están formando como docentes. Articula todos los cursos del trayecto de *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje* y de los demás trayectos que se relacionan con la puesta en práctica de conocimientos o competencias.

En el trayecto formativo de los *cursos optativos* se incluyen espacios curriculares que atienden las necesidades regionales de las escuelas normales, aunque en la actualidad sólo se tiene diseñado un curso optativo para cada semestre, debe de existir una serie de ellos, relacionados con las áreas disciplinares de conocimiento de la educación básica, requerimientos del contexto regional o temas de interés e relevancia social (SEP, 2012abc).

El enfoque de formación docente no está definido de manera explícita, pero cuando se les preguntó a los maestros sobre la claridad que tienen del mismo, la mayoría refiere que lo comprende por lo menos de manera suficiente.

Las características que los docentes perciben del enfoque de los planes y programas de estudio 2012 de las escuelas normales, es muy coincidente con los planteamientos curriculares, refleja que los maestros entrevistados conocen, si poder establecer con qué profundidad, los planteamientos teóricos y pedagógicos de estas propuestas de formación docente.

En los planes y programas de estudio se identificaron problemas para comprender la evaluación de los aprendizajes, el tiempo para realizarla y su implementación de manera colegiada, como se sugiere en los cursos de los programas educativos.





Por otra parte, se dificulta la comprensión de la formación de los docentes al no saber con claridad sobre cómo va a desarrollarse el proceso de titulación y las actividades de la práctica y su relación con la elaboración con el documento recepcional.

Existe la percepción de que algunos cursos como los de las matemáticas y ciencias naturales no tienen relación con la enseñanza de las asignaturas que se imparten en el nivel básico y que comparten la parte disciplinaria o del núcleo temático al que corresponden los contenidos.

Los docentes identifican falta de cursos necesarios para la formación docente como los relacionados con las áreas deportivas, culturales y las que contribuyen a la formación integral de los estudiantes normalistas.

La articulación entre programas es uno de los elementos que se han identificado como característica de las mallas curriculares, sin embargo el planteamiento de las mismas tiene una lógica que es entendible en la estructuración por trayectos formativos, más que por la secuencias de contenidos o de relaciones entre cursos que pertenezcan a un mismo semestre. Es decir, la lógica de los cursos no se percibe en la estructura de los planteamientos curriculares semestrales, sino en los generales de la malla curricular, denominados trayectos formativos.

Se aduce que para el desarrollo de los cursos se tienen que realizar lecturas y consultas bibliográficas excesivas que hace que sea muy difícil concluir el curso con el abordaje de lo planteado en el programa.

Los docentes de las escuelas normales que han trabajado cursos de los programas de estudio 2012, han referido una serie de fortalezas del plan de estudio 2012, estas fortalezas las observan en relación con el enfoque didáctico, la claridad de los trayectos formativos, la articulación con la RIEB, la gradualidad de los aprendizajes, la vinculación con las escuelas de educación básica, etcétera.

El desconocimiento y la incertidumbre hacen que se manifiesten elementos que los docentes han observado como deficiencias de la puesta en marcha de la propuesta curricular, como sucede en algunos procesos innovadores.

Los docentes consideran que se ha descuidado el proceso de implementación y dejaron a los docentes a la libre interpretación de los programas.

Los horarios de clases son diferentes a los de los planes anteriores, toda vez que tienen más carga curricular, y por este motivo se ha extendido el horario, o en algunas ocasiones deben regresar en la tarde.





Se señala que la falta de materiales bibliográficos y consideran que la falta de capacitación de los docentes limita el hecho de desarrollar los cursos con el impacto esperado en el aprendizaje. En los planteles educativos se tienen responsabilidades o actividades administrativas, deportivas, culturales, políticas, además de las clases, el insuficiente tiempo, la carga académica y los quehaceres personales hacen que los y las estudiantes requieran de formas de organización más eficientes y de capacidades más desarrolladas para atender las necesidades que tienen para el desarrollo de los cursos del plan de estudios 2012.

La variedad de deficiencias identificadas se concentran en el esquema de la figura 3.



Figura 3: Deficiencias y debilidades detectadas en la implementación de los planes de estudios 2012

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La evaluación en los cursos de los planes de estudios 2012 ha generado el uso de recursos, técnicas e instrumentos de evaluación diferenciados, estos son los que se aplican:





- Portafolios
- Análisis de expedientes de los niños, como el ejemplo de los procesos de la alfabetización inicial.
- La asistencia
- La participación
- Puntualidad
- El trabajo en clase
- Productos parciales y finales a través de ensayos
- Exposiciones
- Proyectos
- Examen escrito
- Examen oral
- Cuaderno de trabajo
- Cumplimiento de tareas
- Análisis de diarios de trabajo

Esta serie de recursos para evaluar (figura 4), sugieren, en lo general, que existe variedad en los procedimientos, técnicas e instrumentos, Casanova (1998); sin embargo, se tiene que considerar que en lo individual no se refleja esta diversidad, dado que la lista anterior es la recopilación de los recursos que usan todos los docentes de las escuelas estudiadas.

