



ISSN: 2448-6574

## **Trayectorias formativas docentes en procesos de rediseño curricular**

María Eugenia Ramírez Solís  
Elsa Franco Martín  
Macarena Blando Chávez  
meramire@ipn.mx

Instituto Politécnico Nacional

Práctica curricular: docentes y alumnos, los actores del currículum.

### **Resumen:**

El rediseño curricular es una actividad propia de los grupos académicos en el Instituto Politécnico Nacional IPN, que de manera sistemática permiten dar cuenta de los cambios y mejoras en diferentes programas académicos. La comisión responsable de este proceso está conformada por un grupo de académicos y docentes administrativos que por sus funciones de responsabilidad son convocados a desarrollar estas actividades.

En este reporte se presenta los avances de una investigación cualitativa de tipo descriptiva apoyada en entrevistas a diferentes actores, que permite contar con un panorama sobre cuáles han sido las experiencias formativas inducidas o autogeneradas para la formación de los integrantes de esta comisión en el área del diseño curricular y que puedan posteriormente delinear posibles trayectorias formativas para los docentes cuya participación en procesos de rediseño curricular sea inminente.

Se trabajó en dos etapas, la primera a través de una investigación documental que permitió construir un marco teórico sobre los actores del Rediseño Curricular RC y sus competencias, la formación docente y las trayectorias. En la segunda etapa se diseñan y aplican entrevistas a 8 actores con experiencia en RC de cuatro unidades académicas del nivel superior del IPN.

**Palabras clave:** competencias, rediseño curricular, trayectorias docentes

## Planteamiento del problema

En la generalidad de los casos, los docentes que ingresan al IPN cuentan con un perfil robusto en el campo disciplinar, pero no necesariamente en el campo de la docencia. La formación docente se va trazando simultáneamente, con la práctica cotidiana y ésta se desarrolla con un énfasis en lo didáctico a fin de implementar el currículum. Si bien con la experiencia formada a través de los años, los docentes y académicos cuentan con la experiencia de implementar un currículo (Jiménez 2002 Fernández 2004, Schwab 1970) y enfrentarse a los retos de adecuación, realizando ajustes, contextualizándolo y proponiendo mejoras, el desarrollo curricular y el rediseño curricular, son procesos estrechamente relacionados, pero no iguales, ya que demandan capacidades, marcos y metodologías específicos (Rautenberg 2009) para la toma de decisiones fundamentadas ante la innovación curricular.

La organización y participación de los docentes en las Comisiones para el Rediseño curricular sigue en lo general lo señalado por el libro 12 de los materiales para la reforma, que describe una metodología que en ocasiones se ha reducido a un procedimiento técnico y poco claro. La comisión se integra a partir de una instrucción institucional, a lo largo de un periodo específico para proponer los cambios curriculares. Los procesos para el rediseño curricular inician con lineamientos generales de trabajo y en ocasiones una capacitación institucional breve y genérica a algunos integrantes de esta comisión. En las Unidades Académicas UA se organizan un conjunto de acciones para complementar su formación y para integrar a otros docentes a este proceso, pero también ocurre que por iniciativa personal ingresan a estudios de posgrado para cumplir de la mejor manera el compromiso del RC. Se delinear trayectorias diferenciadas a partir de lo metodológico, las necesidades organizacionales y las condiciones propias de la dinámica particular de cada unidad o grupo de trabajo.

Ante las diferentes necesidades, problemas y formas de atender, tanto la metodología como la gestión para el RC, así como la necesidad de mirar la formación como un proceso profesional e institucional, se plantea la pregunta de investigación *¿Cuál es la trayectoria formativa que se requiere favorecer en los actores que participan en cada etapa del rediseño curricular del NS del IPN?*

## Justificación

Si bien las trayectorias formativas son inducidas o autodefinidas, éstas se dan en un contexto cultural y son eminentemente generados y promovidos por sujetos que en ese intercambio y socialización, provocan que las trayectorias sigan múltiples recorridos (Nicastro y Greco 2012) ensayen rutas y tomen decisiones, haciendo que cada sujeto sea el actor que modela su trayectoria según sus fines, intereses e interrelaciones.

