

ACTIVIDADES QUE FAVORECEN LA ACTUALIZACIÓN Y CRECIMIENTO PROFESIONAL DE MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA: UN ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE

EDUARDO FLORES-KASTANIS

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua

RESUMEN: El estudio identificó características distintivas de actividades diferentes a modelos de capacitación que pueden favorecer la actualización y crecimiento profesional de maestros de educación básica. Partimos del supuesto de que hay modelos más adecuados para la actualización y crecimiento de profesionales que los modelos tradicionales de capacitación (Wenger, 2001; Stoll y Lewis, 2007). Se utilizan dos innovaciones metodológicas. La primera es el uso de una intervención como “disparador” generando una situación que no se presenta de manera usual para estudiar alternativas a prácticas altamente institucionalizadas (como la capacitación). La segunda es el uso de un enfoque colaborativo donde se involucra activamente a diferentes beneficiarios para validar los resultados y responder a la pregunta de investigación. Se diseñó y operó colaborativamente un programa de actualización y crecimiento profesional para maestros de

educación básica utilizando un sitio de Internet que operó durante 1 año con 300+ maestros. Se hizo un estudio de casos múltiple (Stake, 2006; Yin, 2009) con 8 casos (4 individuales, 4 grupales) entre los maestros participantes, triangulando con una encuesta que respondió el 71% de toda la población participante. Las características identificadas son: a) La flexibilidad, entendida como la posibilidad de que cada participante determine qué actividades realizar, cuándo realizarlas, y qué tan relevantes son para su situación particular, y la variedad de recursos disponibles; b) Que el programa no sea oficial; c) Que el programa incluya reconocimientos de actores e instituciones externas al ámbito oficial, y; d) La interacción con otros maestros debe ser voluntaria y privada.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo Profesional, Educación Básica, Perfeccionamiento Docente, Comunidades de Práctica, Profesores.

Introducción y planteamiento del problema

La necesidad de actualizarse e interactuar de manera colegiada con otros miembros de la profesión es actualmente un elemento crítico para mantener y mejorar niveles de desempeño individual y organizacional. Sobre todo en profesiones que impactan el ámbito social y público, como es el caso de la educación. Entre las diferentes profesiones existentes en

el estado de Chihuahua los maestros de educación básica son el grupo profesional más numeroso. Representan el 10% de todas las personas con estudios profesionales del estado. Atienden directamente a 22% de los habitantes del estado. 43% del presupuesto total de egresos del estado representa el gasto educativo, y 70% de esa cantidad se utiliza para pagar sueldos de profesores de educación básica (Gobierno del estado de Chihuahua, 2010).

Partimos del supuesto que la situación descrita es equiparable a la mayoría de las entidades de México. Esto hace que el tema de la actualización y crecimiento profesional de los maestros sea pertinente. Más aún cuando a diferencia de otras profesiones los maestros cuentan con pocos espacios de interacción con colegas y medios de actualización autónoma muy limitados, dos elementos centrales para el desarrollo profesional (Freidson, 1994). Los maestros de educación básica en México no forman colegios o asociaciones profesionales, no celebran congresos de carácter profesional o académico locales, y no cuentan con publicaciones profesionales autónomas. Su condición económica y laboral limita su acceso a publicaciones actualizadas y su asistencia a eventos profesionales fuera de su ciudad. Tampoco tienen acceso en su lugar de trabajo a espacios libres e informales de interacción con colegas (Tenti Fanfani, 2005; Torres Herrera, 2005). La forma principal y en muchas ocasiones la *única* forma de actualizarse e interactuar con colegas es asistir a cursos de capacitación que ofrecen las autoridades educativas con temáticas seleccionadas por la misma autoridad, a pesar de que se sabe del alto costo y poca eficacia que tienen estos cursos para mejorar el trabajo profesional (Day, 2005; Stoll y Lewis, 2007).

