



Modelos e innovaciones curriculares: Formación in situ.

Desde el aula: una experiencia de formación in situ con docentes noveles.

Mtra. María Celia Rodríguez García

celia_rg62@hotmail.com

Mtra. Ramona Dellanira Tolentino Chavez

rdtch@hotmail.com

Mtra. Esperanza Margarita Martínez

Becerra

RESÚMEN

La formación docente es determinante en la Reforma Educativa, si se implanta de manera pertinente, existirá un buen desarrollo educativo en la práctica educativa, la capacitación y la orientación son factores determinante en una formación continua.

PALABRAS CLAVE

Formación docente, Acompañamiento técnico pedagógico, Capacitación, orientación.

Introducción

En este ciclo escolar 2010 – 2011 se ha desarrollado la primera etapa del proyecto: “Acompañamiento a docentes noveles asignados a poblaciones con vulnerabilidad académica en el Estado de Nuevo León”. El Objetivo general de la investigación consiste en desarrollar una propuesta de acompañamiento técnico pedagógico para docentes noveles de educación primaria egresados de tres escuelas normales públicas de Nuevo León, por medio de un proceso de





investigación-acción, con la finalidad de apoyar el ejercicio de una práctica docente de calidad acorde al enfoque de la Reforma Integral de Educación Primaria, que garantice el aprendizaje del alumnado académicamente vulnerable. Entre otros de sus objetivos particulares destaca llegar a establecer un modelo de acompañamiento con base en las necesidades detectadas en el diagnóstico de docentes noveles.

En el marco de esta experiencia de investigación se ha configurado la presente ponencia respecto a la formación in situ con cinco noveles de un año de servicio egresados de la Escuela Normal “Profr. Serafín Peña” que laboran en escuelas con vulnerabilidad académica, es decir, con resultados globales menores a 500 puntos en la prueba de Enlace en los últimos cinco años de aplicación del instrumento.

La formación de docentes en servicio.

La situación actual respecto a los maestros en servicio demanda atención inmediata: un informe presentado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) señala que cuatro de cada seis profesores del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) que imparten clases en preescolar, primaria y secundaria, reprobaban el examen nacional de actualización que mide los conocimientos que ellos tienen para facilitar que más de 24 millones de niños en México aprendan matemáticas, español y ciencias. En este ciclo se canalizaron más de 451 millones de pesos para que más de 864 mil docentes asistieran a cursos, talleres, especializaciones y diplomados para actualizarse. Del total de docentes que tomaron dichos cursos, menos de la mitad se presentó al examen, esto es, 404 mil profesores. Al dar a conocer los resultados, el documento revela que sólo poco más de 219 mil maestros pasaron la prueba, el resto (185 mil 604, que son 45.8%) reprobaban la evaluación (El informador. Diario independiente., 2010).

Ante este panorama es importante pensar en la genealogía de la formación permanente del profesorado en América Latina, que al decir de Vezub, L. (2009) enfrenta serios problemas: la baja articulación de acciones, organismos e instituciones que brindan formación permanente, la escasa continuidad de





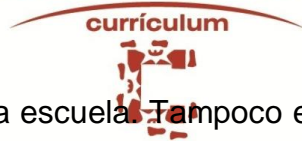
programas y políticas de perfeccionamiento docente y su desarticulación con los programas de la formación inicial. La inadecuación de los datos y de la base

informativa para la definición de políticas y acciones de capacitación más ajustadas a necesidades, problemas y características de los destinatarios. La homogeneización de la oferta de capacitación, con excepción de los proyectos de acompañamiento a noveles, existen pocas propuestas pensadas para grupos específicos. El insuficiente seguimiento y evaluación sistemática de la calidad y pertinencia de las acciones, puesto que prevalece la capacitación orientada al individuo. Las acciones son aisladas y puntuales a través de cursos o talleres de corta duración. Los dispositivos de formación generalmente adoptan la modalidad de cursos, basados en la gramática escolar tradicional. Los estímulos e incentivos ofrecidos se basan casi exclusivamente en el puntaje para escalafón. Muchos maestros elijen los cursos por el puntaje. Las condiciones laborales de los docentes permanecen sin cambios y el tiempo que demanda la formación permanente no es reconocido.

