

Formación docente: aportaciones para un estado del arte desde una perspectiva participativa

J. Andrés Elías Hernández¹
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Ana María González Ortiz²
Centro de Investigación y Docencia

Resumen

La formación docente es un campo prioritario en cualquier iniciativa educativa; también constituye un objeto problemático en términos teórico-conceptuales y con respecto a las derivaciones prácticas que estructuran las diversas experiencias de desarrollo profesional docente. Esto hace pertinente un estudio del conocimiento construido desde la investigación educativa, que abra diálogos y dilucide sendas de acción. A través de este documento se propone aportar a dicho propósito desde una perspectiva participativa. Del análisis realizado se concluyó que en la formación prevalece una tendencia reduccionista, instrumental, prescriptiva y subordinante; ante esto, urgen iniciativas que respondan a una formación efectiva, eficiente, pero sobre todo que impulse la autonomía del docente y la autorregulación de su aprendizaje. Asimismo, las aportaciones desde la investigación educativa establecen la pertinencia de articular experiencias de formación con procesos investigativos, principalmente en las que el docente asuma un papel activo.

Palabras clave: capacitación, estado del arte, desarrollo profesional, formación docente, paradigma participativo

Formação de professores: Contribuições para um estado da arte desde a uma perspectiva participativa

Resumo

A formação de professores é um campo prioritário em qualquer iniciativa educacional; constitui também um objeto problemático em termos teórico-conceituais e no que diz respeito às derivações práticas que estruturam as diversas experiências de desenvolvimento profissional. Isso torna relevante um

¹ Mtro. en Investigación Educativa Aplicada, andres.elias@uacj.mx

² Dra. en Educación, ana.gonzalez@cid.edu.mx



estudo do conhecimento construído a partir da pesquisa educacional, que eu abra diálogos e mostre caminhos de ação. Através deste documento, propõe-se contribuir para este propósito a partir de uma perspectiva participativa. A partir da análise realizada, concluiu-se que prevalece uma tendência reducionista, instrumental, prescritiva e subordinante na formação; diante disso, são urgentes iniciativas que respondam a treinamentos eficazes e eficientes, mas acima de tudo que impulsionem a autonomia do professor e a autorregulação de sua aprendizagem. Além disso, as contribuições da pesquisa educacional estabelecem a relevância de articular experiências de treinamento com processos de pesquisa, principalmente nos quais o professor assume um papel ativo.

Palavras-chave: formação, estado da arte, desenvolvimento profissional, formação de professores, paradigma participativo

Teacher training: Contributions to a state of the art from a participatory perspective

Abstract

Teacher training is a priority field in any educational initiative; it is also a problematic object in theoretical-conceptual terms and with respect to the practical derivations that structure the diverse experiences of professional teacher development. This makes pertinent a study of knowledge built from educational research, which opens dialogues and shows paths of action. Through this document it is proposed to contribute to this purpose from a participatory perspective. From the analysis carried out it was concluded that in the formation a reductionist, instrumental, prescriptive and subordinating tendency prevails; in the face of this, initiatives are needed that respond to effective, efficient training, but above all that promote teacher autonomy and self-regulation of learning. Likewise, the contributions from the educational research establish the relevance of articulating training experiences with investigative processes, mainly in which the teacher assumes an active role.

Keywords: training, state of the art, professional development, teacher training, participatory paradigm

Introducción

En los hombros de los docentes descansa un sinnúmero de expectativas sociales, quizá más de las que pueden sostener. No se espera de ellos sólo el dominio disciplinar, sino didáctico, pedagógico, socioemocional, organizativo, comunicativo, entre otros tantos (Guzmán, 2011). A la vez, el tradicional rol de transmisor de conocimientos, tanto en la teoría pedagógica como en el discurso curricular, se ha diluido frente a las oleadas reformistas de corte constructivista





(Delval, 2001), no así en la práctica, en la cual siguen ancladas las creencias educativas tradicionalistas (Baute e Iglesias, 2011).

Ante esta situación se yerguen otras problemáticas educativas como la diversidad del estudiantado inherente a la masificación de la educación y a la apertura de los entornos escolares a sectores tradicionalmente excluidos (Biggs, 2005), aspectos que han obligado a reconfigurar la función social y el actuar de los docentes (Imbernón y Guerrero, 2018).

En el momento histórico actual, la vía para la solución de los problemas educativos pasa de manera invariable por la formación docente, que no obstante, es insuficiente para la resolución de los mismos (Feixas et al., 2013). Dada esta condición, es fundamental reflexionar sobre el estado actual de la formación de los maestros, qué fines y propósitos le sostienen, cuáles son los dispositivos utilizados y qué resultados se han obtenido. La importancia de su estudio debe ser tan grande, como las expectativas que en esta se depositan.

La investigación educativa nos ofrece algunos supuestos de partida; de acuerdo con Feixas et al. (2013), una parte significativa de las acciones formativas “presentan una tendencia predominantemente técnica, prescriptiva, concebida para el desarrollo puntual de habilidades” (p. 231), es decir, se realizan desde una visión instrumental y con una perspectiva tecnocrática. Predomina el enfoque centrado en el docente, con una lógica transmisora, descontextualizada, generalista y alejada de los problemas acuciantes del profesorado (Imbernón y Guerrero, 2018), en otras palabras, se pretende enseñar a ser constructivista de manera tradicional.

