

EJE 3

Procesos de orientación, formación y desarrollo profesional

Experiencias de formación permanente
en docentes del nivel secundario



*«Nuevos paradigmas y
experiencias emergentes»*

Experiencias de formación permanente en docentes del nivel secundario

Experiences of Permanent Training in Secondary Level Teachers

Elvia García Zalla¹

Douglas A. Izarra Vielma²

Resumen

Las exigencias sociales refieren la formación permanente del profesorado como un elemento prioritario para mejorar el desempeño docente y transformar su práctica. Desde esta premisa se realiza una investigación, con el objetivo de caracterizar las experiencias de formación permanente en docentes del nivel secundario, paradigma cualitativo y diseño de campo. Los resultados se organizan en cuatro categorías: a) formación institucional: caracterizada por ser directiva, asociada con la práctica. Se identifican los grupos pedagógicos, jornadas de formación y necesidades emergentes; b) actividades formales: vinculadas a la práctica, procesos pedagógicos y motivación del docente. Se clasifican en libres y vinculantes; c) formación de postgrado: relacionadas con las universidades, surgen de la motivación y dirigidas al fortalecimiento del aprendizaje. Se dividen en áreas de ejercicio o de carácter general y, d) autoformación: caracterizada por la autonomía y su carácter personal. Relacionada con la investigación y redes de apoyo.

Palabras clave: formación permanente, motivación, vinculación con la práctica.

Abstract

Social demand refers to the permanent training of teachers as a crucial element to improve teaching performance, along with transforming their practice. From this premise, an investigation is carried out to characterize the experiences of permanent training in secondary level teachers, qualitative paradigm, and field design. The results are organized into four categories, the first one being institutional training, the next being formal activities, then postgraduate training, and finally self-training. Institutional training requires directivity along with practice. They are identified as pedagogical groups, and they conduct training and help with emerging needs. Formal activities are connected to practices, pedagogical ideas, and teacher motivation. They are known for being free and binding. Postgraduate training has to do with universities, roots in motivation and aims to strengthen learning. Self-training is characterized as autonomy and personal character. It is related to research and support networks.

Keywords: permanent training, motivation, link with practice.

¹ Ministerio de Educación de la República Dominicana, República Dominicana, elvia.garcia1129@gmail.com

² Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela, daiv@ciegc.org.ve

1. Introducción

Los sistemas educativos mundiales coinciden en señalar el papel de los profesores como componente concluyente de la calidad educativa y desde donde se pretende lograr aprendizajes significativos en los educandos. En este orden de ideas, la formación docente es considerada un elemento prioritario para el buen desempeño del maestro, así como un factor fundamental para mejorar su práctica pedagógica.

Nieva & Martínez (2016) lo definen como:

Un proceso de aprendizaje pedagógico desde las potencialidades de los sujetos implicados, sistemático, investigativo y dialógico, de configuración y autotransformación del docente, que abarca componentes educativos, el vínculo cognición-afecto, orientado al aprendizaje significativo y desarrollador que responde a las necesidades de desarrollo personal de sí y de sus estudiantes, donde la cultura, la comunicación e interacción social son mediadores esenciales (pp. 18-19).

Es importante señalar que la formación docente no concluye una vez alcanza la titulación, sino que por el contrario se extiende a lo largo de su vida profesional y que abarca todas las experiencias de aprendizaje, sean estas de carácter formal o no formal (Belandó, 2017). Este proceso debe ofrecer no solo la adquisición de conocimientos conceptuales, sino también una reflexión de la propia práctica docente que le permita establecer una transformación de su quehacer educativo.

Flores (2004) afirma que de todos los elementos que inciden en la formación del docente el más importante es la transferencia en la acción. Desde esta perspectiva, si esta se produce la práctica educativa es transformada, ya que la transferencia y el proceso de formación se constituyen en mecanismos fundamentales de la mejora en la enseñanza. Como se observa en este planteamiento la transferencia de la formación es un elemento determinante del cambio educativo. En razón de lo expuesto Baldwin & Ford (1988) conciben la transferencia de la formación como la aplicación de los conocimientos, competencias y actitudes fruto de la formación al contexto laboral.

