



EL PROCESO DE FORMACIÓN CONTINUA PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO Su impacto en el desarrollo de competencias de autogestión del proceso educativo

The Continuous Training Process for Teachers
of Preschool Education in Mexico
Its Impact on the Development of Self-management Skills in the Educational Process

MARISA CANDELARIA PACHECO BAEZA
Centro Internacional de Capacitación, Investigación y Posgrado, CICIP-UNISAN, México

KEYWORDS

*Self-management
Competences
Pre-school education
Continuous training
Teaching process*

ABSTRACT

This document is the result of an investigation whose methodology has been based on the stages of the theory of knowledge and aimed to establish a continuous training system for preschool teachers that guarantees the development of self-management skills in the teaching-educational process. The results of the research stages, the theoretical-practical contributions, as well as the scientific novelty for the educational area are presented. It is concluded that the participants in the implementation of the first phase of the system successfully developed skills to self-manage the educational process and specialized in preschool education.

PALABRAS CLAVE

*Autogestión
Competencias
Educación preescolar
Formación continua
Proceso docente*

RESUMEN

Este documento es el resultado de una investigación cuya metodología se ha basado en las etapas de la teoría del conocimiento y tuvo como objetivo fundamentar un sistema de formación continua para docentes de educación preescolar que garantice el desarrollo de habilidades de autogestión del proceso docente-educativo. Se presentan los resultados de las etapas de investigación, los aportes teórico-prácticos, así como la novedad científica para el área educativa. Se concluye que los participantes en la implementación de la primera fase del sistema desarrollaron exitosamente habilidades para autogestionar el proceso educativo y se especializaron en el área de educación preescolar.

Recibido: 11/ 12 / 2021
Aceptado: 13/ 06 / 2022

1. Introducción

México es uno de los países donde más formación continua reciben los maestros. Según la Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE),

En México los maestros reportaron haber participado, en promedio en los 12 meses anteriores, 19 días en cursos y talleres, 8 días en seminarios o conferencias, 7 días observando lo que sucede en otras escuelas y 16 días en entrenamientos ofrecidos por organizaciones públicas, organizaciones no gubernamentales (ONG) y otras instituciones. Esto representa más del doble del promedio de días de participación reportado por los docentes de los países participantes en TALIS para la mayoría de las actividades (Santibáñez et al., 2018).

El panorama general no luce tan desalentador; pero si colocamos nuestra atención específicamente en el profesorado de educación preescolar, las notas cambian drásticamente.

Los docentes de educación preescolar en México se encuentran situados ante una realidad histórica: la falta de especialización y de competencias de autogestión del proceso docente educativo. La formación continua para docentes de dicho nivel en nuestro país sigue siendo un tema pendiente en la agenda de las políticas públicas. El profesorado de educación preescolar ha tenido que ajustarse a lo largo de la historia de la educación en México, a programas de formación continua diseñados desde la generalidad de la educación básica y tomar de estos programas lo mejor para adecuarlo a su intervención en las aulas.

La falta de especialización arriba señalada redundaba en un conocimiento superficial de los procesos de desarrollo y aprendizaje que caracterizan la edad preescolar, intervenciones didácticas tradicionalistas, roles pasivo-receptivos de la información y ausencia de competencias para la autogestión del proceso docente-educativo.

Las razones anteriores han motivado la investigación que se presenta, y es a través del planteamiento del problema de investigación que se señala la necesidad de fundamentar un sistema de formación continua que garantice la especialización de los docentes, el desarrollo de competencias de autogestión del proceso docente educativo, la práctica basada en evidencias científicas y el reconocimiento de la investigación educativa como eje transversal de todo el proceso.

Esos atributos solo podrán ser logrados si se otorga al profesorado de educación preescolar propuestas de formación continua específicas para el nivel, que les garanticen un trayecto formativo ordenado, consistente y que les permita desarrollar las competencias para la autogestión del proceso en el cual intervienen.