Para Gatti (2008) las actividades instruccionales descritas con anterioridad distan de ser formativas, se limitan, cuando mucho a ser acciones de capacitación, se centran en adquisición de saberes declarativos, o pautas conductuales reduccionistas que no forman en lo imprevisible y complejo del acto educativo. Sin embargo, la principal denuncia que se realiza a esta tendencia tecnocrática no radica en su ineficacia, sino en la consecuente subordinación epistemológica del docente, que lejos de tomar el control sobre su proceso formativo, abdica en favor de una jerarquía administrativa con visiones e intereses distintos a los del profesorado, y tal vez, a los relacionados con una educación para la libertad.

La utopía de una formación integral, colectiva, reflexiva, crítica y participativa, es la que impulsa la presente aportación para un estado del arte con respecto a la formación docente. Esta utopía, como un faro, ilumina una senda que invita a caminar un trayecto formativo para, y desde la práctica docente, que rompa con la balcanización del profesorado (Jiménez, Hernández y Ortega, 2014), e invite a construir comunidades de aprendizaje que indaguen en los fundamentos del acto de educar (Schwartzman, Eder y Roni, 2014), y no sólo en los instrumentos para ello.

Una nota necesaria para encuadrar la presente aportación es que, aun cuando no se centra específicamente en la docencia en educación superior, en la selección de artículos sí hay una mayor aportación de este nivel educativo, por ser el interés prioritario de la línea de investigación a la que se adscribe. Sin embargo, el carácter del documento sí busca entregar una visión panorámica de la formación docente en los distintos niveles educativos.



Aportaciones para la construcción de un estado del arte

Un estado del arte se define como el estudio sistemático del conocimiento acumulado en torno a un área específica de estudio, “su estado de desarrollo más avanzado” (Londoño, Maldonado y Calderón, 2016, p. 5). Frente a esta aspiración resulta evidente la dificultad consustancial de una tarea de tal magnitud, en este sentido el presente documento se propone una meta más asequible, entregar una aportación para la construcción colectiva de un estado del arte en torno a la formación docente, y más aún, desde una perspectiva participativa, que sirva como eje estructurante de las categorías de análisis.

Se eligió una muestra de 50 artículos de investigación escritos en el periodo comprendido entre los años 2000 y 2019, 30 de los cuales se redactaron en lengua castellana y 20 en idioma inglés. Los artículos ofrecen información de estudios realizados en 20 países; 25 provienen de países latinoamericanos –ocho de México–, 20 de Europa, entre los cuales destaca España con 13 artículos, cuatro de Asia y uno de Sudáfrica. Las fuentes de donde se recuperaron estos artículos fueron 38 revistas electrónicas indexadas, entre las que sobresale la Revista de Docencia Universitaria de España con nueve aportaciones. Quince productos hacen referencia a procesos formativos de docentes de educación básica, cinco a docentes de educación media superior, 27 a profesores del nivel educativo superior, y tres analizan la formación de docentes de idiomas. Las áreas disciplinares en las cuales se enfocan estos estudios son diversas, sin embargo, destacan los estudios en ciencias de la educación, ciencias de la salud y ciencias experimentales.

Dos aspectos adquieren mayor importancia para este análisis y constituyen criterios estructurantes: en primer lugar, el interés por analizar la posibilidad de articular los procesos de formación docente con la investigación educativa; y en segunda instancia, el grado de participación de los profesores en las experiencias de formación o investigación a estudiar. Estos dos aspectos permiten establecer tres líneas de investigación que facilitan el análisis de los artículos seleccionados: a) estudios donde la formación de docentes y la investigación se encuentran disociadas y se constituyen en procesos independientes uno del otro; b) estudios en los cuales la formación y la investigación operan de forma simultánea y articulada con una participación limitada del profesorado, que en este caso se asume como un objeto de estudio o un informante clave; y por último, una tercera línea en la que de igual manera la formación y la investigación operan de forma simultánea y articulada, pero en los que a diferencia de la anterior, el profesorado asume una participación activa en el proceso, constituyéndose a la vez en sujeto y objeto de estudio. A continuación se presentan los resultados para cada una de estas líneas de investigación.

Investigación y formación docente como procesos disociados

La formación docente es una agenda que hoy día se presenta indispensable para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje; cada nivel educativo, sector y subsistema desarrollan diversas estrategias para lograr promover en su profesorado las habilidades necesarias para el ejercicio de su función. Ante este fenómeno es común el cuestionamiento sobre la eficacia de este proceso formativo, cualquiera que sea el interés que lo impulse. La respuesta a esta interrogante suele venir de la investigación educativa mediante estudios



regularmente independientes de la formación docente, que observan los distintos elementos y etapas constitutivas de este proceso.

En esta primera línea de investigación se encontraron 17 estudios (Ayvaz-Tuncel y Çobanoğlu, 2018; Caballero, 2013; Creten y Huyghe, 2013; Donelan, 2016; Drăghicescu, Petrescu, Stăncescu y Gorghiu, 2018; Feixas et al., 2013; Jarauta y Medina, 2012; Jato, Muñoz y García, 2014; Jiménez et al., 2014; Littlejohn y Hood, 2017; López, Rodríguez y Bonilla, 2004; Parra-Moreno, Ecima-Sánchez, Gómez-Becerra y Almenares-Moreno, 2010; Pons y Cabrera, 2013; Porto y Mosteiro, 2016; Tapia-Bastidas, Montenegro-Moracén y Rodríguez-Cosme, 2017; Valiente, Góngora, Torres y Otero, 2013; Venereo, López y Capó, 2016).

Las experiencias de formación que fueron objeto de estudio en las investigaciones descritas corresponden, en su mayoría, a modalidades tradicionales, como cursos, talleres, seminarios entre otras actividades cuya característica central fue una preponderante unidireccionalidad del proceso formativo, es decir, bajo la presencia de un experto o grupo de expertos que instruyen a docentes quienes asumen un rol de aprendices. Otra línea importante de formación se constituye de actividades formativas de mayor duración, articulación y formalidad, como diplomados, especialidades o programas de posgrado (Jiménez et al., 2014; Valiente et al., 2013).