Por ello es importante hacer investigación sobre procesos y espacios *diferentes* que favorezcan la actualización y crecimiento profesional del maestro, dentro y fuera de su ámbito de trabajo. Aunque sería benéfico integrar asociaciones colegiadas autónomas, contar con mayores y más diversos espacios para la actualización y crecimiento profesional y con recursos propios para acceder a materiales y espacios profesionales, estos cambios difícilmente se darán a mediano plazo sin la acción de los mismos maestros. Sin embargo, bajo las condiciones laborales actuales puede haber otros espacios, recursos y procesos que contribuyan a la actualización y crecimiento profesional de los maestros de educación básica de manera más afín a la naturaleza del trabajo que realizan, y como alternativas más efectivas y eficientes al modelo actual de capacitación y entrenamiento (Whitford y Wood, 2010; Stoll & Lewis, 2007).

Método

Esta investigación se llevó a cabo de Abril del 2009 a Febrero del 2011. Para responder la pregunta: ¿Qué características tienen las actividades que favorecen la actualización y crecimiento profesional de los maestros de educación básica? se realizó un estudio múltiple de casos (Stake, 2006; Yin, 2009) con la ayuda de una intervención utilizada como “disparador”. La investigación *no* busca evaluar la intervención. La intervención se lleva a cabo para generar un evento que permita responder la pregunta de investigación, ya que en condiciones normales la situación de interés no se presenta.

El uso de intervenciones para generar condiciones que no se presentan de manera cotidiana no es nuevo, sobre todo en el caso de prácticas altamente institucionalizadas como la capacitación. La investigación-acción está basada en el principio de que la mejor manera de conocer realidades sociales complejas es cambiar ciertas prácticas o las condiciones bajo las cuales se dan para observar cómo ciertas características condicionan las prácticas usuales, o dificultan que nuevas prácticas se institucionalicen (Kemmis y McTaggart, 1988). Durante más de 30 años y en diferentes disciplinas se ha realizado este tipo de investigación (ver a Noffke, y Somekh (2009) para educación, y a Reason, y Bradbury (2008) para otras disciplinas). El uso de “disparadores” combinado con otros métodos, como el estudio de casos múltiples (Yin, 2009; Stake, 2006), es relativamente nuevo, pero ha probado ser efectivo para entender mejor ciertas innovaciones que buscan cambiar condiciones existentes más que prácticas específicas. Como argumenta Yin (2009), permite plantear generalizaciones analíticas. Si en X número de casos independientes se presentan las mismas características podemos suponer que también se presentarán en otros, mientras no haya evidencia en contrario.

Otra innovación metodológica es la inclusión de espacios de participación de diferentes beneficiarios durante la mayor parte del proceso. Estos enfoques de investigación “colaborativa” (Van de Ven y Johnson, 2006; Adler et al, 2004) buscan incluir en el proceso de investigación a la mayor diversidad posible de beneficiarios para generar conocimiento que sea relevante para la comunidad científica Y para los actores locales. En este estudio el problema de investigación estaba dado, pero hubo participación de diferentes actores al dimensionar el alcance del proyecto, validar resultados obtenidos y para ir haciendo ajustes a la intervención.

El “disparador” del proyecto fue un programa de actualización y crecimiento profesional basado en Internet sobre la enseñanza de la ciencia para maestros de preescolar y primaria del estado de Chihuahua, basándonos en principios de aprendizaje social y profesional identificados por Wenger (2001; Wenger et al, 2009). Inició con el piloto del sitio diseñado e implantado por un grupo interdisciplinario e interinstitucional que incluyó a profesores de posgrado en educación y profesores de las Escuelas Normales de la entidad. Participaron en el piloto 80 maestros en ejercicio y 60 maestros en formación de tres ciudades diferentes (Chihuahua, Parral, Saucillo/Delicias). El sitio inicial, de acceso restringido, permitía a los maestros participar de manera voluntaria en 4 tipos diferentes de actividades:

- 1) Acceder a recursos en línea gratuitos que podían usarse en clase;
- 2) Foros de discusión para poder interactuar profesores con intereses similares;
- 3) Un programa de acreditación para la enseñanza de las ciencias avalado por una institución de educación superior de renombre a nivel nacional, y;
- 4) Un espacio para compartir con otros maestros materiales o actividades para la enseñanza de las ciencias que se consideraban exitosos, para que otros colegas los utilizaran y comentaran sus experiencias al usarlos.

