



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Experiencia de profesionalización en docentes de primaria

Yunuen Socorro Rangel Ledezma
Universidad Autónoma de Chihuahua
yrangel@uach.mx

David Manuel Arzola Franco
Centro de Investigación y Docencia
david.arzola@cid.edu.mx

Renzo Eduardo Herrera Mendoza
Centro de Investigación y Docencia
renzo.herrera@cid.edu.mx

Área temática 09. Sujetos de la educación.

Línea temática: Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos.

Tipo de ponencia: Reportes parciales.



Resumen

La formación docente continua es importante en el desarrollo profesional, esto demanda un esfuerzo de autoridades y personal para desenvolverse según las necesidades existentes en el contexto, así como compartir sus conocimientos y habilidades entre pares. Por ello, el propósito del presente trabajo es analizar la manera en que los docentes de educación primaria, de tres municipios del estado de Chihuahua, visualizan los procesos de profesionalización promovidos desde las instancias oficiales. Éste forma parte de un proyecto más amplio; con un enfoque metodológico etnográfico con selección de informantes claves de tres municipios: Juárez, Ahumada y Chihuahua capital. Obteniéndose como resultados una participación completa en diferentes procesos formativos, con la intención de prepararse y mejorar la práctica docente, de tal manera que realmente impacte en las aulas.

Palabras clave: actualización, capacitación, desarrollo académico, profesionalización.

Introducción

La formación docente ha adquirido una gran relevancia en las últimas décadas. La preocupación por el conocimiento acerca de éste fenómeno abarca la formación inicial del profesorado, es decir la que se desarrolla antes de insertarse en el campo laboral, y aquella que continúa a lo largo del ejercicio profesional, a través de la reflexión sobre las prácticas dentro del aula y en los espacios diseñados ex profeso para la formación los docentes en servicio.

Esta idea de formación permanente, o desarrollo profesional, demanda de los involucrados una autocrítica acerca de cómo enseñar y cómo identificar las necesidades del aprendizaje de los estudiantes, así como el compartir conocimientos y habilidades profesionales entre pares, es decir es una constante praxis reflexiva (Darling-Hammond y McLauhling 2003; González-Isasi, Garza y León-Hernández, 2017; Sesento, Lucio y Del Toro, 2017), lo anterior contribuye en la construcción dialógica de saberes y conocimientos con la finalidad de una transformación educativa (Margelis, Cegarra y Rivera, 2017).

En este sentido, la profesionalización no constituye el estado final al que se encaminan los docentes, sino que es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma (Darling-Hammond, 2005). “Es un proceso de aprendizaje permanente que implica desarrollar en los maestros de educación básica una cultura de la superación profesional que asegure procesos de aprendizaje a lo largo de la vida individual y colectivamente” (SEP, 2009, p. 82).

Hay, por lo tanto, una propuesta encaminada a que el profesorado desarrolle un conjunto de destrezas cognitivas y metacognitivas, que le permitan valorar su trabajo, a través un proceso sistemático de aprendizaje, encaminado hacia la construcción autónoma de herramientas que apoyen la toma de decisiones con respecto a los procesos de los que es responsable.

Se trata de una práctica inacabada que demanda la colaboración y el posicionamiento activo, reflexivo y crítico del personal docente para ubicar su trayectoria, proyectos personales y profesionales. Por tanto, los procesos formativos serán relevantes en la medida de adaptación a las necesidades de los propios profesores.

Ferry (2008) considera que ningún programa de formación debe elaborarse sin tomar en cuenta la participación activa de sus destinatarios, esto contrasta con las líneas de política educativa impulsadas en los últimos años, cuyas propuestas programáticas tienen un carácter centralista, meritocrático, que promueve la calidad de los procesos educativos a partir de demandas provenientes del sector económico.

De ahí que, el presente trabajo tiene como propósito analizar la manera en que los docentes de educación primaria, de tres municipios del estado de Chihuahua, visualizan los procesos de profesionalización promovidos desde las instancias oficiales.