En el campo de la experiencia profesional los docentes se enfrentan a distintos proyectos que demandan incursionar en nuevas áreas como el del RC, que requiere profundizar saberes sobre la enseñanza, la didáctica, la educación y la formación de profesionales entre otros, así como dar cuenta de competencias para la gestión, de pensamiento crítico y reflexivo. Las diferentes comisiones para el RC, a partir de un marco general, delinean su propia trayectoria formativa para convertirse en expertos. Los logros de las diferentes comisiones del RC, se cosechan en lo individual y pocas veces las trayectorias formativas, que no se reduce solo a cursos, sino que adoptan múltiples formas modalidades formativas y generación de recursos (Fernández 204) se identifican, caracterizan y vinculan con otras experiencias formativas que propicien una cultura para el rediseño curricular en el IPN.

La respuesta a la pregunta de investigación pretende abrir camino para la discusión sobre una nueva área en las trayectorias formativas del IPN, favoreciendo profesionalizar los trabajos de las comisiones y se institucionalicen los procesos formativos exitosos que permitan construir una cultura para el rediseño curricular.

Si se pretende conformar en la comunidad politécnica una cultura para el rediseño curricular, es necesario identificar las necesidades, proponer trayectos, episodios, reflexiones, modalidades, tiempos, recursos y proyectos que permitan consolidar competencias y capacidades en comunidades de aprendizaje para la innovación curricular. A la vez que incentivar la autonomía en la formación, gestionar en las unidades académicas el trabajo colaborativo y la sistematicidad de los proyectos.



ISSN: 2448-6574

## Fundamentación teórica

Los docentes como actores fundamentales para el desarrollo y el rediseño curricular: Autores como Fernández (2004), Jiménez (2002), Schwab (1970) y otros, destacan que la experiencia de los docentes que enfrentan los retos de cumplir los propósitos señalados en el currículum, les permite tener una visión crítica del mismo y que a partir de su contexto pueden llegar a ser creadores e intérpretes activos del currículum, no simples implementadores. Para ello, la comunidad requiere participar sistemáticamente en estrategias de construcción y uso de teoría, reflexionando cooperativamente sobre la experiencia, la responsabilidad social de la educación en la formación de profesionales, los cambios sociales y de las profesiones, entre otros, para tomar decisiones ante la innovación curricular. De esta manera los docentes se convierten en investigadores activos del currículo, trascienden las aulas para convertirse en intelectuales transformadores del currículum e intervienen porque tienen las capacidades de decidir sobre ellos.

Docencia e investigación: Por otra parte, el cambio curricular también establece una dicotomía entre la investigación y el desarrollo curricular, la primera, parte de la imagen del docente como un investigador que, mediante una indagación sistemática e intencional sobre su práctica cotidiana, genere conocimientos relevantes, en colaboración con sus colegas. Como postura alternativa a un desarrollo curricular, entendido como implementación de un diseño curricular externo; se trata ahora de reconstruir el currículum como un proceso de investigación, interno al propio proceso de enseñanza y de trabajo en los centros. Este proceso de reconstrucción curricular requiere un contexto de autonomía, centros capacitados para resolver por sí mismos sus problemas, y unos profesores comprometidos que interpreten, alteren, revisen o creen el currículum de acuerdo con sus perspectivas y situaciones (Fernández 2004). Con base en lo anterior se reconoce que a los actores del rediseño curricular se les plantea un reto que demanda un perfil de idoneidad para evaluar, criticar y proponer de manera sustentada.

Actores y competencias: Los académicos que participan en grupos colegiados responsables de realizar planes de estudio cuentan con experiencia en las Unidades de Aprendizaje que imparten, la disciplina en general y el campo profesional, sin embargo, hay una limitada formación teórico-metodológica especializada en el campo curricular y por ello se considera la pertinencia de contar con otros perfiles que participen en el RC.



ISSN: 2448-6574

Schwab (citado en Posner 2005) considera por lo menos cinco tipos de actores involucrados en el rediseño curricular: un experto en aprendizaje; un experto del campo disciplinar; un representante de los profesores que comprende la complejidad del trabajo en el aula; alguien que perciba la realidad económica y política de la comunidad y un experto en el diseño curricular que comprende el contexto en el cual se va implantar el currículo.

