

UN ACERCAMIENTO A LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCADORAS

GRACIA LÓPEZ MARÍA JESÚS/ CHACÓN SOTELO YADIRA GUADALUPE
Escuela Normal del Estado de Sonora "Profr Jesús Manuel Bustamante Mungarro"

RAMÍREZ ROMERO JOSÉ LUIS
Universidad de Sonora

RESUMEN: Con la intención de conocer las necesidades de formación continua de las docentes de educación inicial y de preescolar, se diagnosticó a una muestra representativa de docentes en el estado de Sonora que laboraban en dichos niveles durante el ciclo escolar 2010-2011 en las diferentes zonas escolares estatales, federales y particulares. El estudio se realizó mediante una encuesta de opinión a docentes y directivos de los niveles de inicial y preescolar. La investigación aportó información relevante sobre las

necesidades de profesionalización de las educadoras, en atención a los requerimientos de su trabajo docente cotidiano. Entre los hallazgos se encuentra el planteamiento de un alto porcentaje de las docentes por realizar estudios de maestría, así como un elevado interés por llevarlo a cabo mediante las modalidades educativas mixta y presencial.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, educadoras, educación inicial, educación preescolar, diagnóstico

Introducción

Un problema que se asocia a la formación docente en México es que subsiste una cultura de formación de docentes con una estructura que prioriza la transmisión del conocimiento. Para Remedi (1997), la formación de profesores se realiza en el vacío al desconocer su cotidianidad escolar y profesional, destacando la necesidad de crear condiciones para que los educadores apoyados en la ciencia, la investigación y su formación docente, analicen sus prácticas y reflexionen sobre sus éxitos y fracasos para fortalecer su profesión docente.

Según Arnaut (2004) la formación continua de docentes ha obedecido a imperativos, necesidades y racionalidades complejas lo que ha provocado un bajo impacto de los programas de formación continua en el quehacer de los docentes y los aprendizajes de los alumnos. Como evidencia están los resultados de las evaluaciones de Pisa, donde según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009) México se ubicó en Matemáticas, Ciencias y Lectura, debajo de la media de los países participantes en la evaluación. Asimismo, se encuentran los resultados de la Evaluación Universal de Docentes aplicada en 2012, que pese a que no genera resultados de aprobación o reprobación, se encuentra que de todos los docentes evaluados, el 37.4% está bajo la categoría de Prioridad 1 lo que implica que dichos mentores requieren cursar durante el ciclo escolar 2012-2013, las opciones formativas establecidas en el diagnóstico elaborado a partir de esa evaluación.

Paralelamente, según diversos autores tales como García (2009), Becerra (2002), Juárez, 2005 y Encinas (2005), las ofertas de actualización tienen escasa relación con las demandas de formación docente. Las opciones ofertadas son aceptadas por los docentes ante las necesidades de credencialización para su ascenso horizontal, o su ingreso y promoción en Carrera Magisterial.

Al depender de una organización nacional, el sistema de formación continua ofrece alternativas descontextualizadas a los problemas o necesidades de los todos los docentes. A ello hay que agregar que en estas acciones no existe seguimiento ni evaluación de los aprendizajes logrados, otorgando constancia a los participantes sólo por el hecho de haber asistido a los cursos o talleres previstos (Vera, Grijalva, Estévez, González, Ávila e Ibarra, 2003; Vera, 2004).

La situación se agrava porque la formación continua o permanente del docente no se ha concebido en un sistema holístico, donde los cursos, talleres y otras opciones de capacitación encuentren sentido en un proceso congruente, organizado y progresivo (Ramírez, 1997).

Buscando contribuir a solucionar la problemática anterior, el presente trabajo se planteó como objetivo conocer las principales necesidades de formación continua de las educadoras de niños pequeños en educación inicial y en preescolar y a partir de ello, plantear alternativas de solución.

Antecedentes

A partir de su creación en el año de 1992, el Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNAP), tuvo la misión de ofrecer y mantener una oferta suficiente, pertinente y flexible de programas de actualización de calidad, dirigida a los docentes, directivos y al personal de apoyo técnico-pedagógico de educación básica en todos sus niveles, tipos y modalidades. La homogeneidad de cursos en todos los estados del país, se ha promovido desde el año 2009.