Desarrollo

El presente estudio forma parte de un proyecto más amplio llevado a cabo a través de un equipo de académicos apoyados por estudiantes de un programa de Maestría en Educación.

Desde el punto de vista metodológico se propuso abordar el estudio desde una perspectiva etnográfica descrita por Walcott (1999) como “una forma de mirar” con una clara distinción entre simplemente ver y mirar, puesto que se trata del cómo la gente le da sentido a su vida diaria (Delamont y Atkinson, 2018).

Aunque los estudios etnográficos no precisan de muestras estadísticamente representativas, se seleccionaron informantes claves que pudieran proporcionarnos un panorama amplio de la manera en que se viven estos procesos en los diferentes contextos de los tres municipios donde se desarrolló el trabajo: Juárez, Ahumada y Chihuahua capital.

En correspondencia con la perspectiva metodológica, la investigación incluye la observación participante intensiva y prolongada, pero la parte que corresponde a la presente ponencia se desarrolló a partir del análisis de las entrevistas a profundidad y los grupos de enfoque en el que participaron 43 actores clave, entre docentes, directivos, supervisores, asesores técnico-pedagógicos, jefes de sector y subdirectores del nivel de primaria en los subsistemas federal y estatal (urbano, urbano marginado y rural), el trabajo de campo se realizó de manera colaborativa entre los integrantes del equipo de investigación.

El análisis de datos se llevó a cabo mediante el software Atlas ti, lo que permitió la identificación de patrones o recurrencias y la construcción de las categorías de análisis a partir de las cuales se construyó el informe de investigación.

Con respecto a las experiencias en diversos procesos formativos, ofertados para los docentes en servicio, los actores educativos que participaron en la investigación señalaron, que a lo largo del tiempo, ha habido un amplio abanico de opciones en términos de cursos, talleres o el acceso a diplomados y estudios de posgrado, es decir se trata de procesos en los que los docentes se ven involucrados de manera regular, así lo expresaron:

Durante mis años de servicio he tomado muchos cursos, déjeme me acuerdo mmmmh, la adquisición de la lectoescritura, la adquisición de la lectoescritura II, la enseñanza de las matemáticas en la educación primaria, cuidado del medio ambiente I y II, Diplomado de inglés, Diplomado de liderazgo en el Tecnológico de Monterrey, Diplomado de las reformas recientes para 1º y 6º, Diplomado de las reformas recientes para 2º y 5º, Diplomado de las reformas recientes para 3º y 4º, Literalidad I y II, y evaluación (ATP, 21:3 11:23).

...he tomado los cursos año con año, desde entonces si no mal recuerdo he tomado como ocho cursos de formación continua, también he tomado cursos para los directores para dar los cursos básicos de capacitación que son los que se dan a inicio de ciclo escolar, me ha tocado impartir tres cursos apoyando a los directores, y sobre las reformas recientes asistí a dos diplomados el que se dio para primero y sexto, y el que se dio para tercero y cuarto (Profesor, 31:317:17).

Algunos docentes expresaron que asisten a los cursos o talleres por la posibilidad de tener una mejor preparación y por ende un mejor desempeño, además de las ventajas que da el aprender en colectivo a partir del intercambio de experiencias entre pares:

Nuestra intención pues es seguir creciendo más y más y lo que comentaba en relación a lo que comentaba de que debemos estar, no desanimarnos es en el sentido tal de tomar en cuenta los cursos que a nosotros nos están dando o nos están impartiendo con la intención de ir a compartir experiencias, tomar más herramientas que sean aplicables dentro de nuestro quehacer educativo (Director 4:6; 41:41).

Hasta la fecha me he inscrito a todos los cursos que he podido... educación inclusiva uno, dos y tres, uno de habilidades digitales, he tomado un curso de inglés, hice el diplomado de inglés, por parte de la FECHAC hice un diplomado que se llamaba, liderazgo directivo, antier me acaban de dar la constancia de certificación de habilidades digitales, entonces tengo muchos cursos, que me han dado satisfacciones, y me han permitido ascender en lo que a mí me gusta (Director 49:3; 70:73).

