



VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA DE LOS FORMADORES DE DOCENTES. LA PRUEBA DE AULA DE LA REFORMA 2011 DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

Lucio González Escobar*

Resumen

Esta ponencia recupera las prácticas de los formadores de docentes del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal No. 1 de Toluca. Los hallazgos forman parte de un proyecto de investigación en este campo. El propósito de este estudio es identificar los estilos de práctica de los formadores de docentes en el momento de impartir una clase en el aula considerando las fases de una planeación de sesión: inicio, desarrollo y cierre. La interrogante que sirvió de guía para el estudio es ¿cuáles son las prácticas de los formadores de docentes que prevalecen al desarrollar un plan clase considerando sus fases? Identificamos varias formas de práctica: algunos no presentan el tema de trabajo, ni el propósito, otros llegan y pasan lista, de inmediato cuestionan a los alumnos a dónde se quedaron en la clase anterior, es decir, se intenta recuperar algunos saberes previos, sin embargo, cada quien desarrolla su clase como considera pertinente que pueda lograr los aprendizajes esperados conforme a lo que plantea el programa del plan de estudios de la reforma de 2011 en la formación de docentes, conocido como prueba de aula.

Palabras clave: práctica, formadores, docentes, valoración, plan de clase.

* Docente investigador de la Escuela Normal No. 1 de Toluca. luciogones@hotmail.com



EVALUACIÓN DEBATE 2014



Introducción

Se han producido transformaciones importantes y significativas en la educación en la mayoría de países de Latinoamérica, y con ello se han implementado una serie de reformas para las cuales no están preparados ni el personal docente ni las instituciones educativas.

Independientemente de los cambios y exigencias que se han producido, es importante rescatar y motivar al cambio a los docentes ya sea a nivel actitudinal y conceptual de la evaluación, como también en la forma de percibir y entender las relaciones entre el sujeto y objeto de la educación, y los fines de la misma, de tal forma que permitan transformar la escuela, la enseñanza, el aprendizaje y, por ende, la humanidad y la sociedad en general.

Dentro de este conjunto de reformas y cambios, la más polémica y controversial se relaciona con el proceso de evaluación, más aún si se trata de la evaluación de la práctica docente. Generalmente sólo medimos el rendimiento de los estudiantes y hacemos juicios a priori, los estudiantes son malos, los alumnos no estudian y otros, sin detenernos a pensar, criticar, reflexionar y analizar que el desempeño docente influye de alguna forma en ese rendimiento.

En la Escuela Normal No. 1 de Toluca, en los últimos 15 años, se ha venido llevando el seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes como una estrategia para la reflexión y la mejora en el proceso de formación. Sin embargo, en cada semestre que conforma el ciclo escolar se da a conocer los resultados de este proceso y pareciera ser que no hay problemas, en cambio, los resultados de los exámenes intermedios y generales de conocimientos reflejan que apenas rebasamos el 6 de calificación, lo que implica que se presentan debilidades de quienes impartimos alguna asignatura, es decir, no desarrollamos todos los contenidos que maneja el programa y, como consecuencia no se logra el perfil deseable.

La ponencia recupera los antecedentes de las reformas que se han dado en los últimos años en la formación de docentes, sobre todo la de 2011. También hace referencia el fundamento teórico donde se enfatiza los conceptos de práctica docente, práctica educativa y evaluación. Menciona el propósito



fundamental del estudio, toma en cuenta la metodología que se utilizó para indagar el referente empírico, así como los hallazgos y las conclusiones.

Antecedentes.

La reforma del plan de estudios en la formación de docentes 2012; plantea que la formación de los docentes de educación básica en la presente década, debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo. Ante los retos que ésta supone, el sistema educativo nacional ha puesto en marcha desde la primera década de este siglo un conjunto de medios para hacer de la educación, en sus diversos tipos y modalidades, una de las piezas clave para atenderlos con mayores niveles de eficacia y eficiencia (DOF, 2012).