Con relación al valor de la formación, Vaillant, D. (2009) cita un estudio McKinsey (2007) que concluye que las diferencias en las pruebas de PISA se deben a 3 factores fundamentales: “el reclutamiento, la formación y el apoyo al trabajo de los docentes en el aula. A estas tres dimensiones se agrega la generación de dispositivos para atender a los estudiantes con rezago educativo” (pág. 29). De ahí la necesidad de atender de manera diferenciada la formación en servicio, en especial a noveles cuando enfrentan el reto de la docencia en zonas de vulnerabilidad académica.

Es por ello que lograr la formación in situ mediante un acompañamiento no debe ser una acción aislada, Valliant (2009) expresa que la inserción a la docencia no es objeto de una política, citando el estudio de Marcelo García (2007) en el que se encontró escasos programas institucionalizados. La inserción “de facto” se produce pero son muy pocas las ocasiones en que la escuela u otras instituciones desarrollan programas específicos para profesores noveles. La realidad de un novel en muchos países latinoamericanos es semejante, según Ávalos (2009) no tienen menor carga docente y puede significar, una carga doble si debe trabajar en





mas de una escuela. Tampoco es infrecuente entregarle al profesor novel el curso más difícil, que suele ser el primer grado como lo observo Talavera (citado por Ávalos, 2009) en un estudio de las aulas mexicanas.

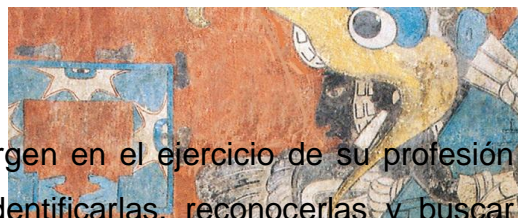
La formación in situ para noveles en zonas de vulnerabilidad académica

De acuerdo a Gómez, Cardellá y Hernández (2008) aunado al concepto de recapitación docente, se entiende como ..."proceso de formación in situ de docentes en ejercicio, a partir de una reflexión colectiva y situada sobre sus prácticas cotidianas, orientado a fortalecer sus competencias para el desarrollo de mediaciones pedagógicas significativas y la confianza en su capacidad de toma de decisiones profesionales..." (pág. 11), es decir a partir de la reflexión con pares y/o colectiva se pretende que el maestro novel se sitúe en el ejercicio de su quehacer cotidiano con la finalidad de desarrollar competencias docentes que le permitan un cambio cualitativo en sus prácticas áulicas. Se requiere implementar estrategias para ejecutar esta capacitación, en base a la identificación de las necesidades de aprendizaje detectadas por los profesores y a partir de allí propiciar un cambio cognitivo y actitudinal en sus prácticas educativas.

La formación in situ se referencia en el desarrollo de la epistemología de la práctica como un conocimiento práctico que se produce en un contexto específico, un conocimiento situado. El conocimiento en acción (Schön 1992) que se actúa, "no se dice" y está incorporado en la acción (Jonson 1989). Para reconocerlo es necesario procesos de distanciamiento, reflexión y objetivación. Este conocimiento incluye esquemas, guiones y rutinas de acción y las interpretaciones que se hacen de las teorías. En los esquemas hay conocimiento ligado a "saber qué y saber cómo" Se construye así un repertorio de guiones, productos del análisis que contiene respuestas rutinarias que conforman un conocimiento procesual (Martínez, Sena 2008). (Evans, Llorete, Otsubo, Rancaño, Sena, & Strack, 2010, pág. 3).

Algunos de estos saberes acerca del qué y el cómo del conocimiento práctico se ponen a consideración en las sesiones de trabajo con noveles. En las sesiones se evidencian aspectos del desempeño que realiza el docente en su centro escolar,





así como una serie de problemáticas que surgen en el ejercicio de su profesión dentro y fuera del aula, siendo necesario identificarlas, reconocerlas y buscar soluciones conjuntas entre mentores y mentorizados (Alen & Allegori, 2009).

Se trata entonces que la formación in situ permita que los nuevos docentes sean capaces de afrontar los desafíos de trabajar en zonas con vulnerabilidad académica para nutrir la formación inicial y dar una comprensión más acabada de la función sustantiva, que es enseñar.

