

Artículo de investigación

Los procesos de formación del docente en servicio como un factor de mejoramiento Institucional¹⁸

The formation processes of teachers in service as a factor of institutional improvement

Os processos de formação de professores em serviço como um fator de melhoria institucional

Fecha de recepción: 24 de octubre de 2016 / Fecha de aceptación: 4 de diciembre de 2016

Escrito por:

Marisol Cuy Herrera¹⁹

Resumen

En las últimas décadas la educación se ha convertido en tema fundamental de discusión, en distintas esferas se han analizado los factores que influyen en la calidad de la educación, encontrando que los maestros tienen un papel preponderante en este tema. Desde esta perspectiva es evidente la importancia del maestro en el desarrollo de prácticas educativas que respondan a los desafíos actuales y contribuyan al mejoramiento del sujeto, la institución educativa y por ende a la sociedad. Así pues, analizar los procesos que al interior de la institución se relacionan con el desarrollo profesional del docente nuevo o en ejercicio, conlleva un propósito implícito de concientización y reflexión del rol de la escuela en la cualificación permanente del profesor y en la transformación del aula. En este sentido, se requiere que la escuela re signifique su papel convencional de una estructura organizacional jerárquica y comience a ser dinamizadora de las prácticas pedagógicas, fortaleciendo así la profesión docente, a través del apoyo y formación permanente, brindando a los maestros, la posibilidad de mejorar sus prácticas a la luz del Proyecto Educativo Institucional y los

Abstract

In recent decades education has become a key issue of discussion in various fields have been analyzed the factors that influence the quality of education, finding that teachers have a major role in this issue. From this perspective the importance of the teacher in the development of educational practices that meet today's challenges and contribute to the improvement of the subject, the educational institution and therefore to society is evident. So, analyze the processes within the institution are related to the professional development of new teachers or exercise, it involves an implicit awareness and reflection on the role of the school in the permanent qualification of the teacher and the transformation of the classroom purpose. In this sense, it is required that the school re mean its conventional role of a hierarchical organizational structure and start being revitalizing teaching practices, thus strengthening the teaching profession, through support and training, and giving teachers the possibility to improve their practices in light of the Institutional Educational Project and improvement plans aimed at development of

¹⁸ Tesis presentada en la Universidad de la Sabana. Asesor: Dr. Pablo Alejandro Salazar Restrepo

¹⁹ Directivo- Docente Secretaria de Educación de Bogotá – Colombia. Magister en Educación
E-mail: marisolcuhe@unisabana.edu.co marisolcuy@gmail.com





planes de mejoramiento tendientes al desarrollo del talento humano. El artículo presenta un análisis de las características que debe tener la formación profesional docente a partir de las necesidades sentidas por el colectivo de profesores, los soportes teóricos, la formulación y construcción colectiva de una estrategia didáctica novedosa que le permita a los maestros la apropiación del PEI, a través de reflexiones pedagógicas que favorezcan la adaptación al cambio permanente del currículo, la didáctica, los procesos de evaluación, investigación y gestión institucional.

Palabras clave: desarrollo profesional docente, formación docente, formación del docente en servicio, comunidades de práctica y aprendizaje.

human talent. The article presents an analysis of the characteristics that must have teacher training from the needs felt by the group of teachers, the theoretical support, formulation and collective construction of a new teaching strategy that allows teachers the appropriation of PEI, through pedagogical reflections that promote adaptation to permanent change of curriculum, teaching, assessment processes, research and institutional management.

Keywords: teacher professional development, teacher training, teacher in-service training, communities of practice and learning.

Resumo

Nas últimas décadas, a educação tornou-se uma questão-chave da discussão em vários campos foram analisados os fatores que influenciam a qualidade da educação, considerando que os professores têm um papel importante nesta questão. Deste ponto de vista a importância do professor no desenvolvimento de práticas educacionais que atendem os desafios de hoje e contribuir para a melhoria do assunto, a instituição de ensino e, portanto, para a sociedade é evidente. Assim, analisar os processos dentro da instituição estão relacionados com o desenvolvimento profissional dos professores novos ou exercício, que envolve uma consciência implícita e reflexão sobre o papel da escola na formação permanente do professor e a transformação da finalidade da sala de aula. Neste sentido, é necessário que os re escolares significa o seu papel convencional de uma estrutura organizacional hierárquica e começar a ser revitalização práticas de ensino, fortalecendo assim a profissão docente, através do apoio e formação, e dando aos professores a possibilidade para melhorar as suas práticas à luz do Projecto Educativo Institucional e planos de melhoramento que visam o desenvolvimento do talento humano. O artigo apresenta uma análise das características que devem ter formação de professores a partir das necessidades sentidas pelo grupo de professores, o suporte teórico, formulação e construção coletiva de uma nova estratégia de ensino que permite aos professores a apropriação de PEI, através de reflexões pedagógicas que promovem a adaptação à mudança permanente do currículo, ensino, processos de avaliação, investigação e gestão institucional.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional de professores, formação de professores, professor de formação em serviço, comunidades de prática e aprendizagem.

Introducción

En las últimas décadas la educación se ha convertido en tema fundamental de discusión en distintas esferas, así por ejemplo el Banco Mundial (2015) señala que “La educación es un factor poderoso que impulsa el desarrollo, además de ser uno de los instrumentos más eficaces para

reducir la pobreza y mejorar la salud, la igualdad de género, la paz y la estabilidad”. En este sentido, se han analizado los factores que influyen en la calidad de la educación; entre los que se encuentra a los maestros, ya que tienen un papel preponderante en este tema como lo señala explícitamente el informe *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* de McKinsey &

Company donde expresa que *“La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”* (2007, pág. 19), esta aseveración cobra aún más relevancia cuando Gimeno Sacristán, al respecto señala que *“nadie se atrevería a poner en tela de juicio la veracidad de esta afirmación como un dictamen verdadero. Lo mismo se podría decir de los músicos en la orquesta”* (2013, pág. 247).

En este sentido, concebir la escuela como un espacio dinamizador donde se privilegia el aprendizaje y la enseñanza, sustenta la necesidad de construir colaborativamente estrategias que brinden apoyo institucional a los profesores nuevos o en ejercicio, con elementos que les permita hacer frente de manera adecuada al contexto educativo, a las nuevas situaciones emanadas de la cambiante sociedad, a la anomia y sobre todo fortalecer su identidad personal y profesional.