Las Escuelas Normales, a lo largo de la historia, han cumplido con la tarea trascendental de formar a los docentes de la educación básica de nuestro país. Las políticas y acciones emprendidas para mejorar la calidad de la educación buscan favorecer su transformación, para convertirlas en espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y de democracia institucional, de manera que los futuros docentes de educación básica logren la formación necesaria para desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva (DOF, 2012).

El acuerdo 649, no hace explícita la manera de cómo se debe valorar o llevar un seguimiento en la aplicación del plan y programas de estudio, sin embargo, se hace necesario verificar la operatividad de éstos en la práctica docente.

Para valorar las formas de la práctica docente es conveniente tener claro el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria de la reforma 2012, en ese sentido el acuerdo 649 lo expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión, que son las competencias genéricas y las profesionales.



Las competencias genéricas expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y de cada sujeto. Éstas son las siguientes: Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones, aprende de manera permanente, colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social, actúa con sentido ético, aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos, emplea las tecnologías de la información y la comunicación.

Las competencias profesionales, expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. Estas competencias permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional.

Las escuelas normales constituyen espacios donde se llevan a cabo y se configuran las prácticas de los docentes, estos escenarios son formadores de docentes, debido a que ejemplifican sus formas de pensar, percibir y actuar. El impacto de esta influencia de ejemplificación puede observarse en el hecho de que las prácticas docentes dentro de las escuelas normales, presentan regularidades y continuidad a través del tiempo.

La práctica docente, de acuerdo con De Lella (1999), se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente.

García-Cabrero, Loredo, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008), plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa. Esta última se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Todo lo ocurrido dentro del aula, la



complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa.

Por tanto, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

Al respecto, Zabala (2002) señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente.

En esta misma línea de ideas, Coll y Solé (2002) señalan que el análisis de la práctica educativa debe comprender el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa, por ejemplo cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor.

El concepto de interactividad constituye una de las ideas clave de Coll y Solé (2002). Alude al despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica, y enfatiza el conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase. El concepto de interactividad incluye lo sucedido en el contexto del salón de clase, donde interactúan el profesor, los alumnos y el contenido, actividad a la que los autores se refieren como el triángulo interactivo.

Por su parte, Colomina, Onrubia y Rochera (2001), señalan que en vista de que el estudio de la práctica educativa debe incluir las actuaciones del profesor antes de iniciar su clase, es necesario contemplar el pensamiento que tiene respecto al tipo de alumno que va a atender, sus expectativas acerca del curso, sus concepciones acerca del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución, lo que piensa que la institución espera



de él, etc. Los autores indican que la interactividad supone considerar también las situaciones surgidas después de clase, por ejemplo los resultados de aprendizaje y el tipo de productos generados en el alumno como consecuencia, tanto de su actividad cognitiva y social, como de las acciones del profesor para que ello ocurra.

Propósitos y pregunta.

La investigación es sobre las prácticas de los formadores de docentes del 5° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) de la escuela normal No. 1 de Toluca del Estado de México. El propósito fundamental es el de identificar las formas o estilo de práctica que prevalece en la formación de docentes. La interrogante que guía el trabajo de investigación fue ¿cuáles son las prácticas de los formadores de docentes?

Metodología

La metodología que se utilizó es cualitativa, en tanto que las observaciones que se realizaron con los docentes formadores fueron directamente en aula de clase, haciendo el registro considerando las fases de la planeación desde cómo inicia, cómo desarrolla los contenidos y cómo concluye la clase.

Se consideró a 6 docentes del grupo del 5° semestre de la LEP para realizar 3 observaciones con cada uno de ellos y esta forma se obtuvo la información para poder identificar las prácticas que prevalecen en la formación de docentes.