Por su parte la UNESCO (2017) en su documento de Herramientas para el desarrollo curricular, resalta la participación de por lo menos cuatro actores relevantes con la mirada de un equipo multidisciplinar: un especialista curricular, con capacidades para ser guía y a poyo al definir objetivos curriculares, diseñar contenidos holísticos e integrar temas transversales, entre otras capacidades; diseñadores de políticas educativas nacionales, resaltando fuertemente sus capacidades para diseñar marcos curriculares y objetivos curriculares; diseñadores de políticas locales, con capacidad para evaluar y controlar la calidad de los currículos, implementan currículos nacionales en contextos locales; docentes y formadores de docentes para los procesos de diseño e implementación curricular, resaltando fuertemente sus capacidades para diseñar marcos curriculares.

En ambas propuesta la formación de grupos multidisciplinarios se perciben como una necesidad de equilibrio en la conformación de un proyecto integral para innovar el currículum.

En el marco normativo del IPN (IPN 2004) también se señala la necesidad de fortalecer a la Comisión de Diseño con la participación de otros actores, alumnos, egresados destacados, representantes de diferentes grupos de empleadores y profesionistas, así como “distintos grupos de trabajo”, sin embargo, no precisa quienes son estos actores, ni las ventajas de contar con un grupo interdisciplinar o multidisciplinar como lo sugiere otros autores.

El cambio curricular es un proceso dinámico y desafiante cuyo éxito depende de que todos los grupos de interés involucrados tengan la capacidad de desarrollar o adoptar una visión compartida, una actitud positiva y un efectivo compromiso. Asimismo, necesitan desarrollar las competencias profesionales necesarias en los diferentes aspectos del cambio e innovación curricular (OEI-UNESCO, 2017)

El cambio curricular también establece una dicotomía entre la investigación y el desarrollo curricular, parte de la concepción del docente como un investigador que, mediante una indagación sistemática e intencional sobre sus acciones, genera conocimientos relevantes, en





ISSN: 2448-6574

colaboración con sus colegas. Como postura alternativa a un desarrollo curricular, el rediseño se mira como un proceso de investigación interno al propio proceso de enseñanza y de trabajo en las diferentes Unidades Académicas de la institución. Investigar para innovar, es uno de los principios de la innovación que visualiza el proceso de reconstrucción curricular como un proceso de indagación, diagnóstico y evaluación de la situación actual del currículum para buscar las transformaciones.

El rediseño curricular en el marco de la innovación pretenda la mejora en la educación mediante el cambio en su estructura curricular, esto requiere autonomía y cuerpos colegiados capacitados para resolver por sí mismos sus problemas y unos profesores comprometidos que interpreten, alteren, revisen o creen el currículum de acuerdo con sus perspectivas y situaciones. (Fernández 2004). Bajo este panorama, es necesario comprender que el docente en la actualidad es un agente curricular protagónico en los procesos de diseño curricular, por lo cual es necesario describir algunas características y competencias con las cuales debe contar.

- Tejada (citado en Soto 2017) menciona una serie de conocimientos, capacidades, habilidades-destrezas y actitudes que debe reunir el diseñador curricular:
  - a) Conocimiento del entorno, que implica una noción amplia de los problemas y necesidades socioculturales, una mirada crítica de los aspectos políticos, económicos que afectan en la escuela,
  - b) Capacidad de reflexión sobre la práctica, para intervenir, ejerciendo activamente la responsabilidad de plantear cuestionamientos serios y profundos sobre el campo educativo, el currículum, el contexto y su enseñanza,
  - c) Actitud autocrítica y de evaluación profesional que favorece el reconocimiento de la necesidad de cambio e innovación curricular,
  - d) Capacidad de adaptación a los cambios (flexibilidad),
  - e) Tolerancia a la incertidumbre, al riesgo y la inseguridad,
  - f) Capacidad de iniciativa y toma de decisiones,
  - g) Poder-autonomía para intervenir,
  - h) Trabajo en equipo,
  - i) Voluntad de auto perfeccionamiento,
  - j) Compromiso ético profesional.
- Por su parte Soto y Sánchez (2017) desarrollan una propuesta de perfil del docente-innovador curricular en el que integra una serie de competencias en dos categorías, las específicas propias para entender e incidir en el cambio curricular, además de las genéricas que considera las de tipo instrumental, interpersonal y sistémicas.
  - o Competencias específicas, que caracterizan el dominio sobre la tarea específica del rediseño curricular:
    - a) identifica ámbitos y niveles del currículo,
    - b)