El desarrollo de esta de investigación, presenta un análisis de las características que debe tener la formación profesional docente a partir de las necesidades sentidas por el colectivo de profesores, los soportes teóricos, la formulación y construcción colectiva de una estrategia didáctica novedosa que le permita a los maestros la apropiación del PEI, a través de reflexiones pedagógicas que favorezcan la adaptación al cambio permanente del currículo, la didáctica, los procesos de evaluación, investigación y gestión institucional.

EL PROBLEMA

Las investigaciones de los últimos años tienden a confirmar la necesidad de formalizar los programas de formación docente al interior de la escuela; si realmente se quiere generar un cambio es necesario que las instituciones educativas consoliden acciones en favor del docente. En este sentido en torno a la incorporación de los nuevos profesores, *“Una conclusión a la que se llega en todas las investigaciones sobre educación es que los nuevos profesores enfrentan una curva de aprendizaje muy pronunciada en los primeros tres a cinco años en el cargo. En este período, los sistemas escolares*

tienen una valiosa oportunidad para respaldar y maximizar el desarrollo de los nuevos profesores” (Boyd et al., 2009; Chingos y Peterson, 2010; Hanushek y Rivkin, 2010 citado por Barbara Bruns y Javier Luque). (2014, pág. 34)

Se vislumbra que las prácticas pedagógicas de los docentes no están correlacionadas con los lineamientos propuestos en el planteamiento teórico del PEI, generando brechas entre la teoría y la realidad del aula. Así mismo, no existe hasta ahora un trabajo articulado a la luz del PEI que permita institucionalizar y sistematizar un programa de desarrollo profesional docente que contribuya efectivamente a la implementación y seguimiento de los objetivos misionales; pedagógicos e investigativos; constituyéndose así, en un elemento fundamental que aporte al desarrollo de nuevas acciones que permitan un trabajo en equipo, donde se privilegie el conocimiento y apropiación de la cultura institucional.

LA PREGUNTA

¿Son apropiados los procesos de desarrollo profesional docente y las herramientas de formación para el rol que desarrollarán los profesores en la cultura escolar de una institución de carácter distrital?

EL OBJETIVO

Identificar las necesidades de formación docente y las herramientas de formación dadas al interior de la institución distrital con el fin de visibilizar su pertinencia e impacto en el rol desarrollado para el fortalecimiento de la cultura escolar.

MARCO TEÓRICO

“Los tres pilares de la reforma fueron desarrollo profesional, desarrollo profesional y desarrollo profesional. ...Alineamos todo – recursos, organización, personal –con el desarrollo profesional. (...) La única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción.”

Entrevista: Autoridad de Boston, enero de 2007. (McKinsey & Company, 2007, pág. 43)





Formación docente: Elementos políticos y legales en Colombia.

El subsistema que atañe al presente trabajo de investigación corresponde a las acciones que deben realizar las instituciones educativas, es decir, específicamente a la formación en servicio, representado en ilustración I:

El Ministerio de Educación Nacional también es claro al señalar el perfil del educador para cada subsistema. Según el MEN 2013, el perfil de los educadores está claramente establecido de la siguiente manera, las características de cada perfil se expresan en la tabla I:

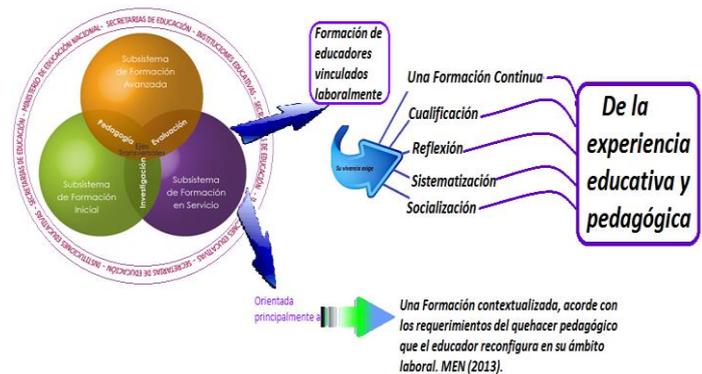


Ilustración I Subsistema de Formación en Servicio.

| SISTEMA COLOMBIANO DE FORMACIÓN DE EDUCADORES ²⁰ | | |
|---|--|--|
| Subsistema de formación Inicial | Subsistema de Formación en Servicio | Subsistema de formación Avanzada |
| <p>Desarrollan una sólida formación en teoría educativa, pedagógica y didáctica contemporáneas generales y específicas.</p> <p>Suficiente conocimiento y apropiación de los principios pedagógicos de educabilidad y enseñabilidad.</p> <p>Pensamiento crítico constructivo, así como un conocimiento reflexivo de las bases históricas y epistemológicas de la educación, la pedagogía y los diferentes campos disciplinares de la educación, lo que les posibilita la innovación creativa del conocimiento y de saber pedagógico.</p> <p>Formación en investigación educativa para la realización de lecturas analíticas y propositivas sobre la realidad.</p> <p>Desarrollo de habilidades y destrezas en tecnologías de la información y la comunicación para El diseño, desarrollo y evaluación de las herramientas educativas.</p> <p>Nivel de inglés acorde con la política nacional de fortalecimiento de inglés como lengua extranjera</p> | <p>Reflexionan permanentemente sobre su práctica pedagógica y su responsabilidad social como educadores.</p> <p>Son conscientes de la importancia de aportar en la planificación, formulación, revisión, actualización, seguimiento y evaluación de programas, planes y proyectos educativos, organizados como colectivos de educadores.</p> <p>Se comprometen con el logro de metas comunes y promueven cambios y transformaciones que aumenten la capacidad institucional e impulsen el mejoramiento, gestión y administración de los contextos educativos a los cuales pertenecen.</p> <p>Orientan el enfoque pedagógico construido colectivamente en el Proyecto Educativo Institucional – PEI.</p> <p>Conocen el currículo, promueven el desarrollo de proyectos pedagógicos que articulan diferentes áreas, grados y niveles.</p> <p>Fomentan el desarrollo de investigaciones, según necesidades del entorno.</p> <p>Demuestran conocimientos actualizados, dominio curricular y didáctico de su disciplina y de las áreas a cargo.</p> <p>Gestionan con eficiencia y eficacia los recursos necesarios para el desarrollo de su actividad pedagógica.</p> <p>Tienen la capacidad de hacer investigación dentro y fuera de las aulas.</p> <p>Sistematizan sus prácticas pedagógicas, escriben artículos científicos, analizan, socializan y evalúan con la comunidad educativa los resultados de evaluaciones. (2013, págs. 92-93)</p> | <p>Desarrollan investigación haciendo aportes significativos a la educación en sus diversas áreas y niveles de la educación.</p> <p>Proponen y lideran procesos de innovación en educación, nuevas líneas, programas y proyectos de investigación, así como el fortalecimiento de la constitución de grupos de investigación en las diferentes áreas del campo educativo.</p> <p>Contribuyen a la solución de problemas educativos mediante la construcción y realización de propuestas, en la perspectiva del mejoramiento cualitativo de la educación local, regional y nacional.</p> <p>Fortalecen el debate y reflexión sobre los enfoques, líneas, programas y proyectos de investigación en educación.</p> <p>Evalúan, apoyan, promueven, y orientan políticas en educación, tanto a nivel local como nacional. (2013, pág. 116)</p> |