Algunos maestros utilizan las rúbricas para evaluar, pero también es frecuente que incluyan la participación, trabajos diversos, además de exposiciones, ensayos, etcétera; mediante rubros cualitativos y cuantitativos, con prevalencia de estos últimos.

La periodicidad de la evaluación que realizan es variada. En muchos casos aplican a cada actividad, sesiones o clases; mismas que se combinan con evaluaciones de parciales de unidad y con las finales. Lo más recurrente es sólo la evaluación final, luego las parciales y, al último, el uso de evaluaciones permanentes de las actividades.



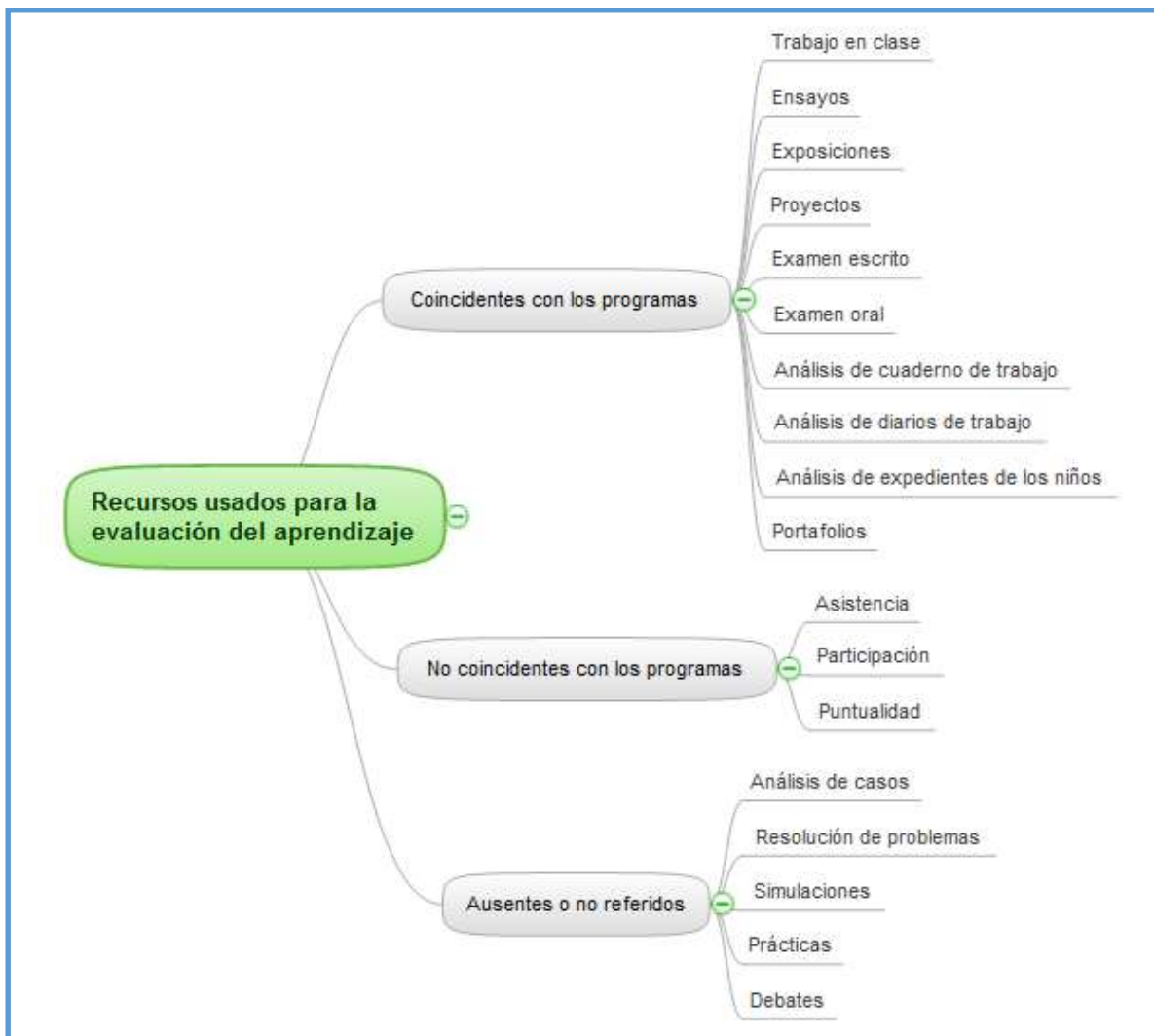


Figura 4. Recursos para evaluar el aprendizaje

Los criterios de asistencia, participación y puntualidad en la evaluación son un claro ejemplo de la falta de validez en los procesos evaluativos, según lo considera Medina (2013), con respecto a la evaluación en el aula.