Aunadas a las anteriores experiencias también se analizaron módulos flexibles de formación autodirigida (Creten y Huyghe, 2013), uso de Recursos Educativos Abiertos –en inglés, Open Educational Resources [OER]– (Littlejohn y Hood, 2017), trabajo colaborativo mediante redes sociales (Donelan, 2016), y formación polimorfa y diversificada (Jarauta y Medina, 2012); al respecto de esta última aportación, los autores se plantearon como objetivo “describir, analizar e interpretar el modo particular que han seguido algunos profesores altamente competentes de la Universidad de Barcelona para elaborar un conocimiento que les habilitaba para la enseñanza universitaria” (Jarauta y Medina, 2012, p. 337), e identificaron estrategias formativas exitosas. Las estrategias que resultaron del estudio fueron: asistencia a congresos, seminarios, experimentación en el aula, participación en grupos de trabajo para la resolución de problemas didácticos o la innovación y experiencias de acompañamiento en su fase de inducción a la docencia (tutoría de pares).

Los objetivos planteados en estos ejercicios fueron diversos, sin embargo, sobresalen dos preocupaciones, la primera refiere a la transferencia o el impacto de la formación en la práctica docente, y en específico en el aula (Caballero, 2013; Feixas et al., 2013; Jarauta y Medina, 2012; Jiménez et al., 2014; López et al., 2004; Pons y Cabrera, 2013); y la segunda tiene que ver con desarrollar estudios descriptivos, desde distintas perspectivas, sobre la manera en que se lleva a cabo la formación del profesorado (Ayvaz-Tuncel y Çobanoğlu, 2018; Drăghicescu et al., 2018; Parra-Moreno et al., 2010; Porto y Mosteiro, 2016; Valiente et al., 2013).

Las propuestas metodológicas fueron diversas pero acotadas en su mayoría a la investigación tradicional; se utilizaron enfoques mixtos, cualitativos y cuantitativos, con uso de métodos descriptivos, biográficos, estudios de caso, entre otros; en relación con el uso de técnicas se utilizó la encuesta, la entrevista –de distintos tipos–, grupos focales y grupos de discusión.



Los hallazgos en esta línea indican que: a) en cuanto a desarrollo de docentes, prima la formación técnica, prescriptiva y concebida para el desarrollo puntual de habilidades (Feixas et al., 2013); b) los procesos tradicionales de entrenamiento docente poseen un bajo nivel de transferencia, es decir, lo visto en los cursos difícilmente, se nutre de la cotidianidad educativa, y se aplica en el aula (Ayvaz-Tuncel y Çobanoğlu, 2018; Jiménez et al., 2014; Littlejohn y Hood, 2017; Pons y Cabrera, 2013); c) se privilegia la perspectiva teórica (Caballero, 2013; Littlejohn y Hood, 2017), y el enfoque centrado en la enseñanza y en el docente (Ayvaz-Tuncel y Çobanoğlu, 2018); d) en los cuerpos colegiados existe aislamiento, escaso trabajo colaborativo y limitado intercambio formativo (Caballero, 2013); e) el cambio conceptual y el impacto en el aula requieren de una reflexión crítica sobre las concepciones educativas (López et al., 2004).

Se percibe en tanto la necesidad de: a) realizar propuestas formativas contextualizadas que partan de un diagnóstico cercano y atiendan a las necesidades expuestas por el profesorado; b) desarrollar estrategias innovadoras en las cuales se vinculen de forma estrecha los contenidos teóricos con la práctica cotidiana de los docentes; c) realizar un seguimiento del impacto y la transferencia de la formación docente; y d) generar las condiciones para la construcción de comunidades de aprendizaje que detonen procesos autónomos y permanentes de desarrollo profesional.

Investigación y formación docente como procesos simultáneos con participación limitada del profesorado

La línea anterior concentró estudios que observaban la formación docente en retrospectiva, por lo regular para describir sus condiciones de operación, características o resultados; la siguiente línea de investigación concentra 25 estudios que desarrollaron de forma simultánea procesos de formación docente e investigación sobre la misma con una nota característica, la participación de los sujetos en formación fue limitada, y asumieron cuando mucho, un papel de “informantes clave” (Botha y Reddy, 2011; Cerezo-Bautista y Hernández-Álvarez, 2007; Guerrero, 2005; Halbach, 2016; Kaplan, 2018; Keck y Saldívar, 2016; López, Flores y Gallegos, 2000; Ma, Xin y Du, 2018; Molfino y Ochoviet, 2019; Monreal y Ruiz, 2009; Mosley, Maloch y Hoffman, 2016; Nava-Gómez y Reynoso-Jaime, 2015; Peme-Aranega, Mellado, De Longhi, Moreno y Ruiz, 2009; Radulescu, 2017; Ramírez y Olvera, 2012; Revilla, Alpiste, Fernández y Santos, 2017; Schwartzman et al., 2014; Serres, 2007; Silva-Fletcher y May, 2018; Sowell, 2017; Timor, 2017; Vázquez-Bernal y Jiménez-Pérez, 2013; Vinagre, 2016; Walk, Evers, Quante y Hille, 2018; Xie, Kim, Cheng y Luthy, 2017).