El sitio operó de abril a junio de 2009. Al evaluar con participantes los beneficios y limitaciones se cambió el diseño. Se convirtió en un sitio público, abierto, con registro voluntario, y con más de 100 recursos gratuitos organizados en función del grado escolar donde se podía utilizar, eliminando el proceso de acreditación y los foros. El nuevo sitio se abrió en enero del 2010 con promoción de “boca a boca” sin ningún aval institucional. Sigue operando hasta el día de hoy (<http://www.chi.itesm.mx/ideasparaaprender/>). Se agregaban recursos mensualmente. Tuvo dos blogs para interactuar que tuvieron poca participación. Se registraron 160 participantes (la mayoría maestros), pero un 30% eran estudiantes normalistas, además de un pequeño grupo de menores de 15 años. 90% de los participantes eran del estado de Chihuahua. Hubo en promedio cerca de 400 accesos al mes.

En Agosto del 2010 se empezó a enviar un “boletín” quincenal por correo electrónico anunciando nuevos recursos. Del intercambio por correo con participantes a raíz del boletín surgió la iniciativa de organizar una actividad presencial. Esta fue la “Feria de la Enseñanza de las Ciencias”, que se realizó el 30 de octubre en la Normal del estado de Chihuahua. La Feria se promovió por medio del sitio, por correo electrónico, y con volan-

tes entregados a maestros. El registro de participantes en el sitio aumentó gradualmente a 265 personas, y los accesos a la página a 600 por mes conforme se acercaba la fecha del evento. La Feria incluyó 24 diferentes “puestos” con demostraciones, actividades para enseñar ciencias, materiales y libros sobre el tema, ofrecidos por diferentes instituciones y negocios locales. También incluyó talleres y conferencias ofrecidas por la Academia Mexicana de Ciencias. Reunió entre las 10 a.m. y las 6 p.m. a poco más de 300 personas. La mayoría de los asistentes eran maestros de educación básica, pero hubo por lo menos 40 niños en edad de primaria.

La investigación incluyó 8 estudios de caso (4 de maestros individuales, 4 de grupos pequeños de maestros) realizados entre noviembre de 2010 y enero de 2011 para identificar características comunes que favorecen la actualización y crecimiento profesional en formas de trabajo diferentes a la capacitación tradicional. Los casos se seleccionaron entre los 265 maestros registrados buscando balancear casos de alta y baja participación en el programa. En cada caso se realizaron entrevistas a profundidad con las maestras y maestros seleccionados, dos visitas de observación a las escuelas donde laboraban, y se trianguló con una encuesta vía Internet que se aplicó a los 265 participantes con un 71% de respuesta.

Patrones de respuesta comunes en los casos

Los patrones de respuesta más consistentes en los 8 estudios de caso fueron los siguientes:

La flexibilidad como característica más importante

En todos los casos y para un número importante de encuestados la flexibilidad fue la característica más distintiva y más valorada del programa. La flexibilidad se entiende a lo largo de dos dimensiones.

- a. La posibilidad de que cada participante determine qué actividades realizar, cuándo realizarlas, y qué tan relevantes son para su situación particular.
- b. La variedad de recursos disponibles. Para los participantes este aspecto es algo que también lo hace “flexible”.