Yo quiero seguir preparándome, quiero seguir estudiando, quiero aprender más y eso que aprenda quiero traerlo a la práctica, quiero transmitir mis conocimientos a los niños y en un futuro, por qué no, a los adolescentes y en un futuro se podría más pues a más personas, transmitirles lo que yo llegue a aprender, quiero formarme, quiero tener una especialización, quisiera inclinarme un poco por la psicología para poder ayudar a los niños de más escasos recursos que son los que más apoyo necesitan (Profesora 24:8; 82:83).

Llegué al magisterio por necesidad, con el tiempo me di cuenta que era un trabajo que me regalaba muchas satisfacciones personales es por ello que decidí dedicarme y profesionalizarme de lleno en esta linda carrera, por ende, entré a estudiar la maestría (ATP 21:2; 9:9).

Baños, Vázquez y Juárez opinan respecto al tema:

Que un docente tiene la oportunidad histórica no sólo de desarrollar competencias para el mundo profesional y laboral, sino para su desarrollo personal y ciudadano; lograr capacidades para la autonomía, la autorrealización y la capacidad de comprensión y acción ante los problemas sociales, el mundo profesional, económico y laboral no se asume como un todo, sino como lo que es: una dimensión de su existencia, quedando muchas otras por desarrollarse (2011, p. 10).

No obstante, la mayoría de los sujetos entrevistados coinciden en que hay una brecha importante entre los temas que se abordan en los diversos espacios formativos a los que asisten y las prácticas en los salones de clase, debido a que los contenidos no resultan significativos para el profesorado. La asistencia incluso puede volverse una carga muy pesada en términos del trabajo adicional que se requiere:

...lamentablemente vamos tomamos la capacitación ahí hacemos unas participaciones formidables, pero ya en la realidad somos muy pocas las personas que realmente implementamos lo provechoso y lo que va a impactar en la mejora de la educación (Jefa de Sector, 29:2 17:18).

...nos quieren mantener en cursos y cursos que realmente no sirven para nada, nos están haciendo trabajar más y yo no veo ningún beneficio... yo creo que nos están presionando para desistir, pero bueno hay que seguir luchando (Profesora, 28:4 28:28).

... fuimos a los cursos maratónicos, nos fuimos la sala de conferencias de un hotel donde los tomamos, cada jueves y viernes teníamos que pagar porque queríamos estar más cómodos y no sufrir del calor o frío... después han ido llegando actualizaciones entre comillas (Profesora, 1:5 18:18).

A pesar de los problemas que se identifican, el profesorado debe asistir, en ocasiones por obligación y en otros caso motivado por cuestiones meritocráticas, es decir para obtener de un documento que les acredite cierto nivel de preparación.

...mi intención es seguirme preparando más que nada y poder llegar a una supervisión y, por qué no, irme poquito más arriba, me gusta mi profesión, me gusta mi trabajo y como ahorita te lo decía, me gusta el servirle a la comunidad (Director 4:15, 56:57).

Si, procuro cada año tomar, aunque sea un curso que me interese tanto para fortalecer mi práctica educativa como para beneficiar mi salario (Profesora 35:3 19:24).

Para algunos es importante “seguir estudiando para aspirar a otro puesto con clave dentro del sistema educativo” (Profesor 24:8; 82:83).

Por otra parte, en las entrevistas comentan que, aunque se presentan casos excepcionales, en general, los coordinadores o responsables de los cursos o talleres no tienen la preparación y la experiencia suficiente para enfrentar los retos que la formación de docentes en servicio requiere:

...que para que se den los cursos de actualización; número uno hay maestros que llegan viendo el folleto y no tienen la preparación, ni te pueden contestar dudas, o sea no se dan los cursos como se debe, no le digo que en todos los casos pero si considero, que si se van a dar lo hagan bien, este yo sí considero que deberían los maestros tener más preparación (Profesora, 1:4, 8:8).