De los programas de actualización para la educación básica se han estudiado las motivaciones de los docentes de educación primaria de Sonora para inscribirse en el programa nacional de actualización permanente (Becerra, 2002) y los factores que influyeron en la eficiencia y eficacia de los programas de capacitación y actualización (Vera, Grijalva, Estévez, González, Ávila e Ibarra, 2003; Vera, 2004).

Rodríguez (2005) evaluó la práctica docente asociada al diseño de las propuestas nacionales de capacitación; el Centro Pedagógico del Estado de Sonora revisó 1300 trayectos formativos de la misma cantidad de escuelas primarias durante el ciclo escolar 2005-2006; la percepción de docentes del DF en relación con los cursos nacionales y estatales la investigó Juárez (2005); en tanto que la identificación de fortalezas, debilidades y propuestas de las estrategias de capacitación utilizadas en el estado de Sonora, fueron tarea de Borja, Vera y García en el año 2009.

En tiempo más reciente se llevaron a cabo otros estudios, entre los que destacan algunos sobre la formación de los docentes de las escuelas primarias (Encinas, 2005; Rayas & Calderón, 2009); un análisis de la problemática de la oferta de actualización (García, 2009); un estudio de caso múltiple sobre actividades que favorecen la actualización y crecimiento profesional de maestros de educación básica de Flores-Kastanis (2011) y uno más sobre evaluación del curso básico nacional del inicio del ciclo escolar (Peña y Ochoa, 2012).

Referentes teóricos

En torno al proceso que implica la formación docente se han generado diversas acepciones. Entre ellas se destaca la de Anzaldúa (2004), quien sostiene que “la formación es un proceso de trans-formación de sí mismo en función de resignificar lo que [el sujeto] ha sido o imagina ser” (p. 89-90). Dada la importancia que otorga a los cursos de actualización en el proceso de trans-formación, es que se asume su concepto como el referente fundamental para el estudio realizado.

La coincidencia con Anzaldúa (2004) se sustenta en que la idea de que la transformación ha de ser una consecuencia de la toma de conciencia del individuo y en ello incide de manera directa la actualización continua que el docente vivencie y experimente a lo largo de su ejercicio profesional.

En el contexto mexicano la formación docente puede ser inicial y continua. Esta última se ofrece a quienes ya realizan su labor docente, pero requieren de actualización, capacitación o superación para desarrollar óptimamente el trabajo pedagógico, dadas las exigencias sociales y educativas.

Se reconoce que la formación docente actual plantea variados retos, entre ellos están los que Greybeck y colaboradores (2005), asumen como fundamentales y refieren al “diseño de programas congruentes con la concepción asumida, la búsqueda de estrategias efectivas para alcanzar los propósitos de la formación, tanto en su etapa inicial como en su ampliación posterior, y la previsión de acciones para la formación de formadores” (p. 2).

Para la formación continua Arnaut (2004) establece la necesidad de asegurar que los programas de actualización y mejoramiento profesional no caigan en la danza de las credenciales para lograr el mejoramiento salarial. En ese sentido, Greybeck y otros (2005) consideran que la actualización debe ser vista como un complemento siempre abierto de su formación y convertirse en un atributo inherente al ejercicio profesional. Se estima que solo así podrá incidir en los resultados educativos.

Desde la perspectiva de Vezub (2009), entre los principales desafíos que deben enfrentar los programas de formación continua de docentes están los siguientes:

responder a las cambiantes necesidades del sistema educativo, las instituciones, los docentes y los asuntos emergentes de las reformas educativas; acompañar al cambio hacia estructuras escalafonarias atractivas y horizontales; satisfacer las necesidades de formación a lo largo del servicio docente y garantizar continuidad entre la formación inicial y permanente.

Para que la actualización sea complemento a la formación de docentes, Arnaut (2004) plantea fundamental establecer programas de posgrado que acentúen otro tipo de formación, sobre todo la que permite reflexionar cómo se enseña y qué teorías explican los resultados obtenidos.

Contemplando a los programas de posgrado como importantes opciones de atención a las demandas de formación continua, estos deben ser diseñados y desarrollados con criterios que garanticen su orientación hacia la profesionalización de los docentes y la atención a sus necesidades de formación.

En consecuencia con los retos antes establecidos, la formación continua del docente debe corresponder a sus necesidades de profesionalización, a las exigencias de su especificidad docente, a ser un medio a través del cual su trabajo encuentre sentido y significado, a ser un espacio permanente de fortalecimiento docente que impacte directamente en los resultados educativos a partir de presentar opciones diversas para atender a la diversidad magisterial presente en el aquí y en el ahora.