Visto lo anterior, es indispensable conocer las experiencias formativas desde la perspectiva de los propios docentes, en tal sentido, el objetivo de este trabajo es caracterizar las experiencias de formación permanente de los docentes del nivel secundario del Distrito Educativo 06-07, Gaspar Hernández. Este es el primer objetivo específico de la tesis doctoral «El proceso de transferencia de la formación permanente a la práctica educativa».

A continuación, se presenta el método utilizado, se describe el instrumento y el procedimiento de recolección de datos. Posteriormente, se exponen los resultados de las entrevistas organizados en categorías y, finalmente, se presentan las conclusiones.

2. Metodología

El acercamiento con el objeto de estudio de esta tesis doctoral responde al paradigma de investigación cualitativa. Villalobos (2019) expone que se caracteriza por ser emergente, reflexivo y dinámico. Todos los elementos del proceso de indagación ocurren con frecuencia al mismo tiempo e influyen sobre los otros. En ese sentido, esta investigación busca explicar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas involucradas.

El diseño corresponde con una investigación de campo por cuanto los datos se recolectan directamente en los escenarios donde se desarrollan los fenómenos. Para este caso particular se pretende una investigación explicativa puesto que se tiene como propósito ir «más allá de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos» (Hernández, Fernández & Baptista, 2014 p. 95).

Para obtener los datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas de final abierto, las cuales atienden al planteamiento de Villalobos (2019) «se realizan cuando el guion preestablecido se modifica según las respuestas de los informantes» (p. 289). El instrumento fue elaborado atendiendo a las categorías que aporta el marco teórico de la investigación: (a) formación institucional, referida a las capacitaciones recibidas por el docente desde la institución donde labora; (b) actividades formales, hace referencia a los cursos, talleres o diplomados que el docente realiza; (c) formación de postgrado, relacionada a los estudios de especialidades, maestrías o doctorados y (d) la autoformación que está vinculada a las actividades formativas individuales.

Los participantes del estudio son 5 docentes del nivel secundario seleccionados de forma intencional en el Distrito 06-07 de Gaspar Hernández. Se caracterizan por tener más de 5 años de experiencia, enseñar diferentes áreas y tener disponibilidad para participar en el estudio.

A partir de las categorías preestablecidas se utilizó el análisis de contenido para lograr una comprensión adecuada de las experiencias formativas que desarrollan los maestros.

3. Resultados

Según Castañeda y Adell (2013) en la formación docente pueden existir diferentes escenarios de aprendizaje analizados en dos ejes fundamentales: enseñanza estructurada / sin estructurar y aprendizaje planificado/ sin planificar. Estos a su vez generan cuatro tipologías: formal, no formal, informal y autodidacta (autoformación), los mismos sirven como categorías bases para presentar las experiencias de formación permanente de los profesores del nivel secundario.

Formación institucional: se caracteriza por ser directiva, estrechamente asociada con la práctica pedagógica y dirigida a las necesidades de los estudiantes. Dentro de esta se encuentran:

- Grupos Pedagógicos: según el MINERD (2009) se conciben como un espacio de reflexión de la práctica profesional desarrollados a partir de las «Guías de reflexión» elaboradas desde el órgano central para todo el sistema educativo, su carácter es exclusivamente

pedagógico. Al respecto, el informante 3 señala: «parten de las necesidades demostradas por los docentes».

- Jornadas de formación: promovidas desde el Ministerio al inicio del año escolar para actualizar a los docentes en temas curriculares y pedagógicos. Se conciben como un proceso de formación en cascada: técnicos nacionales-regionales-distritales y finaliza en los centros educativos. Los temas son orientados desde la sede central a cada nivel.
- Necesidades emergentes: surgen de las necesidades de los profesores en el propio centro educativo. Por ejemplo, la informante N.º 4 refiere «la coordinadora pedagógica cuando se da cuenta de la debilidad de un maestro en alguna de sus funciones discretamente atiende formando al docente en esa temática».

