



SIGNIFICADOS QUE LOS CAPACITADORES LE ATRIBUYEN A LA FORMACIÓN DOCENTE Y A SU PROCESO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

ANA KAREN HURTADO ESPINOZA / MARÍA LUISA MADUEÑO SERRANO / AGUSTÍN MANIG VALENZUELA

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA
anakaren_hurtado@hotmail.com

maria.madueno@itson.edu.mx

agustin.manig@itson.edu.mx

Resumen

El objetivo del presente estudio es comprender cuáles son los significados que los capacitadores le atribuyen a la formación docente y a su proceso. La investigación se encuentra teóricamente sustentada bajo la perspectiva del interaccionismo simbólico. El método utilizado fue de carácter cualitativo, la técnica empleada para la recolección de datos fue un grupo focal con capacitadores de una universidad pública del sur de Sonora. Los datos se analizaron a partir de dos fases: a) sistema de codificación de significados; y b) análisis de unidades codificadas. Entre los principales resultados se indica que para los formadores que participaron en el estudio la formación docente es un proceso de responsabilidad compartida entre capacitador y profesor universitario; dicho proceso implica compromiso y actualización del formador, debido a que es visto por los profesores como un modelo de la temática que imparte. En conclusión, el capacitador interpreta lo que significa la formación docente, de acuerdo a las distintas situaciones que experimenta y advierte en el proceso formativo que desarrolla. En este sentido, se sugiere continuar con investigaciones en torno al significado, en particular desde la perspectiva de los capacitadores, debido a que sus aportaciones sirven para apoyar las decisiones en torno a los programas de formación docente del profesorado.

Palabras clave: formación docente, práctica docente, profesorado, universidades, capacitación.





INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior (IES) enfrentan el reto de mejorar la práctica docente de sus profesores debido al impacto que ellos tienen en el aprendizaje del estudiantado (Parra-Moreno, Ecima-Sánchez, Gómez-Becerra & Almenárez-Moreno, 2010). Sin embargo, las autoridades institucionales no establecen como requisito la obligatoriedad de la formación docente, para que el profesor sea contratado por la IES (Cuevas de la Garza, 2014; Jarauta & Medina, 2009). Lo que hacen dichas autoridades es generar acciones para habilitar al profesorado para el desempeño de la práctica docente (Estévez, Arreola & Valdés, 2014; Fresán, 2007; Menin, 2011).

Las IES llevan a cabo programas para formar en el área docente al profesorado, pero se reporta que existen omisiones al momento de implementar los procesos de formación del profesorado. Cutti, Cordero y Luna (2011) señalan que la formación docente, en gran medida, es orientada a partir de las necesidades personales de quienes se encargan de diseñarlas. Estévez (2014) indica que los programas de formación docente se han basado en la transmisión del conocimiento de manera tradicional. García, Rueda, Altamirano y Gea (2014) reportan que los profesores, por lo general, asisten a los cursos de capacitación para cumplir un requisito formal solicitado por la institución para la que trabajan y no por mejorar una debilidad docente.

De acuerdo con Cutti et al. (2011) y Garcia et al. (2014) las omisiones reportadas en los programas de formación docente son diversas, pero se pueden comprender mejor desde la postura de los capacitadores. Lo anterior, debido a que los capacitadores son considerados un referente para la toma de decisiones en los procesos formativos del profesorado y porque sus aportaciones posibilitan la transformación de las acciones de formación docente llevadas a cabo en las universidades (Contreras, 2010; Estévez, 2014; Reyes-Jedlicki, Miranda, Santa, Cornejo, Núñez, Arévalo & Hidalgo, 2014). A este respecto, Navío (2007) expresa que se ha incrementado la preocupación por atender la formación docente desde la percepción del formador, sin embargo, se hace hincapié en la falta de estudios enfocados a indagar sobre los significados del capacitador ante la formación docente del profesor universitario (Miranda & Rivera, 2009).

En virtud de lo anterior, el objetivo de la investigación es comprender cuáles son los significados que los capacitadores le atribuyen a la formación docente y a su proceso, en el contexto universitario.





REFERENTE TEÓRICO.

El capacitador es considerado una persona especializada en una temática en particular, con el compromiso y responsabilidad de formar a otros (Contreras, 2010; Miranda & Rivera, 2009; Navío, 2007). Los procesos de capacitación del profesorado requieren de la acción mediadora del formador para propiciar la construcción del conocimiento en quien funge como docente; sin embargo, para lograr dicha construcción, el capacitador y el profesor deben trabajar en conjunto para cumplir con los fines formativos en cuestión (Rivera, 2009).