diagnostica la oferta y demanda educativa para abrir nuevas oportunidades o mejorar la existente, c) investiga las fuentes del currículo para la fundamentación de un plan de estudios; d) diseña o rediseña propuestas curriculares de las carreras profesionales en la Institución o Sistema educativo (planes de estudios, programas de estudios y planificación didáctica), e) asesora la implantación o desarrollo del currículo de las carreras profesionales en la Institución o Sistema educativo, f) Evalúa el currículo de las carreras profesionales -nuevas o ya existentes- en una Institución o Sistema educativo y f) Gestiona el cambio mediante el proceso curricular con base en la programación, coordinación, supervisión y ejecución de actividades pertinentes, a fin de ajustar el perfil profesional a las necesidades de la sociedad, la Institución Educativa, del mercado laboral y profesional

- Competencias genéricas. incluye de acuerdo a Villa y Poblete (2007) a) *competencias de tipo instrumental*, consideradas como medios o herramientas para obtener un determinado fin, como las de: Pensamiento: analítico, sistémico, crítico, reflexivo, lógico, analógico, práctico, colegiado, creativo y deliberativo, gestión del tiempo, resolución de problemas, toma de decisiones, planificación, uso de TIC y base de datos y comunicación tanto oral como escrita, b) las *competencias de tipo personal*, que refieren las diferentes capacidades en las personas para una buena interacción con los demás entre ellas se encuentran: las de comunicación interpersonal, trabajo en equipos – inter, multi y transdisciplinarios, tratamiento de conflictos y negociación. c) *competencias de tipo sistémico*, relacionadas con la comprensión de la totalidad de un conjunto o sistema, considerando, por ejemplo: para favorecer la organización del trabajo, la capacidad emprendedora y el liderazgo, entre ellas se encuentran: las competencias para gestionar proyectos, liderazgo, orientación al logro y a la calidad.

- Por su parte la UNESCO (20017) propone para los procesos de diseño e implementación del currículo a un sujeto colectivo que esté formado por diversos actores que se involucren y compartan una visión y propósitos acerca del currículo, con una visión de trabajo inter y multidisciplinar. En este sentido esta organización plantea que los principales actores son los diseñadores de políticas



ISSN: 2448-6574

educativas nacionales, los especialistas curriculares, los docentes y los formadores de docentes.

Trayectorias docentes.: De acuerdo con Herrán (2008), Díaz-Barriga, Lule, Pacheco, Saad, & Rojas, (2016) e Imbernón (2015) la formación docente tiene o debería tener sus bases en la autorenovación, que implica permanecer en un estado constante de reflexión para problematizar, cuestionar e identificar áreas en las que se tiene que trabajar, y con ello llegar a consolidar la comprensión de sí mismo, de sus funciones, de los medios para llevarlo a cabo, de los contextos y de su excelencia profesional.

Para referirnos específicamente a la formación para el rediseño curricular, los docentes requieren construir marcos amplios que les permitan no solo proponer una nueva organización de contenidos y organizar una malla curricular amplia, sino decidir el futuro de las nuevas generaciones de estudiantes

La formación docente necesita tiempo, construir la reflexión, si lo que se busca es un cambio cultural, una formación que además de dotar de elementos teóricos y metodológicos que la sustenten, propicie espacios de reflexión, discusión análisis y crítica de los modelos educativos y sus tendencias mundiales, de los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales que envuelven a la educación, que entiendan el cambiante y acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología. Es decir, la formación docente no puede ser accidental y espontánea (Díaz Barriga 2017) sino estratégicamente diseñada en trayectorias amplias. Además, deben impulsarse a través de nuevas y flexibles estrategias de formación:

Las trayectorias en la formación docente generalmente son inducidas por la institución, pero el recorrido, o camino que construye un docente en su formación como profesional de la docencia se enfoca a las necesidades (IPN-CGFIIE 2016), contextos, problemas e incidentes que le demandan la búsqueda de la comprensión de su docencia y las alternativas para las mejoras, consolidando una profesión de calidad.