2. Metodología

Se realizó una investigación de corte cualitativo. Se establecieron preguntas científicas que fueron resueltas a través de tareas de investigación que respondían a las etapas de la teoría del conocimiento.

En la primera etapa, correspondiente al estudio a nivel fenomenológico del objeto de investigación se resolvieron dos preguntas científicas con el fin de fundamentar las regularidades teórico-conceptuales e histórico-tendenciales del mismo, se utilizó para tal fin la revisión documental a través de los métodos histórico-lógicos, análisis-síntesis e inductivo-deductivo. Se realizó el diagnóstico de las regularidades contextuales, a través de métodos empíricos para la recolección de la información. Los instrumentos utilizados fueron la entrevista semiestructurada, las fichas de observación y la entrevista a profundidad.

En la segunda etapa, se determinaron las bases teóricas que sustentan el sistema de formación continua propuesto, a través del análisis documental y la graficación de ideas científicas para la construcción del modelo completo y se utilizó el método sistémico-estructural y la modelación para diseñar la estrategia que permitió aplicar el sistema ambicionado. La validación de la relación entre el sistema construido y la estrategia propuesta para su implementación se llevó a cabo a través de la aplicación de la experiencia práctica.

3. Análisis

Al realizar la investigación a través de la puesta en marcha de las etapas de la teoría del conocimiento, fue necesario ocuparse de actividades sistémicas para realizar el estudio a nivel fenomenológico del

objeto y el establecimiento de regularidades que permitieran la comprensión de su evolución en el tiempo.

Aquella primera parte del estudio representó el punto de partida para el establecimiento de las bases teóricas que fundamentaron el sistema de formación continua ambicionado y la estrategia para su puesta en marcha.

Cada una de las etapas de la investigación realizada, es factible de ser analizada en si misma para construir un informe de las tareas científicas llevadas a cabo y el resultado de estas.

A continuación, se presenta el análisis:

3.1. Estudio teórico-conceptual e histórico tendencial.

Se establecieron categorías conceptuales que desembocaron en la revisión de constructos generales, particulares y singulares, los cuales se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Sistema categorial.

Conceptos generales	Conceptos particulares y relacionales	Conceptos factuales y singulares
Actualización	Actualización docente	
Capacitación	Capacitación docente	
Autogestión	Habilidad de autogestión	Habilidad de autogestión docente
Formación	Formación continua	Sistema de formación continua
	Proceso docente	Proceso docente-educativo

Fuente: construcción propia, 2021.

El análisis de dichos constructos arrojó abundante información durante la revisión de la literatura y permitió la construcción de conceptos propios como parte de los aportes teóricos, resultado de la investigación desarrollada. Uno de los conceptos singulares construidos en consecuencia del estudio de la literatura es el de formación continua, la cual se explica como:

El proceso resultante de la suma articulada de acciones, herramientas y procesos encaminados a la renovación y fortalecimiento de conocimientos; el perfeccionamiento de habilidades y la modificación de actitudes a lo largo del ejercicio docente, con fines de mejora personal y profesional que le permita al maestro auto gestionar su práctica y adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno para ser agente determinante en el logro del aprendizaje de los estudiantes (Pacheco, 2021, p. 163.).

También se obtuvo la construcción del concepto de autogestión del proceso docente-educativo, el cual se ha conceptualizado como «la capacidad de organización profesional autónoma y auto determinada, que permite a los profesionales de la educación, tomar decisiones informadas relacionadas con su desempeño; específicamente, en la dimensión docente-educativa» (Pacheco, 2021, p. 164).

En cuanto al estudio teórico, se encontró que los modelos de capacitación docente en México han transitado desde el tipo transmisivo con orientación normativa, en los cuales el profesor debe interiorizar las normas transmitidas por los formadores, hasta modelos focalizados en una oferta de cursos para su actualización masiva y homogénea lo cual impide la atención de necesidades específicas. Se privilegia un proceso de formación organizado en función de los resultados constatables y evaluables (entregar productos, para ganar créditos). No es objetivo de dichos procesos, la especialización docente ni el desarrollo de competencias de autogestión para la toma de decisiones informadas por parte del profesorado, y se continúa promoviendo en los docentes los roles de receptores de información y ejecutores de instrucciones dadas por los tomadores de decisiones en los centros y zonas escolares.