De acuerdo con Aramburuzabala, Hernández-Castilla y Ángel-Uribe (2013), Imbernón, (2007) y Giusti (2007) la formación docente es un proceso sistemático, organizado y continuo de adquisición de conocimientos, habilidades y valores que tiene como objetivo que los profesores relacionen la teoría con la práctica. Para Contreras (2010) e Imbernón (2007) dicha formación es una acción que debe estar presente durante toda la trayectoria del docente.

Para poder estudiar los significados se requiere de un enfoque teórico que ayude a comprender e interpretar la realidad desde la perspectiva de los actores involucrados (Estévez, 2014). Para efectos de esta investigación se partió de las premisas del interaccionismo simbólico:

“La primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. Al decir cosas nos referimos a todo aquello que una persona puede percibir en el mundo: objeto físicos, como árboles o sillas; otras personas, como una madre o un dependiente de comercio; categorías de seres humanos, como amigos o enemigos; instituciones como una escuela o un gobierno; ideales importantes, como la independencia individual o la honradez; actividades ajenas, como las órdenes o peticiones de los demás; y las situaciones de todo tipo que un individuo afronta en su vida cotidiana. La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo. La tercera es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso” (Blumer, 1982, p. 2).





Las premisas de Blumer (1982) acerca del significado, son a la vez teoría y método, puesto que, estas no sólo sirven para pensar sobre el fenómeno estudiado, sino que además facilitan la interpretación que hará posible comunicar tales pensamientos.

El objeto de estudio a partir de las premisas del interaccionismo simbólico apuntan a que los formadores desarrollan los procesos de capacitación de acuerdo a lo que la formación docente significa para ellos, dichos significados se producen durante la interacción social que ocurre entre los actores del proceso formativo. De tal manera que, el capacitador interpreta lo que significa la formación docente de acuerdo a las distintas experiencias con las que se encuentra en los procesos de capacitación que desarrolla.

MÉTODO

Esta investigación es de carácter cualitativo porque permite la comprensión de los significados desde una perspectiva interpretativa. El método empleado se apoya en el interaccionismo simbólico porque ayuda a entender la vida social de un grupo de personas a partir de sus interacciones, las cuales reflejan un significado para las personas involucradas (Denzin & Lincoln, 2013; Hernández, Fernández & Baptista, 2010; Ruiz, 2007, Tójar, 2006).

TIPO DE MUESTREO.

El muestreo empleado es intencional determinado por criterios (Izcara, 2007). Los criterios para la invitación de los capacitadores fueron los siguientes: a) desempeñar la función de capacitador (formador) en el programa de cualificación docente del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) en el año 2014; b) contar con nivel académico de maestría (mínimo); c) tener experiencia como formador docente, en ITSON o en otra dependencia externa a la institución; e d) interés por participar en el estudio, al atender una invitación que se les realizó.

PARTICIPANTES.

Los participantes son siete formadores, cinco del género femenino y dos del masculino. Todos cuentan con posgrado, pero solo dos tienen doctorado. La experiencia como formadores fluctúa de uno a diez años.





TÉCNICA E INSTRUMENTO: RECOLECCIÓN DE EVIDENCIA EMPÍRICA.

La técnica principal para la recuperación de datos fue el grupo focal, ya que es un medio óptimo para reunir a los participantes y propiciar la interacción entre los mismos (Alvarez-Gayou, 2003). Además, el grupo focal permitió recuperar los significados de los participantes tanto de manera individual como colectiva (Flick, 2007). Como instrumento se utilizó una guía con las siguientes preguntas detonantes ¿Qué es formar a otros?, ¿Cómo es el proceso de formación docente del profesor universitario?

PROCEDIMIENTO.

La presente investigación fue desarrollada en el ITSON, en particular en la Coordinación de Desarrollo Académico (CDA). Cabe señalar que de esta coordinación dependen los responsables del área de Cualificación Docente, y son ellos quienes coordinan el proceso de la capacitación docente del profesorado de la institución.

Acceso al campo de estudio.

Para iniciar con el trabajo de campo se contó con la autorización de la encargada de la CDA y del apoyo de la responsable de cualificación docente. Se envió carta invitación a los formadores solicitando su participación voluntaria, así como su consentimiento para videograbar la sesión. Previo al desarrollo de la entrevista, el personal de apoyo técnico verificó la idoneidad de los recursos para la grabación en video, con respaldo en audio.

Desarrollo del grupo focal.

El grupo focal se desarrolló en una sesión de una hora y treinta minutos en las instalaciones de la CDA. Para ello se empleó el instrumento en la modalidad de guía de entrevista y se cuidó considerar los momentos de inicio, desarrollo y cierre de la sesión.

Sistematización y análisis de los datos.