El maestro novel que trabaja en escuelas con vulnerabilidad social y académica se enfrenta a situaciones problemáticas como la alta inseguridad, ausentismo escolar, indisciplina, falta de comunicación con los padres de familia y grupos numerosos en las aulas. Recuérdese que:

Muchos de los problemas que los docentes principiantes reportan en las investigaciones tienen que ver con asuntos que enfrentan otros con mayor experiencia, tales como la gestión de la disciplina en el aula, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo en clase, los materiales insuficientes, los problemas personales de los estudiantes, las relaciones con los padres. Los nudos gordianos son los mismos en las diversas etapas de la carrera docente, sin embargo, los maestros principiantes experimentan los problemas con mayores dosis de incertidumbre y estrés debido a que tienen menores referentes y mecanismos para enfrentar estas situaciones” (Vaillant, 2009, pág. 35)

Con respecto al desempeño docente del novel Vaillant (2009) señala las fases en el ejercicio de Bullough (2000) quien distingue cuatro momentos en el proceso de convertirse en docente: el periodo previo al ingreso a la formación; los estudios académicos; las prácticas de enseñanza y los primeros años de docencia. Aunado a lo anterior presenta también las etapas de la vida profesional propuestas por Day, et. al (2007):

- Los primeros 0-3 años de trabajo marcan una etapa de fuerte compromiso en la cual resulta clave el apoyo de los directores y supervisores. En este





período los docentes ya saben lo que significa un desempeño profesional eficaz. Septiembre y 1 de Octubre de 2011

- Entre los 4-7 años se ingresa en la fase en la que los docentes construyen la identidad profesional y desarrollan la eficacia en el aula.

Es entonces necesario incursionar en procesos de acompañamiento a los docentes noveles en sus primeros años de inserción laboral porque son decisivos en la definición de sus prácticas de enseñanza. Si a esto se agrega que:

Las escuelas que reciben población en riesgo social o están insertas en zonas vulnerables son las menos requeridas al seleccionar un puesto de trabajo estable por el profesional docente, por ende son las opciones libres para los noveles que inician su desempeño. (Alen & Allegori, 2009, pág. 13)

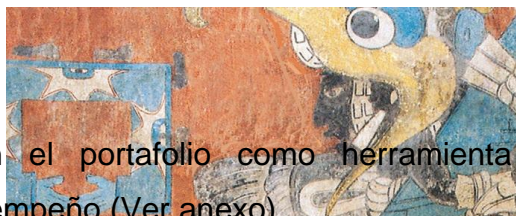
Atender a los sectores sociales en situación vulnerable es una tarea urgente en las políticas de inclusión a las filas del magisterio para ofrecer el derecho a recibir educación en nuestro país. Es entonces que se tiene clara una tarea ineludible del Estado y que convierte a las Escuelas Normales en potenciales colaboradoras.

Las necesidades formativas en este grupo de noveles

Los sujetos del estudio del cual se desprende esta ponencia, son egresados de la Escuela Normal “Profr. Serafín Peña” (generación 2006-2010), los criterios para la selección fueron: que los noveles trabajaran en el sistema público, desempeñaran la docencia en escuelas focalizadas (12 noveles), con resultados globales menores a 500 puntos en la prueba de Enlace en los últimos 5 años (vulnerabilidad académica) y se tuviera el récord académico de los maestros. Es así como se definieron para el estudio cinco docentes (42%) de cuatro centros educativos diferentes de educación primaria en dos municipios del Estado de Nuevo León.

Se usaron como instrumentos el Diario de Campo para las visitas, el Inventario de Problemas de Enseñanza (I.s.E.) de K. Jordeu (recuperado de Marcelo 1991) y un Cuestionario de Autoevaluación del Desempeño Docente que junto con los videos





de clase y otras evidencias constituyeron el portafolio como herramienta electrónica para observar la evolución del desempeño (Ver anexo).

El análisis del Diario de Campo ha permitido reconocer las siguientes temáticas para la formación docente: El trabajo docente en zonas marginadas, formas de prevenir la violencia, el sentido de responsabilidad, solidaridad y justicia; el manejo de grupos numerosos, la motivación de los niños por aprender, la intervención de los padres de familia, la planificación por proyectos y la correlación de contenidos; tener formas de conocer más a los niños y su contexto, estrategias de enseñanza y aprendizaje para temas específicos: multiplicación, división y comprensión lectora. El Aprendizaje colaborativo en el aula y el trabajo en equipo con los niños.

El Inventario de Problemas de Enseñanza arroja las siguientes necesidades: Conocer el contexto e involucrar a los padres de familia. El uso de los medios de enseñanza. (Elaboración y uso de materiales didácticos) Autoconocimiento y autoeficacia. Generar ambientes de aprendizajes.