Esta característica también se menciona en la encuesta en una pregunta abierta pidiendo la característica más positiva del programa y surgió en conversaciones informales con

asistentes a la Feria. Para el maestro es importante tener el control sobre lo que va a estudiar, observar o evaluar. El hecho de tener variedad de recursos hace que el maestro considere que controla lo que hace. “Si sólo hubiera uno o dos recursos por tema no hay flexibilidad. ¿Para qué me dicen que yo puedo seleccionar algo si nada más hay de dos sopas? Es como si no pudiera hacerlo” (Ezequiel).

Es bueno que el programa no sea “oficial”

Los participantes indicaron un sentimiento muy fuerte de comunidad generado, paradójicamente, por la ausencia de instancias relacionadas con el sector educativo público. Se visualizó el proyecto como algo propio porque era independiente del gobierno o del sindicato. Se veía como ventaja que el programa no fuera “oficial” (promovido y regulado por autoridades educativas o sindicato). Se relaciona con la posibilidad de elección del maestro como profesional, y poder trabajar con personas interesadas en temas similares. Aunque la razón por la cual la gente participó no era en muchos casos el interés en la enseñanza de las ciencias, la percepción de los participantes era de un programa propio porque ellos decidieron participar sin estar obligados a hacerlo. “Cada vez que me llega el correo del sitio le comento a las maestras ... para ver de qué se trata y si entramos a la página o no. A veces si entramos, a veces no. Pero no es ‘a fuerzas’ como todos los cursos y reuniones y demás a los que nos obligan a ir. A veces creo que por eso hacemos tiempo para dedicamos a esto, porque sabemos que si no queremos no nos va a obligar el inspector” (Socorro).

Es importante algún reconocimiento de externos

En 6 de los 8 casos y en 42% de las encuestas los participantes manifestaron que quisieran algún tipo de constancia o reconocimiento por su participación. Esto parece contradecir lo anterior, pero las entrevistas revelan que se espera que otras instituciones (no oficiales) expidan estas constancias. No es una petición generalizada, pero la evidencia sugiere que para los maestros es importante ser reconocidos por instituciones que no estén relacionadas con el sector educativo público. “Gracias por la oportunidad de presentar algo en la Feria del año que entra. Nos vamos a lucir, y queremos traer alumnos como los de las escuelas de (X) y de (Y) que trajeron a sus alumnos para demostrar cómo manejan los alumnos el Laboratorio Virtual de Química. Siempre pensamos que gente que no es del sector educativo como Ustedes..... consideran que no sabemos nada pero ya vi que no

es cierto. Ustedes nos reconocen más que la directora o que el inspector porque nos tienen confianza, porque nos dejan hacer” (Fernando).

La interacción con otros debe ser voluntaria y privada

Aunque se menciona de manera repetida la importancia de la interacción con otros y la necesidad de medios y espacios para ello, en el monitoreo de actividad en el sitio la participación fue casi inexistente. Pero en los estudios de caso hay mucha evidencia de mucha interacción en privado, y que se inician y mantienen relaciones en pequeños grupos, la mayoría de dos ó tres personas, y que son relativamente estables. Los datos sugieren que los programas orientados a la actualización y crecimiento profesional actúan como catalizadores para que los participantes establezcan entre sí relaciones a título personal. Este hallazgo concuerda con mucho del trabajo realizado sobre profesiones independientes (Freidson, 1994) pero parece contradecir hallazgos de trabajos previos en educación que identifican al maestro como alguien mucho más colectivo (ver a Marcelo y Valliant, 2009, por ejemplo). Parece que no es el caso y que los maestros son mucho más selectivos y conservadores al establecer relaciones de trabajo con colegas. Este es un punto que valdría explorar en trabajos posteriores.