Tabla 8 Sistema colombiano de formación de educadores

²⁰ Adaptado del capítulo 3. SUBSISTEMAS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES: INICIAL, EN SERVICIO Y AVANZADA que se encuentra en el documento elaborado por el MEN (2013) Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política.

Conceptos básicos de formación.

“En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda”
(Gadamer, 1993, pág. 40)

Los procesos que realizan los docentes en los ambientes escolares están permeados por la dinámica institucional, y como tal, la escuela debe proporcionar elementos fundamentales para que desarrollen de manera óptima su quehacer profesional de cara al contexto en que se encuentran. Es así, que se hace necesario reflexionar en relación al concepto de formación y a su tipología para comprender los procesos a los que se ven expuestos los docentes.

Analicemos el término formación; es necesario resaltar que es polisémico y ha sido estudiado e investigado por muchos autores a lo largo de la historia, veamos algunos de los ejemplos consignados en la tabla 8:

Tabla 9. Algunos conceptos de formación

| AUTOR | CONCEPTO |
|-----------------------------------|--|
| RAE | Acción o efecto de formar o formarse. |
| Denisse Vaillant y Carlos Marcelo | La formación, es entendida como un proceso que tiende a desarrollar en el adulto ciertas capacidades más específicas con vistas a desempeñar un papel particular que implica un conjunto definido de técnicas y tareas. |
| Berbaum J | Corresponde a un conjunto de conductas, de interacciones entre formadores y formandos, que pueden perseguir múltiples finalidades o no, y a través de las cuales se llega a ciertos cambios. |
| Gilles Ferry | Formarse no es 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. |
| Hans-Georg Gadamer | Cuando en nuestra lengua decimos «formación» nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter» Aquí formación no quiere decir ya cultura, esto es, desarrollo de capacidades o talentos. |

| | |
|------------------------|--|
| Ida Catalina Gorodokin | El concepto de “formación” implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. Conciernen a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación. |
| Carlos Marcelo García | La formación puede entenderse como una función social de transmisión de saberes. También puede entenderse como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que se lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de experiencias de los sujetos. Y por último la formación como una institución, refiriéndose a la estructura organizativa que planifica y desarrolla las actividades de formación. |

Los anteriores conceptos reflejan la variedad de enfoques relacionados con el término de formación, que visto desde éstos, agrupa diversas facetas del desarrollo personal, involucrando todas las dimensiones del ser humano. La persona que acude a la formación en cualquier ámbito laboral o profesional busca mejorar su actuar; transformaciones que a corto, mediano y largo plazo la fortalecen. Es así, que la formación adquiere un sentido que va más allá de la mera instrucción o suplir las falencias que cada persona siente que tiene, ya que busca permear el saber- hacer; el saber- actuar; el saber-convivir; el saber- ser; el saber- instruir; el saber-enseñar; el saber- aprender; saberes que en conjunto, a través de la meta cognición individual, pueden transformar las prácticas profesionales o laborales en pro del mejoramiento personal e institucional.





Formación de docentes en servicio.

“La profesión de enseñar es cambiante y, por lo tanto, la profesionalidad requiere ser consciente de ello, de la necesidad de ponerse al día continuamente”(Imberñón, 1996, pág. 81)

El concepto al que nos referiremos ahora, representado en la ilustración 2, está relacionado con las características de la formación docente que depende visiblemente del subsistema al que hace referencia este proyecto de investigación, y que afecta e incluye tanto a los maestros noveles en la institución como a los que ya superaron esa etapa. . Así por ejemplo, según el (MEN Ministerio de Educación Nacional, 2013) señala que los docentes y directivos docentes en servicio tienen la posibilidad de mejorar sus prácticas, abordando el conocimiento pedagógico y el disciplinar, cualificándose permanentemente y transformando el aula con herramientas que respondan a las necesidades identificadas en la escuela. Tales necesidades deben surgir principalmente de los procesos de *“las evaluaciones internas aplicadas en los establecimientos educativos (evaluación del desempeño escolar, evaluación del desempeño docente y autoevaluación institucional) que permiten precisar las áreas y campos de conocimiento en los cuáles se debe fortalecer los procesos de formación de los educadores en servicio (MEN, no publicado, 2012)”* (2013, pág. 89)

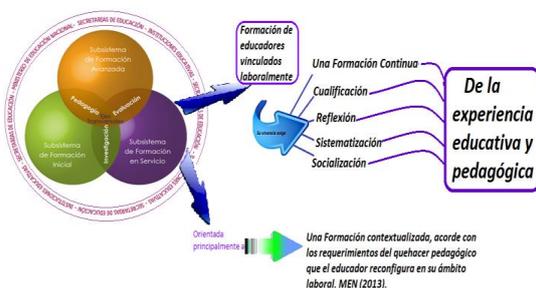


Ilustración 2 Subsistema de Formación del docente en servicio fuente MEN 2013

Comunidades de práctica y aprendizaje

“Actualmente, un nuevo concepto de formación se abre paso, se trata de una formación permanente centrada en el puesto de trabajo, llamada genéricamente centrada en la escuela (También centrada en el proyecto, Centrada en la práctica y centrada en los problemas prácticos de la clase)”