3. 2. Diagnóstico del contexto

El trabajo de diagnóstico relacionado con el proceso de la formación continua para docentes de educación preescolar se realizó en la Ciudad de Cancún, Quintana Roo, México, entre maestros y directivos de una zona escolar de este nivel educativo. La zona escolar 013 de educación preescolar se

encuentra conformada por 48 educadores, entre docentes y directivos distribuidos en seis jardines de niños de sostenimiento público y seis colegios particulares.

Se recopiló información con respecto a las categorías conceptuales de práctica docente, formación continua, capacitación y asesoría, así como las concepciones de los participantes acerca de los sistemas o programas de formación que tienen a su disposición como integrantes del Sistema Educativo Nacional y los elementos y características que consideran fundamentales para que los programas destinados al fortalecimiento de sus habilidades realmente cumplan con dicho objetivo. Se presentan los instrumentos de recolección de la información, así como los estratos seleccionados y el objetivo de cada instrumento:

Tabla 2. Diseño del diagnóstico

Instrumentos	Estratos	Objetivo
Entrevista semiestructurada	36 docentes y 12 directivos de educación preescolar en servicio.	Conocer la percepción de educadores y directivos con relación a los programas de formación continua que tienen a su disposición, las razones por las cuales intervienen o no en ellas y las características que esperarían de dichos programas para el fortalecimiento de sus habilidades docentes.
Fichas de observación	36 docentes y 12 directivos de educación preescolar en servicio.	Analizar las habilidades de autogestión del proceso docente educativo de los participantes y establecer su posible relación con su participación en procesos de formación continua.
Entrevista a profundidad	9 docentes y 2 directivos de educación preescolar en servicio.	Examinar la percepción de los participantes con respecto a la repercusión de los programas de formación continua, en el desarrollo de habilidades para autogestionar el proceso docente educativo y la transformación positiva de su práctica docente.

Fuente: Construcción propia, 2021.

Los datos conseguidos a través de los instrumentos de recolección de la información revelaron que los docentes poseen una idea clara en cuanto a aquello que resultaría pertinente para el fortalecimiento de su formación profesional con base en el contexto actual, valoran la importancia de la formación continua y señalan aquellas invariantes del conocimiento que consideran indispensables retomar en un programa de formación continua entre las que destacan: los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos en edad preescolar como invariante del conocimiento para la toma de decisiones asertivas en cuanto a su intervención; también señalan la necesidad de fortalecer sus competencias para la interacción con padres de familia y el establecimiento de procesos de orientación educativa. Consideran de vital importancia el reforzamiento de sus conocimientos y habilidades para el diseño de situaciones de aprendizaje que respondan al contexto actual, así como las estrategias pertinentes para evaluar los resultados y finalmente, el desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo y la conformación de verdaderas comunidades profesionales de aprendizaje.

Por otra parte, se pudo saber que los profesores privilegian las metodologías en las cuales se les permite participar, compartir sus experiencias y señalan que los mejores productos para ser evaluados en un sistema de formación continua deben ser proyectos aplicativos que les permitan poner en práctica lo aprendido para solucionar problemas reales de su contexto. Valoran el poder de la auto y la coevaluación para la mejora de su práctica educativa y están dispuestos a participar en programas de formación continua que lo fomenten. Señalan temor de intervenir en procesos de investigación educativa y consideran que podría ser muy difícil retomar hábitos de estudio o actividades que incluyan tareas de investigación, señalan estar acostumbrados a trabajar en gran medida con base en el conocimiento empírico que poseen y los resultados exitosos de antaño para aplicar con nuevos grupos.