Las propuestas de formación docente analizadas en estos estudios fueron de cuatro tipos particulares. Un tipo correspondió a experiencias tradicionales de formación en modalidad de cursos o talleres (Cerezo-Bautista y Hernández-Álvarez, 2007; Guerrero, 2005; Ma et al., 2018; Monreal y Ruiz, 2009; Ramírez y Olvera, 2012; Timor, 2017; Vinagre, 2016; Walk et al., 2018; Xie et al., 2017). Otras experiencias consistieron en programas de formación integrados a procesos de investigación-acción o de naturaleza similar a esta (Halbach, 2016; Peme-Aranega et al., 2009; Revilla et al., 2017; Schwartzman et al., 2014; Serres, 2007; Vázquez-Bernal y Jiménez-Pérez, 2013). Un tercer grupo de experiencias formativas se desarrolló en el marco de procesos educativos formales, en concreto, pregrado (Kaplan, 2018; Radulescu, 2017), pasantías



(Mosley et al., 2016), especialidad (López et al., 2000) y posgrado (Molfino y Ochoviet, 2019; Nava-Gómez y Reynoso-Jaime, 2015; Silva-Fletcher y May, 2018); y por último, algunas experiencias disímiles realizadas a través de la modalidad de retiro (Keck y Saldívar, 2016), y mentoría (Botha y Reddy, 2011; Sowell, 2017).

Se localizaron dos intereses principales, uno vinculado a la construcción de habilidades o competencias para el trabajo docente (Botha y Reddy, 2011; Cerezo-Bautista y Hernández-Álvarez, 2007; Halbach, 2016; Kaplan, 2018; Ma et al., 2018; Molfino y Ochoviet, 2019; Ramírez y Olvera, 2012; Revilla et al., 2017; Serres, 2007; Silva-Fletcher y May, 2018; Sowell, 2017; Vázquez-Bernal y Jiménez-Pérez, 2013; Vinagre, 2016; Walk et al., 2018; y explorar las concepciones educativas de los maestros, antes, durante o al concluir un proceso formativo (López et al., 2000; Keck y Saldívar, 2016; Mosley et al., 2016; Peme-Aranega et al., 2009; Radulescu, 2017; Ramírez y Olvera, 2012; Timor, 2017; Xie et al., 2017).

El acercamiento metodológico en esta línea exploró además de la investigación tradicional, otras formas diversas de indagación. Guerrero (2005), Halbach (2016), Revilla et al. (2017), Serres (2007), y Vázquez-Bernal y Jiménez-Pérez (2013) utilizaron variantes de investigación-acción. Otros investigadores desplegaron propuestas distintas a la investigación-acción, pero estrechamente relacionadas con ella, como Schwartzman et al. (2014) quienes trabajaron investigación de diseño didáctico, y Peme-Aranega et al. (2009) que emprendieron un proceso de reflexión orientada colaborativa. Por último, Botha y Reddy (2011), Kaplan (2018), Molfino y Ochoviet (2019), Monreal y Ruiz (2009), Ramírez y Olvera (2012), y Walk et al. (2018) desarrollaron procesos de formación o talleres investigativos para aproximarse a sus objetos de estudio.

De esta línea se desprenden varios hallazgos: a) existe desconfianza por los proyectos que se impulsan desde la administración sin la participación activa de los docentes (Guerrero, 2005); b) el profesorado genera expectativas sobre las experiencias formativas que se fundan, por lo general, en la obtención de técnicas prescriptivas que resuelvan las problemáticas acuciantes del aula (Guerrero, 2005); c) la implicación del docente en su proceso formativo se incrementa cuando el contenido es pertinente y contextualizado (Cerezo-Bautista y Hernández-Álvarez, 2007; Ma et al., 2018; Molfino y Ochoviet, 2019; Monreal y Ruiz, 2009; Nava-Gómez y Reynoso-Jaime, 2015); y cuando las dinámicas de trabajo tienen un carácter participativo (Monreal y Ruiz, 2009); d) los cambios en la práctica docente son viables si parten de procesos de reflexión crítica (Keck y Saldívar, 2016; Peme-Aranega et al., 2009; Vázquez-Bernal y Jiménez-Pérez, 2013; Walk et al., 2018); y e) los cambios conceptuales no necesariamente vienen aparejados de cambios en la práctica docente (López et al., 2000).

De dichos resultados devienen recomendaciones para la formación de los maestros. Resulta fundamental la participación democrática del profesorado en la determinación de los contenidos y procesos de la formación; dicha experiencia será efectiva si logra recuperar los aprendizajes previos y la historia de vida del maestro; y por último, se recomienda asumir la diversidad de perspectivas y el conflicto como algo enriquecedor de los procesos formativos y que permite a los docentes ampliar su horizonte conceptual.



Investigación y formación docente como procesos simultáneos con participación activa del profesorado

La última línea de investigación concentra ocho estudios en los que se desarrollaron procesos de formación e investigación de forma integrada –lo cual desvanece la línea que separa a una de la otra–, y en la cual la participación del sujeto en formación fue protagónica y asumió un rol distinto a del tradicional informante clave (Aranguren, 2007; Baute e Iglesias, 2011; Guerra-Martín, Lima-Serrano, Porcel-Gálvez, León-Larios y González-López, 2015; Fassetta, Grazia, Frimberger, Attia y Al-Masri, 2017; Ferrada, 2017; Martín, 2014; Martín-Gutiérrez, Conde-Jiménez y Mayor-Ruiz, 2014; Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique, 2008).