Entonces me han tocado facilitadores que mis respetos... pero si ha habido otros compañeros que se les dificulta mucho, que pierden el control del grupo, pero la otra parte, bueno entramos en la fobia, no sé si me esté dando a entender, al rato nos va tocar estar del otro lado y también nosotros tenemos compromisos y tenemos responsabilidades y tenemos familia entonces, si ha habido momentos en algunos de los cursos en que se dado un altibajo muy feo, se vicia el ambiente, todos nos desesperamos (Director 49:6, 82:84).

El testimonio anterior pone el énfasis en un elemento central en el diseño de algunas de las opciones formativas de carácter oficial: los cursos o talleres son impartidos por el personal directivo o de apoyo académico de las zonas escolares, quienes reciben la capacitación en cascada:

Sí, los he tomado y los he impartido, creo que para mí ha sido importantísimo y fundamental el hecho de tener la base de esos diplomados para poder conocer más a fondo... no solamente que me hablen de los pros y de los contras, sino vivirlo y sólo tomándolos y sobre todo impartiéndonos y dando seguimiento en el aula, me he dado cuenta de las realidades (Supervisor, 5:4 17:19).

De acuerdo con Ferry (1991) la formación “no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (p. 43). En este sentido, se requiere una revisión profunda del diseño de políticas para la formación docente, de tal manera que se supere la lógica centralista y vertical que ha caracterizado de manera tradicional a este tipo de procesos.

Conclusiones

De acuerdo con la información obtenida de como visualizan los docentes la profesionalización, se concluye que todos los actores que participaron como informantes de la presente investigación han participado en diferentes procesos formativos.

Entre los motivos para participar en los procesos de formación, está la intención de prepararse y de mejorar la práctica docente, de tal manera que realmente impacte en las aulas el contenido de cada uno de los cursos. Para esto, consideran importante genera mejores dinámicas en los cursos, ponerse en el lugar del facilitador y considerar el cambio de rol en un momento futuro, pues son los mismos actores quienes van asumiendo diferentes roles en estos procesos.

Por otra parte, se advierte que hay un desfase o brecha importante entre la teoría que se aborda durante los trayectos formativos y la realidad que deben enfrentar cuando se trata de las problemáticas reales.

Finalmente destaca el hecho de que la formación del profesorado está ligada de manera importante con el esquema meritocrático que impera en el país, de tal manera que forma parte del imaginario colectivo en la profesión docente el obtener credenciales o títulos para mejorar salarialmente, para acceder a un puesto directivo o cambiar a otros niveles educativos.

Referencias

- Baños, P. J., Vázquez, C. M., & Juárez, H. A. (2011). Curso Básico de Formación Continua para maestros en servicio 2011: Relevancia de la profesión docente en la escuela del milenio. México: SEP.
- Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a profession: Lessons in teacher preparation and professional development. *Phi delta kappa*, 87(3), 237-240.

- Darling-Hammond, L., & McLauhling, M. (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. México D. F.: SEP.
- Delamont, S., & Atkinson, P. (2018). *The ethics of ethnography. The SAGE handbook of qualitative research ethics*, 119-132.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: UNAMENEPI-Paidós.
- Ferry, B. (2008). *Using mobile phones to augment teacher learning in environmental education*. Obtenido de: <https://ro.uow.edu.au/edupapers/1227>
- González-Isasi, R. M., Garza, C. H., & León-Hernández, M. E. D. (2017). Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(3), 24-32.
- Margelis, Y., Cegarra, O. J., & Rivera, C. E. (2017). La praxis docente desde la formación permanente. *Revista Scientific*, 2(4), 319-336.
- SEP (2009). *Plan de estudios de educación primaria. Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB_Plan_de_Estudios.php
- Sesento, L., Lucio, R., & Del Toro, M. (2017). La profesionalización docente, responsabilidad ineludible en Educación Media Superior. *In Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Currículum*, 3(3). ISSN: 2448 – 6574
- Walcott, H.F. (1999). *Ethnography. A way of seeing*. Walnut Creek, CA: Altamira Press