3.3 Bases teóricas

En cuanto a las bases teóricas seleccionadas para brindar sustento a la investigación, se consideraron los aportes de la teoría racionalista de la formación docente, la teoría de la formación centrada en el análisis, así como el enfoque andragógico y el enfoque histórico-cultural correspondiente a la corriente psicopedagógica constructivista. Se exponen a continuación los principales postulados de cada teoría:

La teoría racionalista de la formación docente representó uno de los principales pilares para el diseño al encontrar que esta,

Concibe a la formación docente como una adquisición científica de alto nivel, por un lado, en el de las disciplinas que se enseñan y por otro en psicopedagogía. Además, en la práctica, el enfoque racionalista prepara a los docentes en el conocimiento y profundización de la teoría para después aplicarla. (Meza, s.f., p. 11)

La premisa anterior permitió señalar el desarrollo de competencias investigativas como un objetivo fundamental del sistema, así como a la investigación educativa como aquel proceso transversal a lo largo del mismo para conseguirlas.

También se tomaron en cuenta aquellos postulados que fundamentan la implementación del sistema desde la promoción de la mejora de las prácticas educativas basadas en evidencia científica, el diseño del sistema debe permitir al docente transitar de la toma de decisiones pedagógicas sustentadas en la intuición y las buenas intenciones a aquella toma de decisiones informadas y con bases científicas sólidas, permeadas por un pensamiento racionalista y el reconocimiento de la necesidad de encontrar fundamentos teóricos consistentes para sustentar sus decisiones pedagógicas.

Por otra parte, en el análisis de la teoría de la formación docente centrada en el análisis, Meza (s.f) afirma que:

Esta teoría postula que aquel que se forma, emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, y que consiste en un trabajo de desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad. El análisis de estas situaciones bajo sus diferentes aspectos para comprender sus exigencias, tomar conciencia de sus fallos y deseos, concebir a partir de ello un proyecto de acción adaptado a su contexto y a sus propias posibilidades, implica indisolublemente tanto invertir su práctica y formarse, como buscar las mejores alternativas de estar en forma. (p.13)

Asimismo, se revisó la definición de la pedagogía del análisis por su objetivo, que es «un objetivo de adquisición: saber analizar. Pero en este caso se trata de un aprendizaje privilegiado. Saber analizar es estar dispuesto a determinar los aprendizajes que se deben realizar en tal o cual momento. No es exactamente aprender a aprender, es aprender a decidir qué es lo que conviene enseñar» (Meza, s.f., p.13).

Lo anterior permitió afirmar que, al fundamentar el sistema de formación continua en el modelo centrado en el análisis, los maestros estarán preparados para elaborar ellos mismos los instrumentos de su práctica y los medios de su formación. Se trata de actuar de tal forma que los docentes asuman sus tareas y su rol.

Es por esto por lo que el modelo señalado, representó uno de los sustentos de mayor fuerza para el diseño del sistema; pues garantiza el desarrollo de habilidades de autogestión de los docentes en servicio para que sean capaces de diseñar sus propios trayectos formativos, así como proyecto áulicos pertinentes.

Por otra parte, desde el punto de vista andragógico (Sierra, 2006) nos permite apreciar la visión de este enfoque como:

Una disciplina que se necesita para fundamentar teóricamente la gestión de la educación permanente y se orienta hacia la concepción de un modelo que promueva la capacidad de asumir los cambios, con juicio crítico analítico, capacidad valorativa cimentada en principios que permita a las personas tomar decisiones coherentes con las necesidades del tipo de hombre que necesita la sociedad actual. (p. 12)

La premisa andragógica arriba señalada, permitió fundamentar aquella visión del sistema cuyo objetivo es el desarrollo de competencias de autogestión del proceso docente educativo: aquella toma de decisiones informadas y coherentes que permitan al profesor mejorar su intervención y su desempeño en todos los ámbitos en los cuales intervenga.