Una vez que se seleccionaron los docentes, se procedió en la elaboración de la guía de observación para recabar información necesaria sobre las formas de práctica que realizan los docentes de la LEP. También se construyó un cronograma para llevar a cabo las observaciones con cada uno de los docentes de asignatura de 5° semestre de la LEP. Se realizaron 3 observaciones con cada uno de los docentes. Y, finalmente se procesó la información para identificar y describir las formas de práctica de los formadores de docentes.



Hallazgos

Para dar a conocer los resultados sobre la práctica de los formadores de docentes de esta investigación es importante aclarar que se consideró las fases de la planeación, bajo esta perspectiva se realizaron las observaciones, el propósito fundamental fue el valorar las prácticas de los formadores de docentes, es decir, identificar en el desarrollo de una clase si realmente hay una apertura, un desarrollo y cierre.

Apertura:

En la contextualización (encuadre): el docente debe hacer referencia a la información y a los contenidos, destacando los aspectos relevantes que dan pie al interés y a la reflexión de los alumnos por abordar el tema. En este rubro el 100% de los docentes del quinto semestre de la LEP se vislumbra que hay intentos de contextualizar el tema motivo de estudio, es decir, para ellos la apertura, es iniciar con el pase de lista, realizar una lectura corta, una vez que se hace la lectura se procede con algunos comentarios y en seguida abordan el tema del programa.

Con respecto a la recuperación de conocimientos previos básicos: el docente debe tomar en cuenta los conocimientos previos; sobre todo aquellos que es significativo a la estructura cognitiva que poseen la y el estudiante. Sin embargo, se palpa que la mitad de los docentes (50%) parece ser que recuperan algunos conocimientos previos de los estudiantes, en muchas de las ocasiones no los articulan con el tema que se está analizando en ese momento, por lo que el conocimiento queda a nivel conceptual.

En el planteamiento de problemas: el docente debe plantear situaciones de la vida cotidiana que les permita a los estudiantes, identificar aquellos elementos que conoce, estableciendo relaciones entre estos y otras áreas del conocimiento a fin de modificar, reestructurar o re significar aquellos conceptos o ideas que forman parte de su bagaje cultural. Sin embargo, se observa que el 100% de los docentes hacen algunos cuestionamientos, pero que no tienen nada que ver con situaciones reales de la vida cotidiana de los docentes en formación, más bien las interrogantes van dirigidas a los contenidos del tema que se está



trabajando y no hay una articulación con la realidad en que vive el estudiante sobre todo en su proceso formación en su trayecto de sus prácticas profesionales.

Desarrollo:

En la revisión de contenidos: el docente aborda los contenidos adquiriendo un nuevo sentido al conceptualizarse como problemáticos, orientadas hacia un proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento de los alumnos. En cuanto en este aspecto el 100% de los formadores de docentes hacen planteamientos donde los estudiantes dan su punto de vista desde el sentido común, más que desde un referente teórico, es decir, casi no desafían a los alumnos para el análisis del contenido de las lecturas de los temas que se abordan.

Con respecto al definir áreas del conocimiento que se involucran: el catedrático identifica las disciplinas afines al tratamiento o estudio del tema que permitan enriquecer el conocimiento y el campo de transferencia en el que se ha de aplicar. El 100% de los catedráticos analizan los temas de sus programas descuidando en recuperar información como los saberes previos de las asignaturas antecedentes como subsecuentes, es decir, se preocupan más por desarrollar los contenidos para concluir con el programa y dejan a un lado las otras asignaturas.

En cuanto al diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje: el profesor debe orientar inicialmente las actividades de aprendizaje planeadas, a partir de los intereses de los alumnos, y de los contenidos a tratar. En este aspecto el 100% de los docentes formadores, lo más común que se presenta en el aula, es organizar el grupo en pequeños subgrupos o equipos para delegar una parte del contenido de un tema para su análisis y exposición, una vez que se desarrolla el trabajo en equipos se procede con la exposición utilizando recursos como hojas de papel bond y las TIC's y, muy poco se hace el análisis desde un referente conceptual, o recuperación a profundidad de la tesis del autor que se está analizando.