Conclusiones

Podemos concluir, considerando los 3 elementos constitutivos de una comunidad de práctica que identifica Wenger (2001) [Comunidad, Dominio y Práctica] que programas de actualización y crecimiento profesional son más relevantes para los maestros de educación básica, al grado de llevarlos a realizar cambios importantes en sus actividades de enseñanza en el salón de clases, si se les permite decidir en qué aspectos de su trabajo enfocará sus esfuerzo y que establezca sus propios estándares de desempeño [Práctica] con el respaldo de un grupo de colegas formado por libre asociación [Comunidad]. Aunque este sentimiento de comunidad es más abstracto, pues no depende de interacción constante. Tampoco parece influir para la participación y sobre todo para el cambio en la práctica el reconocimiento de que los colegas con los que interactúa (que son pocos) tengan muchos conocimientos sobre el tema y/o les apasione la práctica que quieren mejorar [Dominio]. En este sentido, los maestros prefieren trabajar de manera autónoma pero en aislamiento (Fullan, 2002), aunque es posible que esto cambiaría si se mantienen condiciones de flexibilidad y asociación libre que le permiten al maestro enfocar su actualiza-

ción y crecimiento profesional en los aspectos de su práctica que él o ella han decidido mejorar. Valdría la pena continuar el proyecto para ver si estas condiciones reducen el aislamiento tradicional de los maestros, como pudo observarse en cuatro de los ocho casos documentados.

En términos prácticos la investigación identificó una serie de elementos de diseño muy específicos para programas de crecimiento y actualización profesional para maestros de educación básica que pueden implementarse con relativa facilidad y que pueden complementar los esfuerzos que se hacen actualmente para mejorar la preparación de maestros. No pretendemos decir que diseños alternativos puedan o incluso deban sustituir a los programas tradicionales de capacitación. Pero la evidencia sugiere que programas con las características planteadas pueden ayudar a que haya cambios en la práctica de los maestros en el salón de clases, como se observó en la mayoría de los casos y como indicaron la mayoría de los maestros en la encuesta. Aunque es necesario realizar estudios más puntuales para medir el impacto real en las escuelas de programas nuevos en comparación a programas existentes que utilizan modelos de capacitación tradicional, el pronóstico que podemos hacer basándonos en este estudio nos lleva a pensar que vale la pena seguir explorando este tema.

Referencias

- Adler, N., Shani, A. B. R., y Styhre, A. (Eds.). (2004). *Collaborative Research in Organizations*. Thousand Oaks, CA, EUA: SAGE.
- Day, C. (2005). *Formar Docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gobierno del estado de Chihuahua (2010). Presupuesto de Egresos Chihuahua 2010. Accesado marzo 3 de 2011 en: <http://portaladm.chihuahua.gob.mx/atach2/sf/uploads/indtfisc/PRESUPUESTO2010.pdf>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- Marcelo, C., y Valliant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.

- Noffke, S. E., y Somekh, B. (Eds.). (2009). *The Sage Handbook of Educational Action Research*. Londres: SAGE.
- Reason, P., y Bradbury, H. (Eds.). (2008). *The Sage Handbook of Action Research* (2a. ed.). Londres: SAGE.
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Nueva York: The Guilford Press.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente, análisis comparado del Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Torres Herrera, M. (2005). *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*. México, D.F.: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Stoll, L., y Louis, K. S. (Eds.). (2007). *Professional Learning Communities*. Maidenhead, Inglaterra: Open University Press.
- Van de Ven, A. H., y Johnson, P. E. (2006). Knowledge for Theory and Practice. *Academy of Management Review*, 31(4), 802-821.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E., White, N., y Smith, J. D. (2009). *Digital Habitats: Stewarding technology for communities*. Portland, OR, EUA: CPsquare.
- Whitford, B. L., y Wood, D. R. (Eds.). (2010). *Teachers Learning in Community*. Albany, NY, EUA: State University of New York Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research* (4a. ed.). Thousand Oaks, CA, EUA: SAGE.

Agradecimientos

Este proyecto fue financiado por el Fondo Mixto CONACYT-Gobierno del estado de Chihuahua (Convocatoria 2008). Agradecemos a CONACYT y sobre todo al gobierno del estado de Chihuahua su apoyo incondicional y entusiasta para realizar proyectos de investigación para generar conocimiento y mejorar el trabajo que se hace en las escuelas de Chihuahua.