La literatura relacionada con este enfoque señala que el aprendizaje del adulto se sustenta en dos atributos principales: que los aprendices poseen autonomía y que poseen la capacidad de dirigir el sentido del aprendizaje; pero, además el interés de un adulto en aprender está fuertemente ligado con el desarrollo de tareas relacionadas con su rol social. Los adultos otorgan más valor a los aprendizajes que se vinculan con aquellas demandas inherentes a su quehacer en la vida cotidiana, aprendizajes orientados y con un propósito claro: así que el individuo modificará su perspectiva del aprendizaje al transitar desde su aplicación futura a su aplicación inmediata. Por ello, en el adulto el aprendizaje está más centrado en problemas concretos que centrados en el tema.

Estas afirmaciones promovieron la reflexión acerca de los componentes no personales del modelo, específicamente en cuanto a la naturaleza de la metodología seleccionada al permear en el sistema de invariantes del conocimiento, habilidades y actitudes a desarrollar, así como el sistema de evaluación seleccionado; entendiendo que debe existir una visión aplicativa; es decir, que aquellas evidencias de aprendizaje del profesorado deberán responder sobre todo al diseño de proyectos para la solución de problemas de su contexto.

Se tomó en cuenta la necesidad del adulto de ser auto directivo, que es un principio cardinal de la andragogía pues afirma que la persona tiende a sentirse comprometida con una decisión o actividad en proporción directa a su participación en su planeación y toma de decisiones o por la influencia que tuviera en dicho proceso.

Por último, el enfoque histórico-cultural fue tomado en cuenta para fortalecer la fundamentación teórica a partir de sus postulados relacionados con la importancia de la interacción entre pares para la construcción del aprendizaje pues «Vygotsky afirma que el aprendizaje ocurre en situaciones compartidas» (Bodrova y Leong, 2004, p. 13), lo cual «exige a los participantes aclarar y elaborar su pensamiento al estar obligado a ver los diferentes aspectos de una idea o tarea y adoptar la perspectiva de otra persona. Como resultado, se exponen más aspectos o características de los objetos o ideas» (Bodrova y Leong, 2004, p. 13). Además, Vygotsky también señala que

Las relaciones lógicas tienen un fundamento cultural y se transmiten en actividades compartidas. Todos los procesos mentales suceden primero en un espacio compartido y de ahí pasan al plano individual. El contexto social es, parte del proceso de aprendizaje. La actividad compartida es el medio que facilita la interiorización de los procesos mentales. Vygotsky pone el acento en la importancia de la experiencia compartida para el aprendizaje. (Bodrova y Leong, 2004, p.15)

Es con base en lo anterior, que considerar la riqueza del proceso de socialización del conocimiento fue una de las líneas principales que rigieron la construcción del sistema, al promover una metodología que privilegiara la interacción entre colegas, el intercambio de información y la puesta en marcha de forma conjunta de proyectos aplicativos en los centros escolares como el medio para la solución de problemas educativos.

3.4. El diseño

Posterior al estudio a nivel fenomenológico del objeto de investigación, se procedió al diseño del modelo para su implementación. Estamos hablando en este momento del modelo para la formación continua para docentes de educación preescolar cuyo objetivo es garantizar el desarrollo de competencias de autogestión del proceso docente-educativo.

El diseño partió de los datos obtenidos en el diagnóstico, de la argumentación de las bases teóricas y, además, del análisis del perfil profesional vigente de los docentes de educación preescolar en México como el inicio para determinar el punto de llegada y la formulación de un sistema que desarrollara competencias de autogestión.

El diseño del modelo completo para su implementación está compuesto de nueve ideas científicas construidas a manera de supuestos, todas ellas con sustento en las teorías señaladas en el estudio teórico.

Con base en la naturaleza de este artículo y el espacio disponible para la descripción, se presentan únicamente tres de las nueve ideas científicas construidas: 1) los principios rectores para el diseño e implementación del modelo, 2) las fases para la implementación del modelo y 3) las dimensiones del desempeño docente que atiende el modelo.

La primera idea científica: el modelo debe ser construido e implementado con base en principios rectores para garantizar el éxito del proceso de formación continua pues representan las condiciones indispensables para su diseño e implementación. El cumplimiento de dichas condiciones permitirá la operatividad de este.