La manera en que se desarrollaron las experiencias de formación fueron principalmente a través de investigación-acción (Fassetta et al., 2017; Guerra-Martín et al., 2015; Zaragoza et al., 2008); en dos casos articulada con procesos de sistematización (Aranguren, 2007; Baute e Iglesias, 2011). Otras experiencias, si bien distintas, poseían una lógica similar: aprendizaje desarrollador, en el caso de Martín (2014), ciclos de supervisión y mejora (Martín-Gutiérrez et al., 2014), e investigación dialógica-kishu kimkelay ta che (Ferrada, 2017).

Una nota característica de estas investigaciones es que, además de buscar consolidar saberes y habilidades en los docentes, tenían como un propósito central el desarrollar capacidades para la participación activa del profesorado en su propia ruta de aprendizaje, impulsar la autogestión de su desarrollo profesional, y promover la comunicación e interacción formativa.

En relación con sus propósitos, se resalta la propuesta de Ferrada (2017) quien hace un llamado a priorizar cuatro ámbitos cruciales de la formación, la extensión del actuar docente más allá del aula, en aras de conformar comunidades de aprendizaje; la atención a la diversidad de contextos e individuos; la integración permanente de los conocimientos derivados de la investigación en sus distintos campos; por último, la incorporación de las construcciones teóricas a la práctica docente.

Los principales hallazgos recuperados de esta línea reflejan que la investigación-acción activa procesos de comunicación horizontal, socialización y construcción colectiva de saberes (Aranguren, 2007; Fassetta et al., 2017; Ferrada, 2017; Martín, 2014); la interacción entre docentes les permite comprender las contradicciones en su discurso y práctica docente (Aranguren, 2007; Martín, 2014); a partir de esto establecer rutas de formación (Baute e Iglesias, 2011); las experiencias exitosas pugnan por una formación permanente, participativa, contextualizada, flexible y humanista (Ferrada, 2017; Martín, 2014; Martín-Gutiérrez et al., 2014).

Conceptualización de la formación docente

La formación docente es conceptualizada desde la investigación educativa como un proceso sistemático y permanente –que no continuo–, cuyo propósito es favorecer la transformación de las concepciones –explícitas e implícitas– del sujeto con respecto al fenómeno



educativo (Creten y Huyghe, 2013; Jiménez et al., 2014; Peme-Aranega et al., 2009), y de forma gradual, la autodeterminación de su práctica docente (Baute e Iglesias, 2011).

La formación cobra una serie de matices de acuerdo con el posicionamiento teórico y político de quien la propone; para algunos teóricos –con mayor cercanía a la perspectiva asumida en este estudio–, implica la construcción de un ambiente dialógico y participativo (Baute e Iglesias, 2011; Serres, 2007), y la reflexión crítica sobre la práctica y sobre el contexto histórico concreto que le da vida (Feixas et al., 2013; Gatti, 2008; Martín, 2014).

El planteamiento anterior requiere de algunas delimitaciones, para lo cual es necesario establecer la conceptualización de otros dos términos vinculados, pero conceptualmente distintos: capacitación y desarrollo profesional; mientras el primero tiene un carácter más limitado en comparación con la formación, el segundo, la rebasa, extendiéndose a otras experiencias y ámbitos en los que el profesional, en este caso de la educación, desarrolla distintos ámbitos de su persona y de su actividad laboral, más allá de la docencia.

Es necesario además precisar que estos conceptos se confunden y se traslapan con regularidad en la literatura, lo cual impide llegar a consensos generalizados y exige asumir un posicionamiento.

La capacitación se define como el “conjunto de acciones –necesarias pero no suficientes en la formación del docente– por las cuales éste adquiere destrezas y habilidades concretas e instrumentales para desempeñarse en el aula, según parámetros de eficacia y eficiencia” (Gatti, 2008, p. 73). Tales actividades son fundamentales para el desarrollo óptimo del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero insuficientes para construir un posicionamiento epistemológico que sustente una propuesta educativa, una visión amplia de la función social de la escuela y del docente, y un horizonte pedagógico que impulse los esfuerzos de una comunidad educativa.

Por su parte, el desarrollo profesional “incluye un amplio repertorio de actividades académicas” (Feixas et al., 2013, p. 220) orientadas a la formación del profesorado en los distintos planos que su función docente conlleva, como el disciplinar, cognitivo, didáctico-pedagógico, comunicativo, organizacional, directivo, socioemocional, entre otros. Aunado a lo anterior, dichas actividades no necesariamente tienen el mismo nivel de estructuración y sistematización, ni son continuas; Jarauta y Medina (2012) llaman a “aceptar que los profesores pueden aprender, y lo hacen en gran medida, en entornos de aprendizaje informal” (p. 338), como el espacio de trabajo o los ambientes en los que se realizan actividades cotidianas.

En sintonía, Pons y Cabrera (2013) conciben a la formación docente como un proceso “que sucede en los distintos espacios sociales a lo largo de la vida” (p. 253). Caballero (2013), inspirada en Feiman-Nemser (1983), construye una visión extendida sobre las fases en la formación docente; en primera instancia se tiene una *fase preformativa* constituida por todas las experiencias de vida familiar, escolar y social en las que se configuran las concepciones educativas, desde la cotidianidad y con una consciencia limitada sobre las mismas; le sigue la *fase de formación inicial* que se compone del proceso formal a través del cual se adquieren saberes para el ejercicio de la práctica docente; luego, la *fase de inducción*, corresponde a las primeras actividades intencionadas y sistemáticas que tienen por objeto integrar al docente en



una cultura escolar específica, y le brindan saberes contextualizados sobre el desarrollo de su función; por último, la *fase de formación permanente en el servicio*, hace posible el desarrollo de las capacidades y el perfeccionamiento del desempeño del maestro a lo largo de todo su trayecto profesional.