Para Nicastro (2012), y Herrán (2008) estas trayectorias no pueden restringirse a la suma de eventos, sucesos y acompañamientos para una formación específica, abogando por una “no linealidad. “Si en todo caso encadenamientos, encuentros, desencuentros, transformaciones y movimientos en clave de dinámica de distinto orden” (Nicastro 2012), que entretejen una trayectoria única, enriquecida con hechos, situaciones, relaciones, recursos, dispositivos y





ISSN: 2448-6574

tiempo, lo que lleva a identificar solo algunos episodios de esas trayectorias, porque cuentan con evidencias de ellos, pero no restringirlas a la institucionalidad y si abrir formas modalidades y tipologías de formación.

Para Nicastro (2012), y Herrán (2008) estas trayectorias no pueden restringirse a la suma de eventos, sucesos y acompañamientos para una formación específica, abogando por una “no linealidad. “Si en todo caso encadenamientos, encuentros, desencuentros, transformaciones y movimientos en clave de dinámica de distinto orden” (Nicastro 2012), que entretejen una trayectoria única, enriquecida con hechos, situaciones, relaciones, recursos, dispositivos y tiempo, lo que lleva a identificar solo algunos episodios de esas trayectorias, porque cuentan con evidencias de ellos, pero no restringirlas a la institucionalidad y si abrir formas modalidades y tipologías de formación

### **Objetivos de la investigación**

Ante las características contextuales de los diferentes grupos de trabajo para el RC en el IPN, así como las necesidades, retos y procesos de gestión, la investigación que se desarrolla plantea como objetivo:

Diseñar una propuesta de trayectoria formativa amplia, para los actores que participan en las diferentes etapas del diseño curricular en el nivel superior del Instituto Politécnico Nacional.

Los objetivos específicos son: Realizar un estudio documental sobre los actores del rediseño curricular; Diagnóstico de las acciones de formación para el rediseño curricular en el IPN; Diseño de una propuesta de trayectoria formativa.

### **Metodología**

Para esta investigación se definió una metodología cualitativa con estrategias interactivas que permitieron combinar diferentes técnicas como la entrevista y los cuestionarios los cuales permitieron la obtención de datos en esta etapa de la investigación

Para la selección de la muestra se consideró el muestreo intencionado, considerando a los docentes que han participado en uno o más procesos de rediseño curricular y que pertenecieran a alguna de las Unidades Académicas de las diferentes áreas del IPN, que



ISSN: 2448-6574

representan o hayan representado a alguna de las figuras institucionales implicadas en estos procesos.

La muestra se conformó con docentes de la Escuela Superior de Comercio y Administración- Unidad Tepepan, del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud- Unidad Santo Tomás, Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica- Unidad Zacatenco y la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería-campus Hidalgo

Los instrumentos utilizados fueron una entrevista y un cuestionario para recoger información en relación a: la integración de la Comisión para el rediseño curricular, cómo se ha formado o capacitado la comisión para estos trabajos, sobre las dificultades presentadas en las diferentes etapas del rediseño curricular, sobre las competencias y las trayectorias formativas para esta función en específico. Estas entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas textualmente para su análisis a fin de identificar las vivencias de los diferentes actores en cuanto a experiencias y trayectorias formativas para llevar a cabo el rediseño curricular.

Así mismo se recogió información a través de un cuestionario con carácter diagnóstico aplicado a un grupo de académicos que iniciaban un programa de formación sobre el currículum, en el cual se identificó: la experiencia en procesos de formación docente, así como los problemas y necesidades presentados en estos procesos.