Los principios se enlistan a continuación y se resumen con ayuda de los gráficos que se presentan más adelante.

- 1) Principio de focalización.
- 2) Principio de trayecto sistémico.
- 3) Principio de articulación.
- 4) Principio de profundización y gradualidad.
- 5) Principio de transferencia.
- 6) Principio de intercambio.
- 7) Principio de autogestión.

Figura 1. Principios rectores del modelo y sus relaciones



Fuente: construcción propia, 2021.

Por otra parte, en cuanto a la segunda idea científica se determinaron cuatro dimensiones a las cuales el sistema debía abonar para el logro de competencias de autogestión del proceso docente educativo. En el gráfico siguiente se pueden apreciar las cuatro dimensiones y las competencias genéricas que se movilizan en cada una de estas:

Figura 2. Dimensiones del proceso de formación continua



Fuente: construcción propia, 2021.

Finalmente, como tercera idea científica se graficaron las fases consideradas para la implementación del sistema de formación continua por las cuales el profesorado debe transitar de forma sistémica para el logro de las mencionadas competencias y los objetivos generales de cada una de estas. En el siguiente gráfico se aprecia la descripción puntual del objetivo de cada una de las fases planteadas.

Figura 3. Fases del desarrollo del objeto de investigación.



Fuente: construcción propia, 2021.

Es en consecuencia del ejercicio realizado para la modelación del sistema de formación continua, que se logró implementar la primera fase del diseño: el Diplomado Internacional en Didáctica de la Educación Preescolar a través de la Universidad Santander, México y el Centro Internacional de Capacitación, investigación y Posgrado.

En dicho diplomado, se contó con una matrícula de 18 maestras de educación preescolar de diversos estados de la República Mexicana, 4 de las mismas en función directiva, mientras que las restantes se desempeñaban en aquel momento como docentes frente a grupo.

El programa constó de 120 horas de formación efectivas, en la modalidad en línea con encuentros sincrónicos a través de la plataforma Zoom. La universidad también puso a disposición de los participantes, un aula virtual con las herramientas necesarias para la autogestión de materiales y

contenidos, los cuales emanaban por supuesto del diseño curricular completo del programa y formaban parte de la metodología empleada para la puesta en marcha.

En los párrafos siguientes, se da cuenta de los resultados de dicha implementación.

4. Resultados

Se enuncian los resultados a manera de aportes teóricos y prácticos, así como la novedad científica y la contribución que el trabajo representa para el ámbito educativo.

Entre los aportes teóricos se obtuvo la construcción de conceptos que abonan al cuerpo teórico del área de conocimiento en la cual se inserta esta investigación, mediante la resignificación de las características esenciales del proceso de formación continua; el cual, se entiende ahora como un proceso que debe abonar invariablemente al desarrollo de competencias de autogestión para garantizar al profesorado un rol activo dentro del proceso docente – educativo. Los conceptos son:

4.1. Competencias de autogestión del proceso docente – educativo

Capacidad de organización profesional autónoma y autodeterminada; que permite a los profesionales de la educación, tomar decisiones informadas y sustentables relacionadas con su desempeño y su intervención en el proceso educativo (Pacheco, 2021).

4.2. Sistema de formación continua docente

Conjunto organizado de acciones interactuantes, resultante de la suma articulada de herramientas, procesos y actividades encaminados a la renovación y fortalecimiento de conocimientos; el perfeccionamiento de habilidades y la modificación de actitudes para el ejercicio docente, con fines de mejora personal y profesional que le permite al maestro desarrollar competencias de auto gestión del proceso educativo y adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno, para ser agente determinante en el logro del aprendizaje de los estudiantes (Pacheco, 2021).

Por otra parte, entre los aportes prácticos se encuentra la estrategia para la implementación del sistema de formación, el cual como se observa en la Figura 3, consta de cuatro fases para su desarrollo de las cuales se ha puesto en marcha la primera de estas: el Diplomado Internacional en Didáctica de la Educación Preescolar desde la Universidad Santander, México y el Centro Internacional de Capacitación, Investigación y Posgrado.