La primera fase –preformativa–, no constituye propiamente una etapa de formación, como sí de aprendizaje informal que habrá de ser considerado por sus implicaciones para la conformación de la práctica educativa; su visualización e integración a las propuestas formativas institucionales es vital para alcanzar una verdadera transformación educativa. Se coincide con Leal-Soto (2010) cuando afirma que los fracasos de las distintas reformas educativas, al menos en Latinoamérica, se explican en parte por las diferencias entre las propuestas educativas que enarbolan y las creencias del profesorado que las implementa; el caso mexicano con la incorporación de los enfoques constructivista y por competencias son un ejemplo de esto.

Con respecto de las estrategias y actividades mediante las cuales se desarrolla cada una de estas etapas, en específico para México, se recuperó lo siguiente: a partir de la reforma educativa de 2013, la formación inicial para los niveles de preescolar y primaria se desarrolla principalmente, mediante procesos formales de licenciatura en escuelas normales e instituciones de educación superior formadoras de docentes. Para el caso de la educación secundaria, se realizan dos tipos de procesos de licenciatura: en escuelas normales con especialización en campos disciplinares específicos, y en universidades que aportan profesionales en los distintos campos del conocimiento, con diverso nivel de preparación didáctico-pedagógica.

Para la educación media superior predomina la formación a través de programas de pregrado en instituciones de educación superior, con limitada o nula formación didáctico-pedagógica; la formación inicial en educación superior se realiza a través de estudios de posgrado, con diverso grado de profundización en aspectos didáctico-pedagógicos, y en los que su aprendizaje se centra en el conocimiento y en la investigación disciplinar, es decir, “no reciben ningún tipo de formación específica [para la docencia] más que la que se genera del aprendizaje por ensayo y error” (Caballero, 2013, p. 392), a excepción de los docentes, cuyo campo de formación y trabajo está vinculado con las ciencias de la educación.

Como fue establecido, para la fase de inducción las principales actividades se constituyen de cursos, talleres o módulos que inciden en distintos aspectos del quehacer docente. Para esta etapa otra estrategia utilizada, con menos frecuencia, fue el acompañamiento de un mentor o docente experimentado (Guerra-Martín et al., 2015; Jarauta y Medina, 2012).

En relación con la etapa de formación permanente en el servicio, en los niveles de educación básica “se reduce, generalmente, a cursos modulares cortos, diplomados y talleres” (Nava-Gómez y Reynoso-Jaime, 2015, p. 138); en educación media superior la situación es similar. En la educación superior, la tendencia se sostiene en la generalidad, sin embargo, eventualmente se presentan estrategias diversas, como talleres, seminarios, foros de discusión, proyectos de innovación e investigación pedagógica, procesos de reflexión orientada, sistematización, investigación-acción, grupos de apoyo, entre otros. Con esto se hace evidente la necesidad de transitar a modelos más pertinentes, efectivos e innovadores de formación



permanente en los niveles previos a la educación superior, e incrementar dicha tendencia en este último nivel.

Un horizonte para la formación docente

Con base en el análisis realizado se puede construir una perspectiva sobre el estado actual de la formación de docentes. En diversos estudios se establece una tendencia hegemónica hacia el desarrollo de procesos formativos directivos, instrumentales y prescriptivos; descontextualizados, con una perspectiva teórica distanciada de la cotidianidad del aula, y con un bajo nivel de transferencia de los contenidos de la formación a la práctica educativa. En complementariedad se percibe un docente aislado, limitado en su comunicación, colaboración e intercambio formativo, que en consecuencia despliega procesos de reflexión técnica y con vacíos sustanciales sobre los aspectos paradigmáticos de su quehacer profesional.

Ante este panorama, algunas líneas de investigación pugnan por procesos formativos pertinentes, contextualizados, flexibles y graduales en relación con la etapa profesional del docente (Caballero, 2013); en los cuales las necesidades e intereses de los maestros sean recuperados y atendidos, y en los que la participación de los mismos sea activa e incluso protagónica (Jiménez et al., 2014); que permita profundizar en las creencias del profesorado y se articule de forma armónica con la práctica educativa (Peme-Aranega et al., 2009; Schwartzman et al., 2014); finalmente, que lleven al docente a la construcción de la autorregulación de sus procesos de desarrollo profesional (Baute e Iglesias, 2011). En este sentido, se coincide con Jarauta y Medina (2012) cuando plantean que “la formación del profesorado debería ser polimorfa y diversificada en sus contenidos, formas y metodologías” (p. 350).

Por último, en relación con las estrategias formativas se enfatiza la pertinencia de la investigación-acción como una alternativa capaz de promover experiencias autónomas –y que favorezcan la autonomía–, procesos sistemáticos y fundamentados de mejora educativa, y que tengan como principios, la comunicación horizontal y la construcción colectiva de saberes.

La formación docente solo se puede dilucidar desde una perspectiva amplia que haga posible observarla en su complejidad y sentido integral; que trascienda a la inmediatez, al pragmatismo exacerbado, a la acartonada pulsión por la prescripción, y a la ingenua necesidad de certidumbre. Para hacerla visible es necesaria una ruptura con las prenociones que hemos apilado durante el camino, mostrar sin pudor nuestras miserias, reconocer, despojados de la falsa modestia, las capacidades que nos hacen únicos; extender nuestros brazos a la colectividad e iniciar un viaje que no tendrá regreso, justo porque implica abandonar lo que somos, para convertirnos en todo lo que podemos ser.