Por otro lado, se realizó el análisis de las acciones de formación docente registradas ante la Dirección de Estudios Superiores DES del IPN en los periodos 2004-2007 y la Coordinación General de Formación Docente CGFIE del IPN 2013-2018. Se realizó un análisis semántico considerando el nombre y los propósitos de la acción formativa para el desarrollo de competencias para el rediseño curricular, el tiempo en que fueron implementadas su relación con las etapas del rediseño curricular y las Unidades Académicas que lo llevan a cabo.

## **Resultados y conclusiones**

El proyecto de reforma institucional detona en el IPN un conjunto de acciones para difundir e interiorizar el modelo educativo a la vez que propicia la transformación del currículum y la innovación educativa. Como proceso transformador, entre el 2013 y 2018 se registraron en la CGFIE del IPN, 21 acciones de formación docente entre cursos, talleres, foros y seminarios relacionados con los trabajos para el rediseño curricular. Estos cursos representaron entre el 1 y 3% del total de cursos en el área técnico pedagógica. Poco menos de la mitad de estos Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Currículum 2019 /Año 5, No. 5/ Septiembre de 2019 a Agosto de 2020.



ISSN: 2448-6574

cursos, el 48%, se registraron por UA del área de físico-matemáticas, el 12% por el área médico-biológica y el 32 % del área de ciencias sociales y administrativas. En este periodo se observa una mayor participación del área física matemática para la formación docente en el campo del rediseño curricular.

En ambos periodos estas acciones de formación junto con el diplomado de formación y actualización docente, son el punto de partida en las trayectorias docentes para el rediseño curricular.

Los entrevistados reportan que procesos de rediseño no son homogéneos en las UA, hay momentos inducidos por la institución, pero el ritmo de trabajo de cada comisión lleva tiempos diferentes y el desarrollo de competencias para los actores involucrados son procesos que requieren trayectorias amplias: tiempo, dispositivos diversos (Nicastro y Greco 2012), diversificación de modalidades, tipos de formación (Herrán 2008) y acompañamiento que permitan adquirir, reflexionar y consolidar las competencias para los actores como innovadores curriculares. Resalta la inquietud de que, en ninguna de las áreas de formación, ni en las UA, se identifiquen acciones que en su conjunto permita identificar un hilo conductor en la generación de trayectorias para el desarrollo de competencias específicas para el rediseño curricular que Soto (2017) y la UNESCO (2018) sugieren sean desarrolladas en los actores que participan en estos procesos.

Los actores del rediseño curricular tienen una intervención específica, que demanda saberes especializados, capacidad crítica y reflexiva tanto del contexto social como del educativo, pero las trayectorias formativas emprendidas por los docentes no son homogéneas, algunos se han preparado más en la formación docente, otros se han enfocado al desarrollo de la disciplina y de la profesión, otros conservan sus posturas tradicionales y otros pretenden integrar innovaciones con tic, esta heterogeneidad da cabida a una intervención fuertemente influenciadas con posturas u orientaciones, percepciones y preferencias en las actividades y tareas para el rediseño curricular.

Si bien la GEFIE del IPN en su Programa institucional de Formación, Actualización y Profesionalización del personal PIFAPP, (2018) identifica el “realizar acciones de extensión a partir de proyectos de rediseño curricular” como una competencia de nivel avanzado en la subárea de Habilidades para la gestión fuera del aula, se espera que anteceda a este nivel las competencias básicas e intermedias tanto del área técnico pedagógica, como del área



ISSN: 2448-6574

disciplinar y de desarrollo personal que los docentes han desarrollado a lo largo de su estancia en el IPN.

Es evidente que los actores integrantes de la comisión de rediseño adoptan responsabilidades ante su trabajo e identifican la formación como un mecanismo de mejora de su práctica.