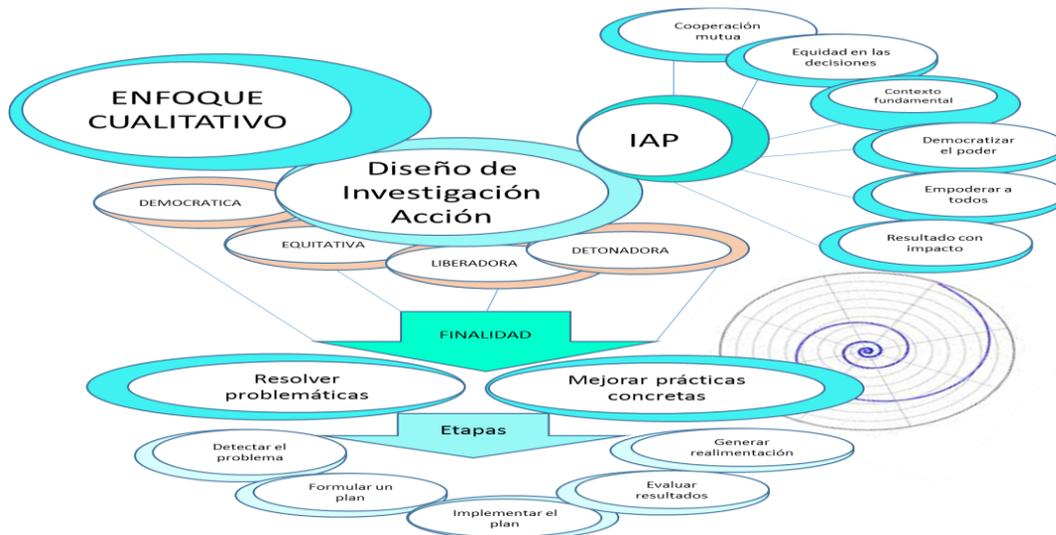
(Imberñón, 1994, pág. 83)

Se requiere, consolidar equipos de docentes o citando a Fullan (2002) *Comunidad profesional de aprendizaje*, o Equipos colaborativos (Escudero, 1990), o comunidades docentes de aprendizaje (Escudero, 2008) o comunidades de práctica (Wenger, 1998). La literatura es variada al respecto.

DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación se fundamenta en el paradigma cualitativo, ya que éste, permite resaltar la manera de actuación de la comunidad, sus intereses y maneras de asumir la vida misma. Desde esta perspectiva, se pretende encontrar una solución en el marco de la investigación acción, que propenda por develar el sentir más profundo de los sujetos, los comprometa y haga trascender hacia procesos de verdadera transformación personal y social. *“El objetivo fundamental de la investigación acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él”*. (Elliott, 1993. P65). En este orden de ideas, se parte de los procesos formativos del docente como eje principal del mejoramiento institucional.

En concordancia con el planteamiento del problema; el diseño cualitativo o marco de abordaje seleccionado es el de Investigación Acción educativa, ya que, permite involucrar a los docentes y directivos docentes en la problemática de la institución, reflexionar en torno a ella, analizar los datos, tomar decisiones para sugerir en equipo alternativas de solución, implementarlas luego, valorarlas y validarlas o no, para re direccionar los procesos de ser



necesario. Este diseño se esquematiza a continuación en las ilustraciones 3 y 4.

Ilustración 3 Características de la investigación cualitativa



Ilustración 4 Diseño de investigación acción

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación están dados por dos fuentes de información que son la entrevista y la encuesta. La primera de ellas responde al encuentro con docentes, donde de manera dialogada se accede a información básica para el proceso. Este tipo de fuente nos permite observar no solamente lo dicho; sino, la manera como lo dice, su sentir. La segunda permite partir de preguntas estandarizadas en referencia a los intereses de formación docente. Además, se tiene en cuenta el análisis de observaciones hechas por el investigador en relación al contexto vivido cotidianamente y del cual se obtienen datos importantes que contribuyen al cumplimiento del objetivo propuesto, que en nuestro caso es: identificar las necesidades formativas que consideran más relevantes los docentes, a nivel de desarrollo profesional continuo, en el ámbito

institucional, con el fin de realizar una propuesta de mejora desde una estrategia colaborativa. Es importante mencionar que, cada herramienta de recolección de datos está relacionada con la otra, permitiendo obtener información válida para el proceso de investigación, así pues, son consideradas complementarias al momento de obtener información.

NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE: PROCESOS DE INDUCCIÓN

¿Cuándo usted llegó al colegio recibió un proceso de inducción?

Al analizar la información de la Ilustración 5, el 82% (28) docentes manifiestan que no recibieron un proceso de inducción al llegar al colegio, que lo único que recuerdan es haber llegado con temor y muchas expectativas.

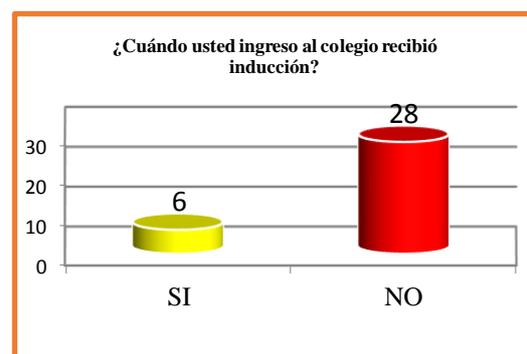


Ilustración 5 Cantidad de docentes que recibieron o no un proceso de inducción al ingresar al colegio

De otra parte el 17.6% (6) docentes argumentan que sí recibieron inducción; pero que, se limitó a informes generales de los cursos y algo de la misión institucional. Esto nos





permite mencionar que en muchos casos el docente se presenta con la expectativa de llevar a la práctica lo aprendido en la universidad, pero que, indudablemente hace falta que al llegar al colegio reciba un programa que contribuya al conocimiento del contexto y por ende al mejoramiento de su desempeño.

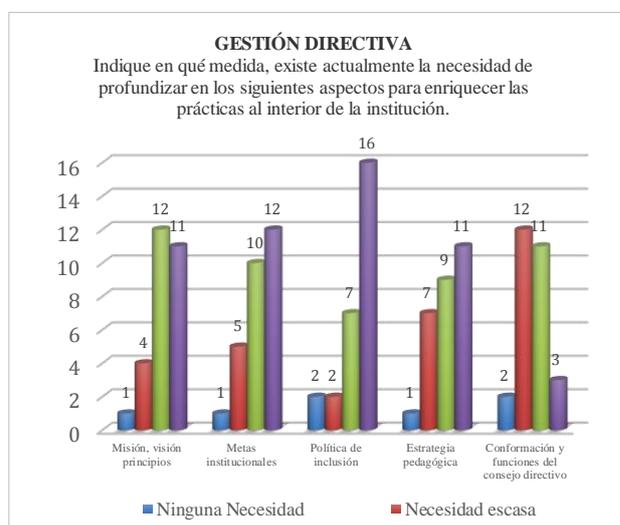
Los 6 docentes que manifestaron haber recibido inducción corresponden al 17.6% (6) argumentan que sí la recibieron; pero que, se limitó a informes generales de los cursos y algo de la misión institucional. Esto nos permite mencionar que en muchos casos el docente se presenta con la expectativa de llevar a la práctica lo aprendido en la universidad, pero que, indudablemente hace falta que al llegar al colegio reciba un programa que contribuya al conocimiento del contexto y por ende al mejoramiento de su desempeño. Después de analizar las preguntas relacionadas con las distintas gestiones institucionales se establece que de los resultados se puede inferir que los procesos de formación al interior de la institución no están siendo lo suficientemente sólidos y por ende refuerzan la hipótesis de que falta organizar un proceso de formación docente que responda a las necesidades de los mismos.

NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE: PROCESOS DE FORMACIÓN CONTINUA (RE INDUCCIÓN)

Esta sección denominada en la encuesta aplicada Desarrollo profesional “Re inducción” le pregunta a los maestros si la institución tiene una estrategia organizada para la actualización permanente de los docentes en servicio, que incluye el análisis, la reflexión, en la implementación del PEI, en lo relacionado con aspectos institucionales, pedagógicos, disciplinares y la socialización del plan de mejoramiento del año en curso. La segunda parte de la encuesta se refiere a los docentes (28) que mencionaron que no recibieron inducción.

La Ilustración 6 permite observar cuatro elementos de reflexión, de los cuales nos centraremos en los necesidad media y gran

necesidad por ser éstos los que interesan al proceso de investigación, así expuesto, podemos ver que a nivel directivo los docentes privilegian en un 57% (16 docentes) la formación en políticas de inclusión, ya que, es un eje del plan sectorial actual y un eje institucional, además, es



importante mencionar que seguidamente consideran importante que existan procesos formativos en relación a las metas institucionales.

Ilustración 6 Necesidades de formación en la gestión directiva

La Ilustración 6 nos permite observar cuatro elementos de reflexión, de los cuales nos centraremos en los necesidad media y gran necesidad por ser éstos los que interesan al proceso de investigación, así expuesto, podemos ver que a nivel directivo los docentes privilegian en un 57% (16 docentes) la formación en políticas de inclusión, ya que, es un eje del plan sectorial actual y un eje institucional, además, es importante mencionar que seguidamente consideran importante que existan procesos formativos en relación a las metas institucionales.

Los resultados en torno a los aspectos de las gestiones institucionales señalan que los docentes sienten una gran necesidad de profundizar en aspectos como plan de estudios, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, como se observa en la Ilustración 7, los maestros consideran que aspectos como la gestión de la convivencia, la comunidad,

administrativa y financiera, la gestión académica y la directiva tienen varios parámetros en los que se debe profundizar.

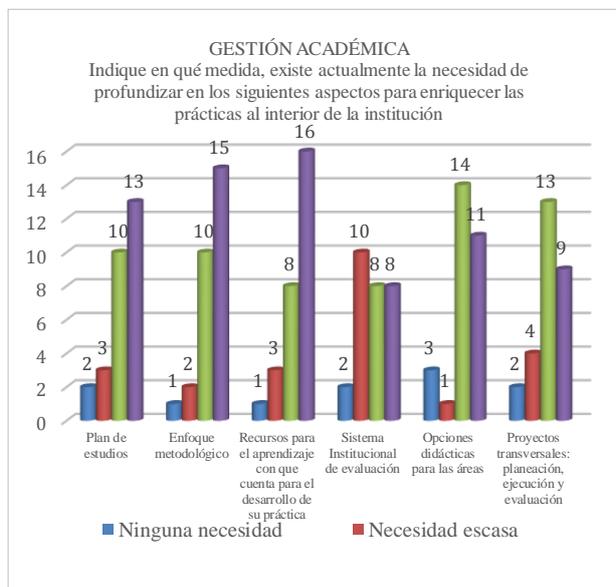


Ilustración 7 Necesidades de formación en la gestión académica

CONFORMACIÓN DE LA ESTRATEGIA COLABORATIVA: LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA Y APRENDIZAJE.

Los resultados obtenidos en esta categoría mediante la intervención propuesta en el plan de acción son los siguientes: Conformación de un equipo de trabajo interdisciplinar para realizar el análisis de los resultados obtenidos en la encuesta sobre las necesidades de desarrollo profesional docente; Mesas dialógicas con los docentes; consolidación del equipo o comunidad de práctica y aprendizaje que asume el reto de proponer una propuesta de formación continua en dos vías, la primera a través del diseño de un objeto virtual de aprendizaje como punto de partida para construir colectivamente las herramientas necesarias para fortalecer la adaptación a la vida escolar; y, la segunda referida al fortalecimiento de nuestra incipiente y naciente comunidad de práctica y aprendizaje que involucre a la larga a todos los maestros.

TRIANGULACIÓN

Categoría: Identificación de necesidades formativas a nivel de inducción.

"Generar propuestas concretas de desarrollo profesional de aprendizaje permanente...definido como la mejora de capacidades personales y profesionales...para responder a las inquietudes y desafíos que les presenta su práctica y a las demandas sociales" (Galaz, 2007).

El proceso de investigación desarrollado en el colegio RJC incluyó el uso de entrevista, encuesta, observación directa y la argumentación con elementos teóricos que permitieron realizar un análisis pertinente frente al objeto de estudio. Las dificultades y oportunidades de mejora bien contribuyen al proceso de análisis.

Al referirnos a las necesidades de formación del docente se hace necesario generar ambientes de participación dialógica donde él mismo se sienta parte del proceso, puesto que, si bien es dicho, propuestas traídas de otros lados para implementar en diferentes contextos aunque han aportado no son asumidas con la suficiente responsabilidad y en muchos casos no llega a una verdadera apropiación. Es por anterior que surge la propuesta de ahondar en las prácticas y concepciones de los docentes, pues, es desde ellos mismos que se logran cambios duraderos que afectan a más personas.

En palabras de Barbara Bruns y Javier Luque

Cuando los estudiantes pasan por una serie de profesores excelentes o de bajo desempeño a lo largo de varios años, los efectos se potencian, y pueden dar lugar a brechas insalvables en los niveles de aprendizaje. Ningún otro atributo de las escuelas genera un impacto semejante en los logros educativos. (2014, pág. 6)

En este orden de ideas el lograr identificar necesidades de formación posibilita no solo una transformación en el docente, sino además, en su entorno y en los estudiantes con quien comparte. Así expuesto, nuevamente Barbara Bruns y Javier Luque nos hacen centrar la





reflexión desde esa mirada internacional que convierte la formación docente como referente de investigación.