Referencias

Aranguren, G. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 173-195. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908202>





- Ayvaz-Tuncel, Z. y Çobanoğlu, F. (2018). In-service teacher training: Problems of the teachers as learners. *International Journal of Instruction*, 11(4), 159-174. doi:http://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2018_4_11.pdf
- Baute, L. e Iglesias, M. (2011). Sistematización de una experiencia pedagógica: la formación del profesor universitario. *Pedagogía Universitaria*, 16(1), 36-49. Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/60>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea.
- Botha, M. y Reddy, C. (2011). In-service teachers' perspectives of pre-service teachers' knowledge domains in science. *South African Journal of Education*, 31, 257-274. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1136667.pdf>
- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11(2), 391-412. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4414693>
- Cerezo-Bautista, A. y Hernández-Álvarez, J. (2007). Formando docentes, una experiencia desde el constructivismo. *Aquichan*, 8(1), 64-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74108107>
- Creten, S. y Huyghe, S. (2013). Teaching at the University of Leuven: a case of teacher training in higher education in Flanders. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 73-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4558065>
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones*. Madrid, España: Narcea.
- Delval, J. (2001). Hoy todos son constructivistas. *Educere*, 5(15), 353-359. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35651520.pdf>
- Donelan, H. (2016). Social media for professional development and networking opportunities in academia. *Journal of Further and Higher Education*, 40(5), 706-729. doi:10.1080/0309877X.2015.1014321
- Drăghicescu, L., Petrescu, A.-M., Stăncescu, I. y Gorghiu, L. (2018). The relevance of continuous training programmes dedicated for teachers from preuniversity education. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 10(3), 6-16. Recuperado de <http://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/1054/pdf>
- Fassetta, G., Grazia, M., Frimberger, K., Attia, M. y Al-Masri, N. (2017). Online teacher training in a context of forced immobility: The case of Gaza, Palestine. *European Education*, 49(2-3), 133-150. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10564934.2017.1315538>
- Feiman-Nemser, S. (1983). *Learning to teach*. East Lansing, MI: The Institute for Research on Teaching.
- Feixas, M., Durán, M., Fernández, I., Fernández, A., García, M., Márquez, M., . . . Lagos, P. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en educación superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219-248. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4558222>
- Ferrada, D. (2017). Formación docente para la diversidad. *RMIE*, 22(74), 783-811. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6259585>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación-acción*. D.F., México: Paidós.
- Gatti, E. (2008). La Formación docente como eje ideológico de las políticas educativas: formación permanente v/s capacitación continua. *Docencia, hacia un movimiento pedagógico nacional*, 36, 69-76.



- Guerra-Martín, M., Lima-Serrano, M., Porcel-Gálvez, A., León-Larios, F. y González-López, J. (2015). Investigación acción en la formación del profesorado universitario novel a través de la propuesta de una rúbrica. *Educación Médica Superior*, 29(2), 351-368. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412015000200014
- Guerrero, P. (2005). Estudio de las resistencias de los profesores a una estrategia: para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas. *Psykhé*, 14(1), 31-45. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/967/96714103/index.html>
- Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, 33, 129-141. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258012>
- Halbach, A. (2016). Empowering teachers, triggering change: A case study of teacher training through action research. *Estudios sobre Educación*, 31, 57-73. doi:10.15581/004.31.57-73
- Imberón, F. y Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-12. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/56/imberon_guerrero.pdf
- Jarauta, B. y Medina, J. (mayo-agosto de 2012). Fuentes y proceso de aprendizaje docente en el contexto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 252, 337-353. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2012/05/252-04.pdf>
- Jato, E., Muñoz, M. y García, B. (septiembre-diciembre de 2014). Las necesidades formativas del profesorado universitario: un análisis desde el programa de formación docente de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 203-229. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5621>
- Jiménez, Y., Hernández, J. y Ortega, J. (2014). ¿Forman los programas de formación docente? *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 19, 1-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/2831/283131303001/>
- Kaplan, D. (2018). Behaviorism in online teacher training. *Psychology*, 9, 570-577. Recuperado de <https://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=83687>
- Keck, C. y Saldívar, A. (2016). Una mirada a la formación docente desde 'la experiencia': una apuesta por el no-futuro de la educación. *Sinéctica*, 47, 1-19. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/638>
- Leal-Soto, F. (2010). Creencias epistemológicas generales, académicas y disciplinares en relación con el contexto. *Universitas Psychologica*, 381-392.
- Littlejohn, A. y Hood, N. (2017). How educators build knowledge and expand their practice: The case of open education resources. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 499-510. doi:10.1111/bjet.12438
- Londoño, O., Maldonado, L. y Calderón, L. (2016). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá, Colombia: International Corporation of Network of Knowledge. Recuperado de <http://iconk.org/docs/guiaea.pdf>
- López, Á., Flores, F. y Gallegos, L. (2000). La formación de docentes en física para el bachillerato: reporte y reflexión sobre un caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(9), 113-135. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=300121>
- López, A., Rodríguez, D. y Bonilla, M. (2004). ¿Cambian los cursos de actualización las representaciones de la ciencia y la práctica docente? *Revista Mexicana de Investigación*