*Al principio no teníamos más que el conocimiento de nuestra disciplina y de la carrera como tal...después de un tiempo nos dimos cuenta que había que prepararnos.*

*... lo primero que hicimos fue tomar el Diplomado de Formación Docente*

*... En otros casos se tomaron cursos sobre evaluación, estrategias docentes, uso de TIC, que aunque no son de rediseño curricular, se consideraban como estos elementos del MEI que tendrían que traducirse e incorporarse al RC*

*...empezaron a integrarse esas comisiones las personas, los profesionistas, los profesores que habían tenido la oportunidad de participar en los diplomados que se ofrecían en área central sobre esos materiales para la reforma, en particular sobre el modelo educativo*

*...4 o 5 docentes de la comisión se incorporaron de lleno al trabajo de rediseño curricular tomando programas de maestrías específicamente para ello.*

Para otros docentes la trayectoria formativa para el rediseño curricular inicia con el conocimiento de la metodología institucional a nivel de una formación propuesta por la institución para apropiarse de ella o bien como parte de un trabajo de autodidaxia.

*...por lo menos teníamos en cuadernillo 12 como guía para el rediseño.*

*...toda vez que la DES convoca para explicar las etapas, para revisar los avances, la comisión asiste.*

*...han venido a darnos cursos, pero después de formada la comisión ya no regresan*

La formación y profesionalización docente es ámbito de responsabilidad tanto de la institución en lo general, como de cada una de las UA que la integran, por ello aparecen iniciativas locales para la formación docente.



ISSN: 2448-6574

*se diseñó junto con la compañera Lorena Sánchez algunos cursos como eran de diseño, de evaluación, de los pasos de las etapas...*

*...colaboramos para el desarrollo de un curso taller, lo que queríamos ver eran los elementos del MEI y cómo poder incorporar estos elementos -al rediseño curricular-, a partir de analizar el modelo mismo, la normatividad correspondiente y algunas de las estrategias.*

*...ahora -2018- nos han preparado una serie de cursos donde cada uno de los módulos requiere que se entregue algo y ese algo va a complementar todo el diseño curricular, siguiendo el ejemplo acabamos de terminar el curso o el módulo de referentes internos y externos, el segundo módulo fue la estructuración del estudio de pertinencia y lo que entregamos fueron los instrumentos con los que vamos a entrevistar a los alumnos, egresados, campo laboral, profesores y emprendedores y esa es la forma en la que se lleva a cabo la preparación para el rediseño curricular y es un acompañamiento con los expertos en la parte pedagógica.*

A manera de reflexión planteamos que la formación docente para el rediseño curricular constituye un asunto serio para dotar no solo de herramientas instrumentales de tipo didáctico pedagógico al docente, sino de fortalecer sus competencias y estimulen múltiples vías que consoliden trabajo en red, detonen proyectos específicos para cada unidad académica e impulsen la auto renovación, que implica permanecer en un estado constante de reflexión para problematizar, cuestionar e identificar áreas en las que tiene que trabajar los docentes como actores y actor colectivos ante los proyectos de innovación y rediseño curricular.

Para definir nuevas modalidades de participación es importante crear condiciones institucionales y culturales que impulse y estimulen al docente a consolidar trabajo colaborativo y en red, incentiven la participación en comunidades de práctica y propicien trayectorias flexibles.





ISSN: 2448-6574

## Referencias bibliográficas.

- Díaz-Barriga, F., Lule, M. d., Pacheco, D., Saad, E., & Rojas, S. (2016). *Metodología de Diseño Curricular para educación superior*. México: Trillas.
- Fernández, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Revista de currículum y formación de profesores*, 8(8).
- Imbernón, F. (2015). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- IPN. (2004). MANUAL PARA EL REDISEÑO DE PLANES Y PROGRAMAS EN EL MARCO DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO y ACADÉMICO. México: Dirección de Publicaciones IPN.
- IPN-CGFIE. (2017). Programa Institucional de Formación, Actualización y Profesionalización el Personal. México: Dirección de Publicaciones.
- IPN. (2003). Un Modelo Educativo para el IPN. México: IPN.
- Jiménez, E. (2002). La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio. *Perfiles educativos*, XXIV(96), 73-96.
- OEI-UNESCO. (2017). *Herramientas de formación para el desarrollo curricular: una caja de recursos*. Ginebra.
- Posner, G. (2005). *Análisis de currículo*. México: McGraw-Hill.
- Soto, A., & Sánchez, J. (2017). Perfil del innovador curricular: Una propuesta de profesionalización docente para una institución. *Debates en Evaluación*.