El diseño e implantación del diplomado, respetó los principios presentados párrafos arriba, atendió las cuatro dimensiones para el desarrollo de competencias de autogestión y recuperó los fundamentos teóricos en los cuales se sostuvo el modelo; es decir, se apostó por cuatro premisas principales para que los maestros desarrollaran las competencias de autogestión ambicionadas; estas premisas fueron: la investigación científica y el desarrollo de proyectos aplicativos para resolver problemáticas de su contexto, la colaboración entre pares y la práctica educativa basada en evidencia científica como el medio para la especialización en el nivel preescolar.

Los resultados de la implementación fueron evaluados bajo dos perspectivas: la mirada formativa, a lo largo de la puesta en marcha del diplomado a través de las tareas de aprendizaje y tareas integradoras desarrolladas por los participantes, y a través de instrumentos de recolección de la información que permitieron valorar el nivel de logro relacionado con el desarrollo de competencias de autogestión del proceso docente-educativo por parte de los participantes.

Se da cuenta de la estrategia de evaluación a través de los datos expresados en la siguiente tabla:

Tabla 3. Estrategia para la evaluación de la experiencia práctica aplicada.

Tipo de evaluación	Instrumentos/evidencias del desempeño	Objetivo
Evaluación formativa	Tareas de aprendizaje	Apropiarse de las invariantes de conocimiento necesarias para desarrollar la habilidad principal ¹ a alcanzar en cada unidad de aprendizaje del diplomado.
	Tareas integradoras.	Fundamentar proyectos con bases científicas para la solución de problemas educativos de su contexto.
Evaluación sumativa	Escalas estimativas	Recolectar información acerca de su nivel de logro con relación al sistema de conocimientos, habilidades y actitudes propuestos a desarrollar en el diplomado. Recolectar información con respecto a la percepción de los participantes del diplomado con relación al diseño e implementación de este en dos aspectos fundamentales: ¿el diplomado respondía a los principios rectores para su diseño? ¿el diplomado le permitió desarrollar o fortalecer competencias de las cuatro dimensiones de la autogestión que se proponen?
	Entrevistas a profundidad	Recolectar los argumentos explícitos por parte de los participantes con respecto a su nivel de logro de cada una de las competencias de autogestión que representan el objetivo del diplomado.

Fuente: construcción propia, 2021.

Con respecto a los datos recolectados a través de las evidencias recabadas durante la evaluación formativa, fue posible evaluar el nivel de desempeño de los participantes en cada una de las tareas de aprendizaje y la construcción de la tarea integradora. Para la valoración de estas evidencias, se diseñaron rúbricas de la evaluación del desempeño y se realizaron sesiones síncronas para el análisis colegiado de la tarea con un enfoque metacognitivo.

Los datos más relevantes que se obtuvieron al realizar las actividades de valoración fueron el reflejo de un alto dominio por parte de los participantes con respecto a la habilidad principal a desarrollar en cada unidad de aprendizaje, lo cual es positivo al ser estas habilidades aquellas relacionadas con el diseño de proyectos aplicativos para la solución de problemas de su contexto; específicamente cuatro: habilidades para el diseño de un plan de diagnóstico psicopedagógico para la valoración del alumnado, el diseño de un plan de trabajo a mediano plazo (trimestral) para la atención de las necesidades detectadas en el proceso de diagnóstico, y la diversificación de la enseñanza, el diseño de planeaciones didácticas para la implementación del currículum; y por último, el diseño de un plan de orientación a padres de familia para favorecer la vinculación de la comunidad con la escuela. Las evidencias del proceso completo y la retroalimentación correspondiente se encuentran en el repositorio virtual de la universidad para su consulta.

Por otra parte, y con respecto a la información recabada a través de los instrumentos de recolección de la información entregados a los participantes; específicamente las escalas estimativas, se encontró que el 90% de los participantes considera haber desarrollado una comprensión profunda en cuanto al estudio de los procesos del desarrollo del ser humano y específicamente del niño en edad preescolar, lo cual les permite incidir de forma positiva en la práctica educativa, al comprender las manifestaciones de los alumnos en el aula.