- Educativa*, 9(22), 699-719. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1065019>
- Ma, N., Xin, S. y Du, J.-Y. (2018). A peer coaching-based professional development approach to improving the learning participation and learning design skills of in-service teachers. *Journal of Educational Technology y Society*, 21(2), 291-304. Recuperado de <https://www.j-ets.net/ETS/issues9422.html?id=80>
- Martín, D. (octubre-diciembre de 2014). Estrategia de formación continua dirigida a los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador. *Revista Infociencia*, 18(4), 1-10. Recuperado de <https://doaj.org/article/b2ad1b0193354f6584f339e126ace346>
- Martín-Gutiérrez, A., Conde-Jiménez, J. y Mayor-Ruiz, C. (septiembre-diciembre de 2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 141-160. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/53984>
- Molfino, V. y Ochoviet, C. (2019). A mathematics teacher's identity study through their teaching practices in a postgraduate training course. *The Mathematics Enthusiast*, 16(1), 389-408. Recuperado de <https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1465&context=tme>
- Monreal, M. y Ruiz, E. (2009). La Formación del Profesorado en el marco de la innovación docente universitaria. El caso de la Universidad Pablo de Olavide. *Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-12. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6235>
- Mosley, M., Maloch, B. y Hoffman, J. (2016). Retrospective video analysis: A reflective tool for teachers and teacher educator. *The Reading Teacher*, 70(5), 533-542. doi:10.1002/trtr.1550
- Nava-Gómez, G. y Reynoso-Jaime, J. (enero-junio de 2015). Conceptualización y reflexión sobre la práctica educativa en un programa de formación continua para docentes de educación media superior en México. *Revista Educación*, 39(1), 137-157. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44033021008>
- Parra-Moreno, C., Ecima-Sánchez, I., Gómez-Becerra, M. y Almenares-Moreno, F. (septiembre-diciembre de 2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación y Educadores*, 13(3), 421-452. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83417001007>
- Peme-Aranega, C., Mellado, V., De Longhi, A., Moreno, A. y Ruiz, C. (2009). La interacción entre concepciones y la práctica de una profesora de física de nivel secundario: estudio longitudinal de desarrollo profesional basado en el proceso de reflexión orientada colaborativa. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8(1), 283-303. Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART15_Vol8_N1.pdf
- Pons, L. y Cabrera, J. (2013). La formación docente ante una reforma educativa: estudio en escuelas de nivel medio superior en Chiapas, México. *Olhar de Professor*, 16(2), 251-276. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68438279001>
- Porto, A. y Mosteiro, M. (julio-diciembre de 2016). Calidad y formación del profesorado novel en las universidades públicas gallegas. *Panorama*, 10(19), 8-17. Recuperado de <https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/830>
- Radulescu, C. (2017). New training models for teacher education. *The Journal of the Romanian Society of Experimental Applied Psychology*, 8, 219-224. doi:10.15303/rjeap.2017.si1.a35



- Ramírez, M. y Olvera, M. (junio de 2012). Formación de profesores de bachillerato en competencias específicas de la física utilizando cursos intersemestrales en el IPN. *Latin-American Journal of Physics Education*, 6(2), 283-291. Recuperado de http://www.lajpe.org/june12/LAJPE_642_Mario_Ramirez.pdf
- Revilla, O., Alpiste, F., Fernández, J. y Santos, O. (2017). Reducing techno-anxiety in high school teachers by improving their ICT problem solving skills. *Behaviour y Information Technology*, 36(3), 255-268. doi:10.1080/0144929X.2016.1221462
- Schwartzman, G., Eder, M. y Roni, C. (septiembre-diciembre de 2014). Formación docente en y para la universidad: dispositivos y prácticas en ciencias de la salud. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 179-201. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5620>
- Serres, Y. (mayo-agosto de 2007). Un estudio de la formación profesional de docentes de matemática a través de investigación-acción. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 287-310. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/659/65908206/>
- Silva-Fletcher, A. y May, S. (2018). Discipline-specific compared to generic training of teachers in higher education. *Journal of Veterinary Medical Education*, 45(1), 1-10. doi:10.3138/jvme.0616-105r
- Sowell, M. (2017). Effective practices for mentoring beginning middle school teachers: Mentor's perspectives. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(4), 129-134. doi:10.1080/00098655.2017.1321905
- Tapia-Bastidas, T., Montenegro-Moracén, E. y Rodríguez-Cosme, M. (2017). La formación continua de los docentes en el uso de las TIC: contenido necesario para su superación profesional en el Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología. *Santiago*, 142, 26-42.
- Timor, T. (2017). The Journey of Novice Teachers: Perceptions of interns from a teacher training program for academics. *Journal of Multidisciplinary Research*, 9(2), 5-28. Recuperado de <http://www.jmrpublication.org/portals/jmr/Issues/JMR9-2.pdf>
- Valiente, P., Góngora, G., Torres, J. y Otero, Y. (octubre-diciembre de 2013). La experiencia cubana en la formación del profesor universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 91-123. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4558076>
- Vázquez-Bernal, B. y Jiménez-Pérez, R. (2013). Un modelo de innovación en el Practicum de Secundaria: la inmersión dentro de un grupo de investigación-acción. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(Extra 4), 709-727. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4544910>
- Venereo, N., López, A. y Capó, J. (2016). El trabajo docente-metodológico en el Departamento Carrera de Contabilidad y Finanzas de la Universidad Agraria de La Habana: estrategia metodológica para su perfeccionamiento. *Revista Cubana de Educación Superior*, 3(3), 64-72. Recuperado de <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/146>
- Vinagre, M. (2016). Training teachers for virtual collaboration: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 787-802. doi:10.1111/bjet.12363
- Walk, L., Evers, W., Quante, S. y Hille, K. (2018). Evaluation of teacher training program to enhance executive functions in preschool children. *PLoS ONE*, 13(5), 1-20. Recuperado de <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197454>
- Xie, K., Kim, M., Cheng, S.-L. y Luthy, N. (2017). Teacher professional development through digital content evaluation. *Educational Technology Research and Development*, 65(4), 1067-1103. Doi:10.1007/s11423-017-9519-0



Zaragoza, J., Luis-Pascual, J. y Manrique, J. (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*. (4), 1-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3175929>