En la retroalimentación e integración de conceptos: el docente planea actividades de cuestionamiento y/o estrategias que permitan a los estudiantes el desarrollo de habilidades mentales para la reafirmación disciplinar de los conceptos adquiridos, mediante la exposición de experiencias y vivencias grupales



relacionadas con los contenidos tratados. En este rubro el 100% no se percibió que los docentes llevaran preguntas estructuradas con base al tema a desarrollar, sino que, se planteaban en el momento que se desarrollaban los contenidos y la mayoría de las ocasiones estas interrogantes no conducían para analizar y reflexionar a profundidad los contenidos.

Cierre:

Actividades de relación de los aprendizajes adquiridos con otras áreas y, con la vida cotidiana: en relación en este apartado el (17%) de los docentes antes de terminar su clase hace una retroalimentación de manera general para concluir su sesión, sin embargo, no articula los aprendizajes con otras áreas del conocimiento y mucho menos con la vida cotidiana y el resto (83%) no realizan este proceso.

Actividades de aplicación de conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas: en este apartado se observa que el 100% de los catedráticos, tienen el propósito fundamental de que los contenidos de los programas estén encaminados y analizados desde la perspectiva de la práctica profesional, sin embargo, hace falta aterrizar desde situaciones conceptuales o teóricas en el terreno de la práctica.

Actividades de retroalimentación y de Integración de conceptos: el docente verifica la capacidad de construcción, análisis y de síntesis del aprendizaje adquirido por los estudiantes, así como provocar situaciones de conflicto para corroborar su movilidad flexibilidad en la integración de contenidos. Finalmente en este rubro se observó que el (100%) de docentes formadores casi no cierran las sesiones, en donde los alumnos concluyan con una síntesis, una construcción escrita sobre lo leído, analizado en la clase, lo que se palpa con frecuencia es que se consume el tiempo de la sesión y los docentes no les da tiempo para valorar o evaluar los aprendizajes.

Conclusiones

Con base en las observaciones realizadas a los docentes formadores del quinto semestre de la LEP, da cuenta que los referentes empíricos considerando los indicadores de las fases de una planeación didáctica,



nos da una contextualización de manera general de cómo son las prácticas de los formadores de docentes en la Escuela Normal, en seguida se describe la forma como conciben la fase de apertura, desarrollo y cierre al trabajar un tema con los estudiantes.

La concepción que tienen los docentes en la apertura es pasar lista, anotar o mencionar el tema de trabajo en el pizarrón, o haciendo uso de las tecnologías y dejar tareas o actividades para que lo realicen los alumnos y en consecuencia socializar el conocimiento de manera grupal.

En la fase de desarrollo los maestros lo conciben como determinar el tema a trabajar, organizar al grupo en pequeños subgrupos con el fin de analizar y socializar el tema que previamente se les deja a los estudiantes, en la mayoría de las ocasiones se observa que los pequeños subgrupos se organizaban para exponer el contenido que les tocó, muy pocas veces cuestionan los docentes sobre lo expuesto, más bien su intervención es preguntarle al grupo que opinan sobre lo expuesto, y son pocos los alumnos que dan sus puntos de vista, en tanto ya no hay quien participe se continua con el trabajo o exposición, tampoco los alumnos toman la iniciativa de preguntar.

En relación al cierre los docentes comúnmente solicitan trabajo como producto de la clase o que se deja previamente, además lo que se observó es el factor tiempo que no posibilitaba hacer una articulación de la apertura, el desarrollo para valorar los aprendizajes de los estudiantes, esto se presentó en la mayoría de los docentes, en tanto, no organizan su clase de sesión considerando los tiempos, lo que trae como consecuencia de que no se desarrolla de manera adecuada los procesos de formación en los alumnos.

Referencias

Acuerdo 649. *Diario Oficial de la Federación. Órgano del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos*. México, D. F. 2012.

Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.



Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Consultado el 02 de junio de 2014 en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el 02 de junio de 2014, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Grao.