Metodología

Con la finalidad de considerar las diferentes opiniones sobre los imperativos en la formación continua de los docentes de educación inicial y de preescolar, se decidió elaborar un cuestionario para ser aplicado a una muestra poblacional de educadoras que fue validado por expertos y se conformó de 22 reactivos que cubrieron las siguientes variables: aspectos personales y laborales; formación docente inicial y continua; intereses y necesidades de capacitación, así como habilidades para el estudio y el uso de recursos tecnológicos.

El instrumento de diagnóstico se diseñó a partir de los insumos que generaron varias entrevistas a expertos, la revisión de textos sobre la educación infantil, así como del

análisis de programas de estudio de varias naciones para educación inicial y preescolar, incluyendo los nacionales.

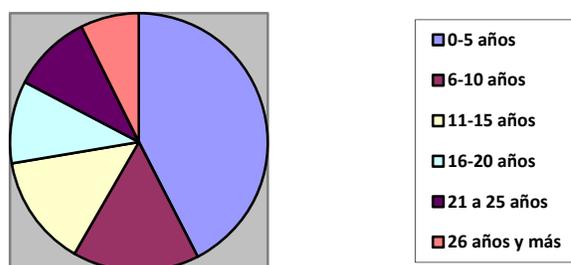
Por su parte, el universo poblacional se conformó de 7,678 docentes de educación inicial y preescolar de Sonora, adscritos a instituciones estatales, federales y particulares. Para el establecimiento de la muestra representativa se recurrió a Sierra Bravo (1985), de donde se obtuvo que el total fuera de 763 docentes, donde P y Q son iguales a .5 y el margen de error sea igual a 5%. La cantidad se obtuvo sumando las poblaciones de educación inicial (134) y educación preescolar (4467) y realizando la fórmula correspondiente.

Presentación, análisis e interpretación de resultados de la encuesta

La función que desempeñaban los participantes en el estudio era diversa y se distribuyó de la siguiente manera: 641 docentes, 79 administrativos, 10 directivos y 30 educadores que realizaban otras funciones. La mayoría de las opiniones obtenidas procedieron de docentes, quienes al relacionarse directamente con los procesos educativos, poseen mayor posibilidad de identificar los retos o problemas a atender prioritariamente en su formación, para responder cabalmente a los mismos.

Por otra parte, la información relativa a los años laborando en el sistema, se presenta en la figura 1.

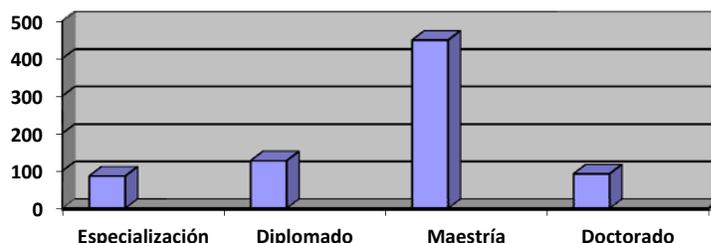
Figura 1. Años de servicio de la muestra poblacional



En el gráfico se identifica el alto porcentaje de personal con poca antigüedad en el servicio magisterial (el 58% en el rango de 0 a 10 años) y es un indicador de que al menos en ese grupo de docentes se encuentra una demanda potencial de acciones de formación continua, lo que puede traducirse en oferta de cursos, talleres, seminarios, diplomados, especializaciones y posgrados que logren buena recepción entre sus destinatarios. Así mismo, en ese grupo hubo mayor aceptación para la implementación de las modalidades educativas mediadas por las tecnologías de la información y de la comunicación.

Ante la pregunta de qué opción elegiría en caso de poder continuar su formación profesional, los resultados remiten a que 449 docentes seleccionarían una maestría, 127 preferirían un diplomado, 92 de los entrevistados solicitarían la opción de doctorado y 86 irían por la especialización. Esta información se expresa gráficamente en el siguiente histograma.