Los Gobiernos de todo el mundo ponen bajo la lupa, en medida creciente, la calidad y el desempeño de los profesores. América Latina y el Caribe no es la excepción; de hecho, en algunas esferas clave de las políticas docentes, la región está a la vanguardia de las reformas mundiales. (Barbara Bruns y Javier Luque, 2014, pág. 1).

Los docentes presentan dificultades cuando se trata de reconocer sus verdaderos aportes al sistema educativo y en ocasiones sienten que no son bien valorados, generando un ambiente de anquilosamiento y desesperanza, del cual, debemos sacarlos a través de la implementación de nuevos programas de formación. Así que, una de las necesidades es crear programas de inducción que permitan cimentar algunos conceptos básicos que bien pueden contribuir al posterior desempeño del docente y que hasta ahora en Colombia lo hemos dejado al azar o a la cotidianidad y en muchos casos termina por acomodar al docente en una simple realización de tareas sin sentido.

En la región de América Latina y el Caribe, muy pocos países además de los países caribeños de habla inglesa tienen programas formales de inducción para los profesores que se inician en sus cargos. El de Belice tiene un diseño particularmente destacable: incluye orientación, observación de la clase, apoyo con tutorías, proyectos de acción e investigación, y evaluaciones durante el primer año del profesor. (2014, pág. 34)

Así visto, se concluyó que el proceso vivido por los docentes necesita una re significación y qué dicho proceso se debe hacer desde la creación de programas que nazcan de sus necesidades, para que, lejos de creer que es un nuevo programa impuesto por los gobernantes de turno se asuma como una

propuesta transformadora, dinámica que permita la apropiación del rol social en su contexto de trabajo.

Entre las necesidades de formación identificadas por las secretarías de educación como parte del proceso de formulación del Plan Territorial de Formación Docente (PTFD), se ha detectado que la formación en servicio de los docentes noveles (quienes recién ingresan al sistema educativo para desempeñarse como educadores, hasta tres años de ejercicio profesional), es importante por cuanto ellos requieren identificar, valorar y adaptarse efectivamente a las dinámicas de su establecimiento educativo y a una apropiación de lo que implica su rol social en un contexto determinado de trabajo (MEN, 2014)

De igual manera se logró determinar que el docente novel necesita un acompañamiento que lo lleve a identificar a través de su práctica cotidiana nuevos escenarios que permitan su participación real y su autorrealización.

Introducir un “paso intermedio” en materia de identificación (priorización) de necesidades formativas de los docentes noveles. Éste debería tener la oportunidad de hacer una introspección inicial acerca de los problemas que le plantea su ejercicio profesional en el plantel específico donde labora, antes de confrontarlo con los cuatro ejes formativos que plantea la EA (Estrategia de Acompañamiento). Este “paso intermedio”, de carácter muy abierto, puede poner a dialogar las necesidades más específicas e individuales de cada DN (Docente Novel), con el esquema previsto por el MEN para orientar el trabajo formativo a cargo de la EA (Estrategia de Acompañamiento). (2013, pág. 102)

Teóricamente se corroboró que el lograr crear comunidades de aprendizaje entre los docentes genera un cambio de paradigma y mejora las actuaciones desde la cotidianidad, Stoll 2005 nos hace caer en cuenta que:

Una comunidad de aprendizaje profesional es un grupo de personas, motivadas por una visión de aprendizaje común, que se apoyan y trabajan unidas, buscando maneras, dentro y fuera de su comunidad inmediata, de preguntarse sobre su práctica y juntas aprenden nuevas y mejores propuestas para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos". (Stoll, 2005, pág. 9)

De otra parte, se percibió que en el colegio los docentes poseen gran interés por mejorar, pero muchas veces ese interés se ve opacado por actividades sin sentido que se realizan únicamente con la visión de "cumplimiento", cumplir y mentir. Así pues, es necesario que como directivos motivemos la creación de comunidades de aprendizaje que permitan no solamente reflexionar sobre el quehacer docente sino que además, generen nuevas ideas para que la práctica sea realmente un espacio de mejora para sujeto que aprende, y en este caso ese sujeto somos todos.

Teóricamente se encontró la siguiente aseveración:

La inducción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores. (...) la inducción (fase de umbral y la fase de crecimiento profesional) está dirigida a ayudar a los principiantes a desarrollar una identidad profesional y un repertorio adecuado de acciones que finalmente les permita estructurarse como un profesional autónomo. (Vonk, 1996, pág. 115).

De la triangulación de esta categoría con las otras dos se resalta que es fundamental que se continúe incrementando el apoyo del directivo docente y en la comunidad de práctica en el

acompañamiento real del docente desde su cotidianidad, puesto que se evidencia que en muchas ocasiones esto no ocurre. El proceso de análisis en relación a la inducción permitió un acercamiento real y emocional entre los docentes y la coordinación académica, generando así un mayor conocimiento acerca de su realidad al momento de ingresar a la institución.

Es importante mencionar que para todos los docentes entrevistados y que participaron en mesas dialógicas este primer acercamiento a la institución fue traumático, puesto que, venían con una idea distinta de su labor docente ya sea desde el sector privado o en otras instituciones públicas con diferentes necesidades y experiencias que generan choque con las nuevas dinámicas institucionales.

Finalmente, se concluyó desde el análisis de esta categoría que es conveniente propiciar espacios de formación relacionados con programas de inducción que ubiquen al docente en escenarios favorables de reflexión y transformación continua.

Categoría: Identificación de necesidades formativas a nivel de formación continua (re inducción).

"Una vez que se ha contratado a los profesores, es responsabilidad del sistema escolar lograr que sean lo más eficaces posible. Esto implica evaluar, gestionar y respaldar el desarrollo de cada profesor individual en su oficio y conformar una comunidad profesional de profesores, tanto dentro de las escuelas como en el sistema escolar en su conjunto."
Barbara Bruns y Javier Luque (2014, pág. 34)

En el desarrollo de esta categoría se logró comprender que la actuación del docente no puede limitarse a acciones desligadas de los contextos, de ahí que García 1999 mencione:

El sistema educativo requiere un profesor con un alto grado de capacidad de actuación, de reflexión sobre su práctica y de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes





del aula y del contexto social García Llamas (1999.p 129)

En este orden de ideas, la labor docente está en continua transformación y es por ello que se hace necesario dialogar cada vez con mayor frecuencia, acerca de la construcción y validación de escenarios propicios para el mejoramiento docente, convirtiéndose el proceso de reinducción en una oportunidad de mejora continua.