Las tutorías en las escuelas normales estudiadas se encuentran en proceso de definición de implementación y requieren de reorientar y/o puntualizar exactamente sus funciones y acciones de acompañamiento, principalmente en lo relacionado con el ámbito del desarrollo académico y profesional.





Se identifica deficiencia en la cantidad de los recursos humanos y materiales para el desarrollo de las actividades extracurriculares, para que éstas sean de acceso a toda la comunidad estudiantil, sin discriminación por falta de capacidades o habilidades específicas; toda vez que el impacto de las mismas se da principalmente en los y las estudiantes que ya tienen historial y habilidad para su desarrollo, quitándoles la posibilidad de participación a la gran mayoría de quienes requieren obtener los beneficios formativos de esta parte de la propuesta curricular complementaria.

La movilidad del estudiantado en las escuelas normales es un asunto pendiente de implementación en las mismas. Se está en espera de indicaciones del Departamento de Formación y Actualización de Docentes (DFAD) y de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) al respecto.

CONCLUSIONES

Existen pocos eventos de capacitación para que los docentes atiendan los cursos de los programas educativos, falta de acervos bibliográficos, el difícil acceso a bibliotecas virtuales por problemas de conectividad de internet y la falta de espacios académicos especializados para atender cursos de inglés, las TIC y las matemáticas.

Con base en las referencias que se toman con Pérez Gómez (1996), se interpreta que no se tiene o no se percibe un enfoque perfectamente definido o determinado para desarrollar el proceso de formación docente en las escuelas normales. Existen sólo ideas rectoras en dos momentos, primero cuando se exponen los fundamentos filosóficos, epistemológicos y pedagógicos, que, reiterando, no aportan claridad de postura teórica; segundo, porque los planteamientos de las competencias y estructura de los cursos conducen a un proceso no muy coincidentes con los principios, si se le pueden llamar así, epistemológicos y filosóficos.

El planteamiento curricular es preestablecido para todas las escuelas normales, e impuesto, como colonización de personas, desde criterios externos (Figuerola, 2009).

El caso de los planes de estudios 2012 para la formación docente en México se encuentran estructurados en el enfoque de formación que hace cohabitar el sistema autoformativo con el heteroformativo (Yurén, et. al., 2005), y en este proceso el estudiante y los docentes que implementan los programas educativos son los que le dan el toque definitivo, ubicándose en uno, en otro o en un





punto de eclecticismo definido por las circunstancias; entre ellas, el tipo de acompañamiento de tutoría académica que recibe el estudiantado.

El hecho de que cada curso de las mallas curriculares se hayan diseñado de manera independiente, sólo a partir de lineamientos y estructura general, no permitió que las perspectivas y enfoques utilizados fueran más coherentes entre sí. Esto no implica que no estén bien planteados, simplemente indica que no existe coherencia teórica como parte de una estructura básica que establezca principios generales comunes de la formación docente.

REFERENCIAS

- Bransford, Brown y Coking (2007). La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela. Serie: Cuadernos de la reforma. México, SEP.
- Casanova, M.A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. México. SEP-Editorial Muralla.
- Ducoin W., P. y. (1963). Sujetos de la educación y formación docente. En: *Revista de Investigación Educativa*, 266-267. México.
- Ferreira G., R. (s/f). *Hacia nuevos ambientes de aprendizaje*. Consultado el 6 de diciembre de: http://www.benv.edu.mx/reforma_curricular/MATERIALES_INDUCCION/RAMON_FERREIRA_GRAVIE.pdf
- Fery G. (1990). *El trayecto de la formación Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós Educador.
- Figuroa M., L. (2009). *La formación docente entre la dualidad del saber y el afecto*. Ponencia del X Congreso nacional de investigación educativa. México, COMIE.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.
- Medina, L. (2013). La evaluación en el aula: reflexiones sobre sus propósitos, validez y confiabilidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol.15, No.2, p. 34-50. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-medina.html>, el 2 de enero de 2015
- Pérez G., A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.





SEP (2012a). *ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México, Secretaría de Educación pública (SEP).

SEP (2012b). *ACUERDO número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. México, Secretaría de Educación pública (SEP).

SEP (2012c). *ACUERDO número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. México, Secretaría de Educación pública (SEP).

Yurén, T.; Navia, C. y Saenger, C. (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona-México, Ediciones Palomares S.A.