Figura 2. Preferencias de opciones de profesionalización



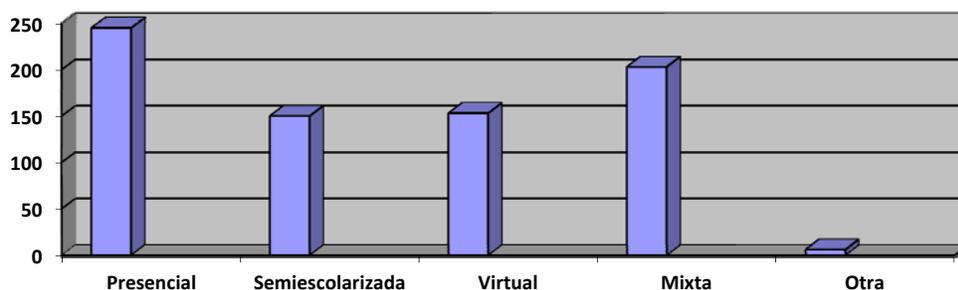
Esta información conduce a reflexionar en la posibilidad de hacer propuestas estructuradas o un trayecto formativo completo a las docentes de estos niveles, pues se evidencia interés en continuar con su preparación profesional ya sea mediante acciones de formación continua o de habilitación docente que atiendan a los criterios de sistematicidad, pertinencia, secuencia y profundidad.

En lo relativo al interés en estudiar una maestría, se encontró que 675 definieron una clara postura por hacerlo, en tanto que 53 establecieron no querer realizar estudios profesionales. Ante el planteamiento del tipo de maestría en la que se inscribirían, 396 optarían por un programa relacionado con el nivel donde laboran, 319 por uno relacionado con educación y 46 elegirían cualquier opción.

Esos datos son clara evidencia de que las docentes de educación inicial y de preescolar buscan la mejora constante y por ello aprovechan todas las opciones de superación académica que hay en el mercado, puesto que no existen programas educativos destinados a su especificidad docente.

Como se muestra en la figura 3, entre las modalidades de estudio más acordes a las necesidades e intereses de formación de las encuestadas se encuentran la presencial o escolarizada, ya que la diferencia entre una y otra opción fue de 5.50%.

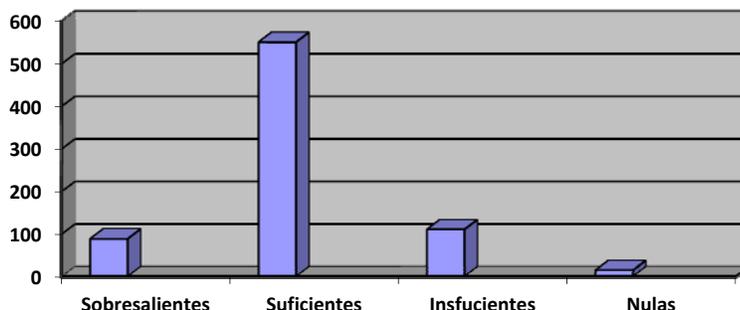
Figura 3. Modalidad de estudio preferida



Así mismo, la preponderancia que tienen las modalidades presencial y mixta entre las docentes, da cuenta de la preferencia de las educadoras a buscar una relación directa con el instructor, donde exista la posibilidad de establecer interacciones continuas y de cercanía física, lo que justifica el hecho de que lo asumen como el mediador entre el conocimiento y su aprendizaje.

Relacionado con las habilidades tecnológicas, se encontró que del total de docentes encuestados, 88 se asumen como sobresalientes en este campo, 550 se catalogan con suficientes habilidades para el uso de la computadora e internet, 110 se reconocen con habilidades insuficientes, en tanto que 14 señalaron tener nulas habilidades al respecto (ver figura 4).

Figura 4. Habilidades computacionales



Con base en los datos, el 85% de las encuestadas cuentan con las habilidades digitales mínimas necesarias para participar en actividades de formación continua utilizando recursos tecnológicos y digitales.

La opinión del total de las educadoras encuestadas se traduce a continuación en porcentajes de preferencia respecto a las temáticas que requieren abordarse en un programa de formación específico que atienda a sus necesidades. La jerarquización de los más altos porcentajes dados a las temáticas de formación quedó de la siguiente manera: educación por competencias 67.6%, desarrollo y aprendizaje infantil 66%, planeación pedagógica y estratégica 62.1%, psicología infantil 62%, evaluación de los aprendizajes 56%, práctica docente 49.8%, competencias profesionales 49.4%, desarrollo psíquico y social del niño 48.8%, la cognición en niños pequeños 44.8% e intervención educativa 44.1%.

Los porcentajes antes definidos dan cuenta de los aspectos que según las propias educadoras son prioritarios de atender, si se pretende fortalecer su formación para generar y potenciar un mejor trabajo docente.