El Cuestionario de Autoevaluación del Desempeño Docente detectó como necesidades en la planeación: el decidir los mecanismos de evaluación, en cuanto a la gestión didáctica: la distribución y manejo del tiempo y en cuanto a la evaluación: promover la autovaloración en los niños.

Recomendaciones para la formación in situ a partir de esta experiencia

Investigar, por parte de las escuelas normales, las necesidades formativas en los primeros años de inserción laboral de sus egresados, a fin de retroalimentar la práctica docente en la formación de nuevos profesores.

Constituir equipos profesionales que involucren a maestros de las escuelas normales y otras instituciones para colaborar en la formación in situ en estos contextos a partir del reconocimiento de competencias.

Concretar acciones para una política definida respecto a la inserción laboral de los noveles, de manera específica para quienes se insertan en escuelas vulnerables.



Valorar la práctica y la experiencia del primer año de servicio como un detonador para el desarrollo de competencias docentes a partir del diagnóstico de necesidades.

Definir nuevas maneras de lograr la formación docente en servicio para atender la equidad de la educación.

Considerar el centro de trabajo como un lugar de aprendizaje permanente del docente en servicio y atender a su heterogeneidad. (Realidades específicas).

Referencias.

Alen, B., & Allegori, A. (- de - de 2009). *Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación*. Recuperado el 15 de Enero de 2011, de Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación.: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/libro_06.pdf

Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado.*, 43-59.

El informador. Diario independiente. (27 de septiembre de 2010). *Informador.com.mx*. Recuperado el 23 de octubre de 2010, de Reprueba 40% de profesores en competencias: <http://www.informador.com.mx/mexico/2010/236831/6/reprueba-40-de-profesores-en-competencias.htm>

Evans, I., Llorete, G., Otsubo, A., Rancaño, V., Sena, C., & Strack, N. (24-26 de febrero de 2010). *Las prácticas de enseñanza en los egresados recientes de IFDC de Bariloche. Comunicación presentada en el II Congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Recuperado el 20 de noviembre de 2010, de http://cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes/5/EEXP_5_Evans_Las_practic as_DE_ENSEÑANZA.pdf





Gómez, A. M., Cardella, L. L., & Hernández, M. (2008). Disciplina morfofisiológica humana I. Problemas de la renovación educativa y sus requerimientos. *Panorama Cuba y salud*, 10-15.

Marcelo García, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias. CIDE.

Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado.*, 27-41.

Vezub, L. F. (0 de julio-septiembre de 2009). *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Revista Mexicana de investigación educativa*. Recuperado el 28 de Marzo de 2011, de Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/-140/14011807014.pdf>

ANEXO: Diagnóstico y acompañamiento técnico pedagógico en el centro de trabajo a docentes noveles de escuelas primarias con poblaciones vulnerables académicamente en el estado de Nuevo León.

Objetivo General:

Desarrollar una propuesta de acompañamiento técnico pedagógico para docentes noveles de educación primaria egresados de tres escuelas normales públicas de Nuevo León, por medio de un proceso de investigación-acción; con la finalidad de apoyar el ejercicio de una práctica docente de calidad acorde al





enfoque de la Reforma Integral de Educación Primaria que garantice el aprendizaje del alumnado académicamente vulnerable.



Atención a objetivos particulares:

- Establecer un modelo de acompañamiento con base en las necesidades detectadas en el diagnóstico de docentes noveles.
- Implementar un modelo de acompañamiento in situ a docentes noveles.

Herramienta: Portafolio electrónico del maestro novel. (ENPSP).

Este portafolio de desempeño docente es una colección de evidencias que permiten al docente reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y su docencia, es una forma de evaluar los procesos y sirve para autorregular su aprendizaje y tomar decisiones en este período de acompañamiento.

Es una selección deliberada de los trabajos del novel que en cierta forma cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso, sus logros y sus ideas en este acompañamiento. Es un registro del aprendizaje y su reflexión sobre la tarea docente en su primer año de docencia. (Ver figura 1)

• PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS.



Figura 1. ¿Qué es una evidencia?