Actividades formales: estas pueden ser diversas: cursos, talleres o diplomados. Vinculadas con la práctica o con procesos pedagógicos, surgen de la motivación del docente o demandados por el Ministerio. Se clasifican en:

- Vinculantes: en este grupo se incluyen actividades realizadas en las distintas áreas de enseñanza, son organizadas por el MINERD y ejecutadas por los distritos.
- Libres: realizadas de acuerdo con los intereses del propio docente.

Formación de postgrado: realizada por motivación del propio docente, certificada por una universidad y dirigida al fortalecimiento del aprendizaje y el desarrollo profesional. En este ámbito, la SEESCyT (2009) refiere que los estudios a nivel de postgrado están orientados a formar profesionales al más alto nivel, promueve la investigación como eje transversal al proceso de formación, el propósito de estos es el desarrollo de competencias y el desarrollo de una disciplina en particular. Se pueden identificar:

- Área de ejercicio: relacionada al área de formación o ejercicio (sociales, matemática, por ejemplo).
- De carácter general: vinculada con procesos pedagógicos (planificación, evaluación, gestión).

Autoformación: incluye todas las actividades realizadas por iniciativa del docente de manera personal y autónoma. Se pueden dividir en:

- Investigación: procesos de búsqueda de información sobre temas de interés.
- Redes de apoyo: espacios de socialización con pares. En este sentido el informante 4 refiere «investigaciones de su área con maestros universitarios».

Es este mismo orden, el INAFOCAM (2013) plantea que el aprendizaje permanente debe propiciar espacios de reflexión de los docentes sobre su práctica, que les permitan el intercambio de estrategias y compartir experiencias.

4. Conclusiones

Del análisis realizado se concluye que el proceso de formación permanente es multirreferencial, se toman en cuenta diversas cuestiones: directrices del MINERD, necesidades del centro y del estudiante, problemas de la práctica, oferta de las universidades y los intereses del maestro.

Dos factores se revelan como determinantes: motivación y autonomía. Favorecen la integración del hábito de formarse de manera permanente y promover aprendizajes situados como parte indispensable del trabajo en el aula.

Se evidencia que la formación permanente no es articulada, puede no existir coherencia entre las necesidades del docente, estudiantes, centro educativo y la oferta formativa. El propósito de esta actividad es preparar al maestro para desempeñar la compleja tarea de enseñar, debe enmarcarse en un proceso de desarrollo profesional.

Las experiencias formativas mejor valoradas son aquellas que se caracterizan por una vinculación directa con la práctica, esto debe ser considerado por los organismos encargados de las ofertas formativas para los docentes.

La formación como elemento indispensable de un sistema educativo de calidad debe articular la realidad del contexto con el aprendizaje permanente de los docentes, de esa manera se favorece el desarrollo de las competencias requeridas para llevar lo aprendido a las aulas y mejorar la educación.

5. Referencias bibliográficas

- Baldwin T., & Ford, K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personal psychology*, 41(1), 63-105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Belando, M. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista iberoamericana de educación*, 75, 219-234. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie75a11.pdf>
- Castañeda, L. J., & Adell, J. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Madrid, España: Editorial Marfil. Disponible en <https://cutt.ly/ersXz0n>.
- Flores, M. (2004). De la formación a la práctica docente. Un estudio de los procesos de transferencia de los profesores. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXIV(3), 37-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034303>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6.º ed.). México: McGraw Hill.
- INAFOCAM (2013). Marco de formación continua. *Una perspectiva articuladora para una escuela de calidad*. Santo Domingo. República Dominicana.
- MINERD (2009). Orden departamental N.º 09/2009. Santo Domingo, República Dominicana.
- Nieva J., & Martínez O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221836202016000400002&lng=es&tlng=es

- SEESCyT (2009). *Reglamento del Nivel de Postgrado de las Instituciones de Educación Superior*. Santo Domingo. República Dominicana. <https://mescyt.gob.do/transparencia/wp-content/uploads/2017/10/Reglamento-de-Postgrado-1.pdf>
- Villalobos, L. (2019). *Enfoque y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos*. San José, Costa Rica. EUNED.