Conclusiones

Concebir la formación permanente del docente como un proceso de actualización, pone al sujeto-docente en condición de realizar su práctica pedagógica y profesional de manera significativa y pertinente, a la vez que lo coloca ante la posibilidad de reconstruir cotidianamente, mediante su intervención, el conocimiento pedagógico que posee y que requiere movilizar. Por ello, es imperativo que la formación continua se relacione estrechamente con los aspectos centrales del quehacer profesional del docente y con las

necesidades de mejora que presenta esa colectividad, para que impacte en el trabajo docente cotidiano, de ahí que un diagnóstico de las necesidades de formación docente, sea un medio central para lograr la información que posibilite ese fin. Adicionalmente, las opciones de formación continua deben propiciar la participación activa y reflexiva tanto de docentes como de directivos de educación preescolar, donde desarrollen sus competencias para lograr la mejora profesional y en consecuencia, la de los resultados educativos.

En ese sentido y con base en los resultados del estudio aquí presentado, se reconoce la necesidad del diseño e implementación de un posgrado profesionalizante para las educadoras en servicio, ya que los niños pequeños requieren ser atendidos con calidad y especificidad para que los programas educativos que se desarrollan con ellos, logren un verdadero impacto en sus aprendizajes presentes y futuros.

Bibliografía

- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo*. Imaginario, transferencia y poder. México: UAM.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Cuadernos de discusión N° 17. México: SEP.
- Becerra, H. (2002). Alcances y limitaciones del Programa Nacional de Actualización Permanente de los maestros de educación básica en servicio en Sonora. El caso del curso “la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria”. *Tesis de maestría*. Hermosillo, México: UPN.
- Borja, B., Vera, A. y García, D. (2009). Opinión de los docentes sobre el programa de capacitación y su relación con el desempeño escolar en Sonora, 2004-2009. *Región y Sociedad*, 21(45).
- Encinas, A. (2005). Voces magistrales en torno al Programa Nacional para la Actualización Permanente de maestros de educación básica en servicio. *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Hermosillo, México: COMIE.
- Flores-Kastanis, E. (2011). Actividades que favorecen la actualización y crecimiento profesional de maestros de educación básica: un estudio de caso múltiple. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, DF: COMIE.
- García, J. (2009). Diagnóstico de la actualización de los docentes de educación primaria. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México: COMIE.
- Greybeck, D., Moreno, G. y Peredo, M. (2005). Reflexiones acerca de la formación de docentes. *Educar*. México.
- Juárez, N. (2005). La actualización del magisterio en educación básica

- (ProNAP): Una mirada desde el discurso del docente. *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Hermosillo, México: COMIE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009). La prueba Pisa en México. Recuperado de: http://www.pisa.sep.gob.mx/pisa_en_mexico2.html
- Peña, M. y Ochoa, A. (2012). La capacitación continua de los docentes de educación básica en Sonora, México, y la política pública de evaluación. El caso del curso básico nacional al inicio del ciclo escolar. *Estudios Sociales*, 401-416.
- Ramírez-Romero, J. L. (1997). Outcomes of Teaching Improvement Programs for Faculty at the University of Sonora (Mexico). *Tesis doctoral no publicada*. Escuela de Educación. Universidad de California, Los Ángeles, California.
- Rayas, J. y Calderón, J. (2009). La formación permanente en los colectivos de profesores. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México: COMIE.
- Remedi. E. (1997). Formas de interpelación en la construcción de una identidad. Algunas propuestas de formación docente en las últimas décadas En: *Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento. Informe de Seminario*. Chile: PIIE.
- Rodríguez, C. (2006). Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora. *Tesis de maestría*. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo. Hermosillo, México.
- Sierra Bravo, R. (1985). *Técnicas de Investigación Social: teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Vera, J. A. (2004). Mejoramiento de maestros: tarea en proceso. *Periódico Enlace*. Órgano de Comunicación de la Secretaría de Educación y Cultura. No. 53. p. 11. Hermosillo, México
- Vera, A., Grijalva, A., Estévez, E., González, G., Ávila, R. e Ibarra, S. (2003). Estudio preliminar sobre el funcionamiento de los programas de capacitación y actualización de profesores y de los programas del área de innovación de la subsecretaría de vinculación y desarrollo educativo de la SEC. Sonora, México: UNISON.
- Vezub, L. (2009). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. UNESCO-IIEP, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>