Además, se encontró que en la investigación de Martínez (2007) se sugirieron elementos esenciales como la necesidad imperante de tener en cuenta, para la elaboración de programas de formación en la modalidad que sea, las necesidades contextualizadas a la escuela y a la comunidad educativas.

Así mismo, se logró dilucidar en nuestro estado del arte, la importancia de implementar programas de inducción de manera formal, que motive realmente al docente que ingresa al colegio, evitando que él recurra a prácticas naturales que le impidan una apropiación adecuada de los elementos del PEI y termine imitando acciones que imposibiliten a la larga su desarrollo profesional de cara a la realidad personal e institucional.

De igual manera, logramos reflexionar acerca de cómo los procesos formativos permanentes contribuyen a la mejora profesional y al desempeño en el aula. Reyes señala: *“la formación inicial, la inducción profesional y la formación permanente o continua que apoya el desarrollo de una persona en el desempeño profesional de los docentes en las escuelas y colegios”* (2011).

Teóricamente se encontró al respecto de esta categoría que:

Autores como Robalino (2007) asumen la formación docente como el desarrollo del proceso de aprendizaje de los docentes a lo largo de toda la vida

profesional que integra la formación inicial, el periodo de inserción en la profesión, la formación en servicio (entendida como programas formales dirigidos), la superación permanente en el nivel local (entre pares, en los equipos docentes) y la autoformación de los docentes, todo este proceso para garantizar el desarrollo y fortalecimiento de competencias sociales, éticas y técnicas en el marco de una profesión en permanente construcción (pág. 3)

De igual manera, Francisco Imbernón (1994) menciona:

No se puede mejorar la calidad de enseñanza sin una continua actualización de la formación del profesorado y, por tanto, se asume intencionalmente la necesidad de una formación adecuada y coherente del profesorado y también, como consecuencia, la de su actualización permanente (pág. 14)

Además, Zambrano (2007) pone especial énfasis en el trabajo cotidiano, pues considera que *“La experiencia es la esencia de la formación (...) El sentido de la educación va hacia adelante, el de la formación hacía atrás. El límite de la educación es la acción, el de la formación es la reflexión”* (pág. 83)

Estos y otros conceptos reafirman la idea de una formación constante que permita no solamente generar ambientes dialógicos sino que, brinde la posibilidad de construir ambientes participativos donde el docente con sus pares pueda pensar y repensar nuevos escenarios educativos válidos para el mundo actual y que contribuyan a la transformación del mismo.

El plan de intervención enmarcado en esta categoría posibilitó el análisis y la delimitación de conceptos relacionados con la labor docente, que enriquecen la generación de ideas innovadoras en busca del mejoramiento institucional. Los docentes se interesaron por crear equipo de trabajo y generar reflexiones

relacionadas con su práctica laboral. Se percibió un deleite por la reflexión y los procesos de formación que favorecieron el desarrollo de nuevas prácticas educativas de cara a la innovación y la investigación.

Categoría: Comunidades de Práctica y aprendizaje.

“El educador es un profesional con formación pedagógica que, atendiendo a las condiciones personales y de los contextos, orienta procesos de enseñanza y de aprendizaje y guía, acompaña y promueve la formación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes.”
MEN 2010

En el desarrollo de esta categoría se logró comprender:

El trabajo colaborativo desde la comunidad de práctica, permite enfocar al docente en un nivel superior de reflexión sobre su acción educativa- meta evaluación- favorable para el desarrollo de nuevas experiencias. Gabriela Messina (1999, págs. 185- 188) en su estudio publicado en la revista iberoamericana de educación nos presenta lo relacionado a cuatro investigaciones nacionales y menciona: *“el trabajo compartido permite la circulación de saberes y el apoyo mutuo de los maestros”* (pág. 188).

Se concluye a partir del texto que es inherente a la labor docente el poder trabajar en equipo, sin embargo es un tema bastante significativo que se debe tratar a diario con los docentes, en búsqueda de nuevas interpretaciones al respecto, que favorezcan la creación de comunidades de aprendizaje dispuestas a asumir los retos del presente siglo.

El trabajo colaborativo permite un diálogo entre los docentes, favorable para el desarrollo de futuros procesos educativos con los estudiantes; Además, es necesario que como docentes se observe la labor educativa no solo como un trabajo más; sino, como la oportunidad de generar ambientes de vida que contribuyan al mejoramiento continuo en un marco de cultura y paz. En Colombia Gómez Morales y Torres

(2010) en una investigación realizada en la Universidad de la Sabana establecen que

Pensar la institución educativa como un ámbito donde la persona del docente se desarrolla personal y profesionalmente, exige el diseño e implementación de un proceso de inducción formal, mediado por un enfoque antropológico, que facilite la apropiación de la cultura institucional (Gómez, 2010).

Desde esta perspectiva, entendemos que esa concepción antropológica ha de ser el centro de encuentro, de diálogo y por ende de nuevas comprensiones frente al trabajo en conjunto. No se puede entender una institución educativa en la cual, los sujetos no se reconozcan como sujetos válidos de interacción y por ende de mejora.

Teóricamente se encontró al respecto de esta categoría que:

Los profesores de hoy en día y del futuro necesitan mucho más aprendizaje en el entorno laboral, o paralelamente a éste – donde puedan evaluar, perfeccionar y criticar constantemente las mejoras que hacen (Fullan M. , 2002, pág. 283).

Además, Marcelo (1995) en relación a este concepto, menciona que:

La formación del profesorado representa un encuentro entre personas adultas, una interacción entre formador y formado, con una intención de cambio, desarrollada en un contexto organizado e institucional más o menos delimitado (pág. 179).

Así visto, el encuentro de docentes se consolida, como un espacio dialógico de reflexión que favorece la socialización de experiencias exitosas o no, con el fin de re direccionar las prácticas de enseñanza con la retroalimentación de un par, con el único ánimo de mejorar; con la intencionalidad expresa de cambio. Desde esta perspectiva hablar de trabajo colaborativo no es otra cosa que reconocer la influencia de los otros





en los procesos de mejora continua tanto individual como institucional.