En el análisis, una fase previa es la transcripción fiel del audio, esta es sustantiva porque es una evidencia de los resultados de la investigación (Álvarez-Gayou, 2003; Flick, 2007). Después se contemplaron dos fases. a) Sistema de codificación de significados: se realizó un control de informantes, para proceder a la codificación analítica. b) Análisis de unidades codificadas: se





identificaron las unidades de análisis agrupadas por el mismo término, para finalizar con la interpretación de los resultados con apoyo del software mindmanager 8.0 (Manig, 2014).

RESULTADOS

Los resultados se establecen a partir de dos ejes de análisis: a) significados en torno a la formación docente (qué es, qué intención tiene y qué implica y/o requiere); y b) significados en torno a la función del capacitador en el proceso de formación docente. Lo anterior es desde la percepción de los capacitadores que colaboraron en el estudio. Para efectos de presentación se hace uso de comentarios de los propios participantes, los cuales se visualizan en viñetas.

A) SIGNIFICADOS EN TORNO A LA FORMACIÓN DOCENTE.

Para los capacitadores la formación docente significa un proceso de responsabilidad compartida entre profesor-capacitador (1FRP, 4FMR, 6FJA hacen comentarios a este respecto y el grupo apoya dicha postura). Al respecto, la capacitadora 1FRP comparte: *“es un proceso de responsabilidad compartida”*; también se describe como un proceso de acompañamiento en el que ambos actores (capacitador-docente) trabajan mutuamente para alcanzar el objetivo de la formación. En este caso, la capacitadora 5FMG expresa que la formación docente: *“significa trabajar con el otro hombro con hombro”*.

Los capacitadores señalan que la intención de la formación docente es que los profesores logren un aprendizaje significativo, para que este sea aplicado por ellos durante su práctica docente (como grupo se comparte esta idea, la cual se deriva de comentarios de 1FRP, 5FMG, 7FAP). Se identificó que formar a otros es favorecer la intergración de experiencias previas, para ayudar al profesor a interconectar sus aprendizajes y así conducirlos hacia nuevos saberes; por ello, formar implica partir del conocimiento del profesorado. Al respecto, la formadora 3FEV comparte que en el proceso de la formación docente es fundamental *“saber qué es lo que la persona trae, para poder interconectar sus aprendizajes previos con los nuevos, porque cuando un adulto llega a un curso de capacitación ya trae un cúmulo de experiencias y motivaciones propias”*; esta formadora indica que es relevante conocer qué conocimientos trae la persona (profesor), porque al no ser identificadas por el capacitador pueden llegar a limitar la formación docente del profesorado. Cabe mencionar que esta idea es aprobada por el grupo.





Los capacitadores comparten la postura de que el formador tiene la responsabilidad y el compromiso de formar a otros, ya que desde su percepción, la formación docente implica que el capacitador muestre *“compromiso, ganas de hacer que el otro aprenda, así como amar la profesión de capacitador”* (viñeta tomada de una expresión de 2FYC, la cual es una idea que el grupo apoya). La formadora 4FMR expresa: *“se genera un compromiso por parte del instructor de ser un modelo de esa temática que otros quieren aprender”*. En este sentido, para que los profesores logren los aprendizajes como docentes, se requiere que durante la formación se generen condiciones para obtener o desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes propias de dicha profesión (1FRP).

B) SIGNIFICADOS EN TORNO A LA FUNCIÓN DEL CAPACITADOR EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE.

Existe una recurrencia en las opiniones de los participantes respecto a la función del capacitador en el proceso de formación docente. Por un lado, el formador tiene la responsabilidad de actualizarse, con el fin de *“permear en el aprendizaje del profesor”* (1FRP, 2FYC, 4FMR, 5FMG). Los formadores indican que durante los cursos, el capacitador es la persona encargada de ejemplificar con su actuar la temática central del curso. La capacitadora 4FMR comparte: *“ser un modelo de esa temática que otros quieren aprender genera que prediques con el ejemplo, desde el momento en que vienes a dar un curso... porque un instructor que no hace las cosas bien, hace que los demás ya no quieran venir a los cursos”*. Un aspecto en el que insiste el grupo de capacitadores es en la necesidad de mostrar, desde un inicio de los cursos, la utilidad de la temática en la que es experto, con la finalidad de que el profesor entienda el para qué de su formación docente y se involucre más en el proceso.

La propia experiencia como capacitador, en el proceso de formación docente, reafirma la relevancia de *“ser un modelo y predicar con el ejemplo”* (expresión reiterada de diversas formas por el grupo), ya que si su actuación e interacción con los profesores que está formando no es la adecuada, y se actúa de forma distinta a lo que se cita desde la teoría de la práctica docente, entonces el proceso deja de ser formativo para el profesor. Dicho significado parte de las interacciones vivida con los profesores al momento de desarrollar la capacitación.