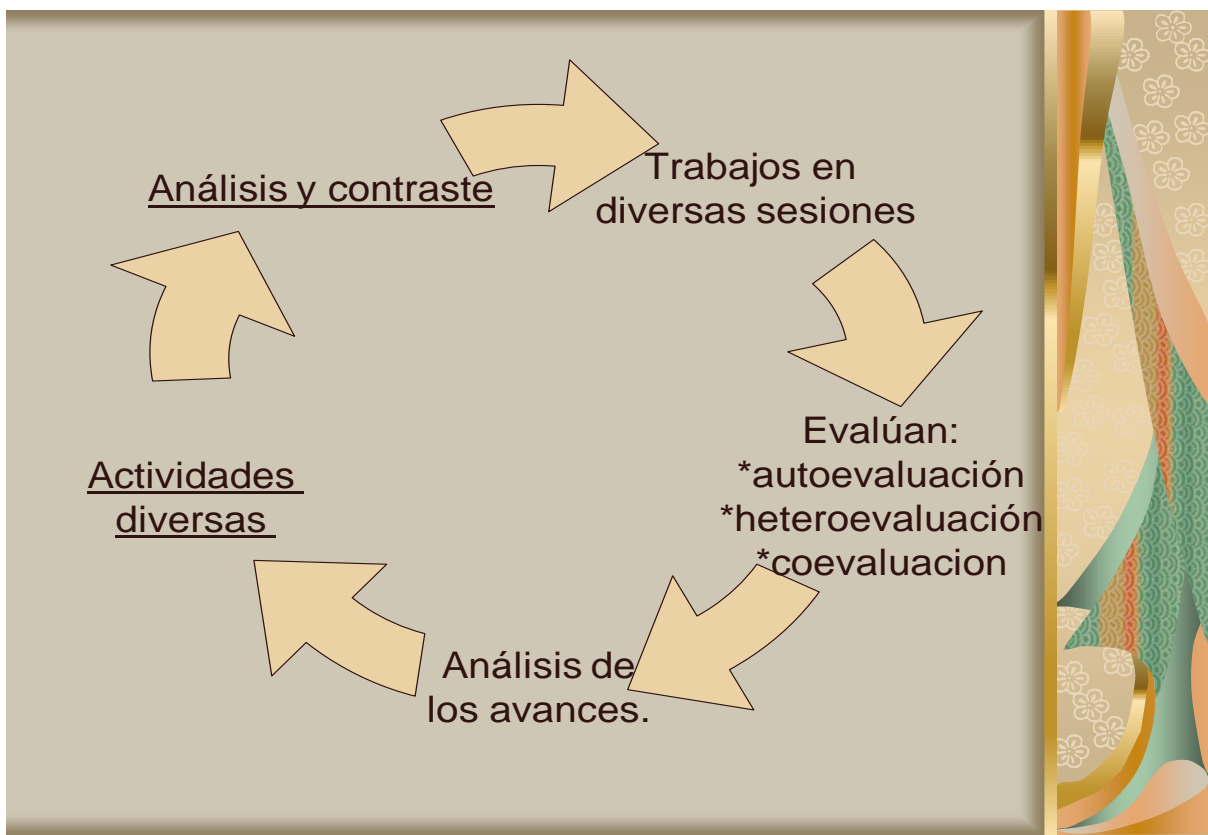




Figura 2. Uso del portafolio para provocar la discusión y el debate de ideas.

29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011

Tabla 1. Contenido del portafolio y argumentación.

Evidencia	Lo que permite
Inventario de problemas	Reconocer las principales dificultades en la docencia actual.
Inventario de creencias	Identificar las creencias que dan soporte a su práctica educativa. Mi actuar va en relación a lo que yo creo.
Auto registros de clases	Autoconocimiento, evidenciar sus propias concepciones y las características de su práctica educativa. Detectar avances y limitaciones. Valorar resultados.
Registros de clases por observadores	Contrastar la percepción personal con la de otros.
Cuestionario de su desempeño docente (fase inicial y final)	Autoevaluación y coevaluación del desempeño docente. Detección de necesidades formativas.
Encuesta de características personales y sociolaborales del maestro novel.	Conocimiento del novel.
Entrevistas informales (audio)	Autoconocimiento, evidenciar sus propias concepciones y las características de su práctica educativa a través de diálogos con expertos que permite mejorar el proceso reflexivo.
Videograbaciones de algunas sesiones de clase: Auto observación Observación entre pares	Autoevaluación y coevaluación de su desempeño. Detección de necesidades formativas.
Fotografías de su trabajo docente, su escuela y su entorno.	Autoconocimiento. Detección de necesidades formativas.

CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN



29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011