De igual forma: Debesse (1982) citado por Marcelo & Vaillant (2015) expresa una tipología que diferencia entre autoformación, heteroformación e interformación que es necesario volver a retomar para dilucidar esa importancia de un trabajo colaborativo que de suyo debe permear toda la actividad escolar como un, poder llegar al cumplimiento real de su misión.

La *autoformación* es una formación en la que el individuo participa independientemente, y tiene bajo su propio control los objetivos, los procesos, los instrumentos y los resultados de la propia formación. La *heteroformación* es una formación que se organiza y desarrolla “desde afuera”, por especialistas, sin que se vea comprometida la personalidad del sujeto que participa. Por último, la *interformación* se refiere a la formación que se produce en contextos de trabajo en equipo. (2015, pág. 19)

Esa interformación no es otra cosa que el trabajo colaborativo, al cual, nos referimos y del que se espera obtener mejores resultados, toda vez que, se convierte en uno de los pilares fundamentales de mejora.

Finalmente, es importante volver sobre lo planteado por Gimeno Sacristán (1997): “La función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa” (pág. 413).

Así visto, el maestro asume una nueva forma de actuación, ya no, desde la individualidad sino, desde la colectividad que lo redime y transforma. El trabajo colaborativo aquí, no es una estrategia más sino, el inicio de un proceso institucional en búsqueda de nuevas acciones transformadoras donde lo antropológico se convierte en centro de actuación. Pensar al sujeto como centro, es abrir nuevas

experiencias de mejora, reconocer la importancia de ambientes más humanos, donde prima el diálogo, la disertación y por ende la construcción colectiva. Escenarios de participación posibilitan la creación de nuevas oportunidades de actuación desde la creación colectiva y desde una mirada integradora y social.

El plan de intervención a la luz de esta categoría permitió establecer que se requiere generar programas que promuevan la inclusión y participación docente, abrir caminos de reflexión propicios para el mejoramiento continuo de la institución y del sujeto como eje de articulación. Los docentes se interesaron por el trabajo colaborativo como experiencia de mejora continua. Se crearon nuevos lazos de amistad que bien contribuyen al mejoramiento del clima escolar y por ende al mejor desempeño personal y grupal. La consolidación de un equipo líder en procesos de formación, potencia la gestación de nuevos ambientes innovadores donde el centro es el sujeto y su transformación hacia la mejora continua.

CONCLUSIONES

Se logró cumplir con el objetivo principal de la investigación en relación a la identificación de las necesidades formativas de los docentes, encontrando a su vez desde el trabajo colaborativo una oportunidad de mejora continua evidenciada en la disponibilidad para el diálogo, la concertación y la solución colectiva a problemas presentes en la cotidianidad escolar. Contamos con un equipo docente dinamizador de proyectos y con una alta motivación a descubrir nuevos caminos de actuación, a valorar y resignificar sus prácticas docentes como inicio de un proceso transformador.

En consecuencia, se debe propiciar la creación de comunidades de aprendizaje entre los docentes, ya que, a través de ellas se encuentra un nuevo sentido a labor pedagógica resignificando el compartir de experiencias, reflexionando sobre la práctica misma y sobre todo en el quehacer cotidiano que se percibe como una oportunidad de mejora e interacción

con los sujetos (docentes, estudiantes y padres), que contribuyen positivamente a la mejora del clima escolar y al compartir pedagógico desde la experiencia de vida.

En este orden de ideas, es importante mantener ambientes dialógicos referidos a la realidad escolar, que posibiliten la reflexión y creación de estrategias de mejora para el contexto educativo y para la práctica misma del docente.

Así mismo, el proceso de análisis en relación a la inducción permite un acercamiento real y emocional entre los docentes y los directivos docentes, generando un mayor conocimiento acerca de su realidad al momento del ingreso a la institución, puesto que, si bien dicho, en la institución el docente llega y no tiene la oportunidad de comprender el andamiaje de la cultura escolar. Pensar la institución desde su contexto permite articular las prácticas individuales generando verdaderos ambientes colectivos en búsqueda de un fin común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación es una publicación editada por la OEI*. Recuperada de http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=profesion33&titulo=, 13 páginas.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, resumen*. Washington, DC: Banco Mundial. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0. Publicado originalmente en inglés. En caso de discrepancias, prevalecerá el idioma original.
- Day, C. (2005). *Formar docentes cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea S.A.
- Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro educacional*, (10), (págs. 65-106.).
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la Investigación acción*. Meija Lequerica, Madrid, España: Morata, S.L.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación. Título original: The New Meaning of Educational Change*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Galaz, A. (2007). *Desarrollo profesional docente y (re) construcción de la identidad profesional de los profesores de enseñanza media: el caso de los profesionales de trabajo*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Marcelo, C. &. (2009). *Desarrollo profesional Docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Madrid: Narcea S.A.
- Marcelo, C. &. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea S.A.
- McKinsey & Company. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey&Company.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013) Consultado en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/a>. (2013). "Validación de la estrategia de acompañamiento a nuevos docentes oficiales de educación básica y media en siete secretarías de educación del país". Bogotá: MEN Consultado en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/a>.
- Reyes, L. (2011). *profesores principiantes e inserción profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos. Tesis Doctoral*. Universidad de Sevilla, Programa de Doctorado; Didáctica y organización Educativa. Sevilla: Universidad de Sevilla. Obtenido de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/2123/profesores-principalmente-e-insercion-profesional-la-docencia-preocupaciones-problemas-y-desafios/>
- Robalino, M. (2007). *Los docentes pueden hacer la diferencia: Apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente*. Seminaire International: 11 al 15 de





- junio del 2007 . Obtenido de http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Robalino_Magaly_es.pdf
- Stoll, L. 2. (2005). *Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas*. Obtenido de <http://www.fracasoescolar.com/conclusiones2005/stoll.pdf>.
- Vaillant, D. (2011). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. . *Profesorado. Revista del Curriculum y formación del profesorado*. VOL. 13, N° 1. Recuperado <http://www.ugr.es/~recfpro/rev13/ART2.pdf>, 27-41.
- Vonk, J. (1996). A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. En R. McBride, *Teacher Education Policy: Some Issues Arising from Research and practice* (págs. 112-134). London: R. McBride (ed.) , Falmer Press.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica Aprendizaje, significado e identidad*. Titulo original: *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Barcelona: Paidós. .
- Zambrano, A. (2007). *Formación, Experiencia y saber*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.