El profesor universitario es considerado un actor que interviene en el proceso de su formación docente, por ello, es sustantivo conocerlo a él y a su contexto. Las decisiones de partida en la implementación de la formación docente requieren identificar el tipo de profesor, sus experiencias, conocimientos y actitudes porque esto marcará la pauta para saber en qué y cómo ayudarlo.

CONCLUSIONES

Los significados se producen durante la interacción social que ocurre entre profesor-capacitador, de esta manera, el capacitador produce significados ante la figura del profesorado y del proceso de formación docente en contextos específicos. De acuerdo a los resultados obtenidos, la formación docente significa para los capacitadores un proceso de acompañamiento y responsabilidad compartida entre capacitador y profesor, orientado hacia el logro de aprendizajes susceptibles de aplicarse durante la práctica docente. Este proceso implica que todo capacitador parta del conocimiento del profesor y asumir con compromiso y responsabilidad la tarea de formar a otros. Además, desde la perspectiva del capacitador, se identificó que este proceso debe ser sistemático, continuo y organizado para que los profesores universitarios realmente puedan adquirir las competencias docentes, estas ideas coinciden con lo planteado por Aramburuzabala et al. (2013), Imbernón (2007) y Giusti (2007). En este sentido, los capacitadores desarrollan los procesos de formación docente a partir de lo que para ellos significa.

Asimismo, Contreras (2010) e Imbernón (2007) señalan que la formación docente tiene el objetivo de ayudar a los profesores a relacionar la teoría con la práctica. La postura anterior forma parte de los significados que comparten los capacitadores que participaron en el estudio. En síntesis, el formador interpreta lo que significa la formación docente de acuerdo a las distintas situaciones con las que se encuentra en el proceso formativo que desarrolla. Por último, se sugiere seguir haciendo investigaciones en torno al significado, en particular desde la perspectiva de los capacitadores, debido a que sus aportaciones sirven para apoyar las decisiones en torno a los programas de formación docente del profesorado.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos metodológicos*. España: Paidós.
- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., & Ángel-Urbe, I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y de formación del profesorado*, 17(3), 345-357.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Contreras, G. A. (2010). Características generales del formador de profesores que se desempeña en universidades tradicionales de la región del Bio Bio. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9(17), 47-63.
- Cuevas de la Garza, M. S. (2013). La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación. *Sinéctica*, 41, 1-18.
- Cutti, L. Cordero, G., & Luna, E. (2011). Diagnóstico de necesidades de formación pedagógica del profesor universitario. *Revista Educa@rnos*. Recuperado de <http://www.revistaeducarnos.com/art%C3%ADculos/educaci%C3%B3n/diagn%C3%B3stico-de-necesidades-de-formaci%C3%B3n-pedag%C3%B3gica-del-profesor-universitario>
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2013). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Estévez, E. (2014). Tendencias de la docencia universitaria en México a partir de la perspectiva de los académicos. En H. Muñoz (Ed.), *La universidad pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas* (pp. 165-195). México: MAPorrúa.
- Estévez, E. H., Arreola, C., & Valdés, A. (2014). Enfoques de enseñanza de profesores universitarios en México. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 22(17), 1-19.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Fresán, M. (2007). Repensar la calidad en la educación superior en el nuevo milenio. *Reencuentro*, (50), 52-59.
- García, M. V., Rueda, I. A., Altamirano, J. P., & Gea, E. (2014). Impacto de la capacitación en el desarrollo de competencias en el profesorado universitario. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 49-63.
- Giusti, G. (2007). Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia Brasileña. *Revista de la Educación Superior*, 36(3), 119-132.





- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGrawHill.
- Imbernón, F. (2007). 10 estrategias clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar e la innovación y el cambio. Barcelona: Graó.
- Izcara, A. P. (2007). Introducción al muestreo. México: Porrúa.
- Jarauta, B. & Medina, J. L. (2009). La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 357-370.
- Menin, O. (2011). Algunas ideas sobre formación docente universitaria. *Praxis educativa*, 15(15), 14-18.
- Miranda, C., & Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores: ¿quién es el formador de formadores?. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 155-169.
- Navío, A. (2007). El resultado de los programas de formación de formadores: análisis comparativo de dos realidades institucionales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2), 1-23.
- Parra-Moreno, C., Ecima-Sánchez, I., Gómez-Becerra, M. P., & Almenárez-Moreno, F. (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación y educadores*, 13(3), 421-452.
- Reyes-Jedlicki, L., Miranda, C., Santa, G. E., Cornejo, R. Nuñez, M., Arévalo, A., & Hidalgo, F. (2014). Subjetividades y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores. *Estudios pedagógicos*, 40, 183-203.
- Ruiz, J. I. (2007). Metodología de la investigación cualitativa, (4ta ed.). España: Universidad de Deusto.
- Tójar, J. C. (2006). Investigación cualitativa. Comprender y actuar. Madrid: La Muralla, S. A.