Por otra parte, también un 90% de los entrevistados afirmó haber incrementado su comprensión con respecto a los enfoques de los planes y programas vigentes para la educación preescolar, lo cual

¹ Las habilidades principales del diplomado están relacionadas todas, con la investigación científica y el diseño de proyectos para la solución de problemas educativos del contexto inmediato del profesorado.

les permite perfeccionar su habilidad para diseñar situaciones de aprendizaje basadas en evidencia científica y no únicamente en prácticas empíricas.

El 90% de los mismos, señaló haber perfeccionado sus habilidades para el diseño de estrategias para la evaluación del aprendizaje y que estas habilidades asociadas a los saberes fortalecidos le permiten tomar decisiones autónomas e informadas para la mejora de su intervención, lo cual representa el desarrollo de competencias de autogestión del proceso educativo.

En una segunda escala, los participantes confirmaron haber percibido los principios bajo los cuales se diseñó e implementó la primera fase del sistema, al describirlo como un diplomado con un enfoque focalizado hacia el estudio de las características de la edad preescolar que les permitió profundizar sus conocimientos para mejorar su intervención y sobre todo para tener más autonomía en cuanto a sus decisiones pedagógicas. La totalidad de los participantes manifestó considerar que el programa fue sistémico y ordenado, que propicio la transferencia de los conocimientos a la realidad para solucionar problemas del contexto y que potenció sus habilidades de colaboración y trabajo colegiado, además de sentirse empoderados y resueltos para la toma de decisiones consistentes y un aumento en su capacidad para argumentar la razón de estas ante colegas y jefes inmediatos.

Manifestaron la necesidad de continuar fortaleciendo sus habilidades investigativas ya que fue compleja la búsqueda, selección y tratamiento de la información pues llevan varios años sin sustentar su práctica en evidencia científica.

Finalmente; las entrevistas a profundidad fueron útiles para valorar la percepción personal de los participantes con respecto al desarrollo de competencias de autogestión de la práctica educativa a partir de su participación en el diplomado impartido.

Sus respuestas dejaron ver la importancia conferida al desarrollo de competencias para la autogestión de la identidad docente al reconocer que el programa cursado les permitió fortalecerla, recordar y confirmar los motivos por los cuales son educadores de este nivel, así como profundizar en cuanto al rol que les corresponde en el sistema educativo, sus responsabilidades y los alcances de su práctica.

Mencionaron que reconocer lo anterior, es el paso inicial para desarrollar otro tipo de competencias, pues estas primeras son las que les permiten el empoderamiento y reconocimiento de quiénes son y cuál debe ser el impacto de su labor.

En cuanto a las competencias para la autogestión de los procesos pedagógico-didácticos, consideran que el diplomado les permitió tener una visión más amplia de los procesos evolutivos naturales por los cuales transita el alumno de educación preescolar, lo cual contribuye a la toma de decisiones más acertadas y oportunas con relación a su práctica docente. También consideran que ahora comprenden con mayor profundidad los enfoques de los planes y programas vigentes y que lo anterior redundaba en una mayor consciencia y precisión al realizar ajustes razonables para atender las necesidades de cada uno de sus estudiantes.

Además, al responder sobre el desarrollo de competencias de autogestión para el trabajo colaborativo, consideraron que su intervención en el diplomado les permitió obtener mejores herramientas para potenciar el trabajo colaborativo en sus centros escolares y propiciar la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, valoran la importancia del diálogo pedagógico, la escucha activa y la experiencia de otros colegas como evidencia empírica para la mejora de sus propias prácticas. Señalan que todo lo anterior es una manera significativa de fortalecer y desarrollar este tipo de competencias y que el diplomado les proporcionó esa oportunidad.

En cuanto al desarrollo de competencias para la autogestión del trabajo con padres y la comunidad, señalaron que su participación en el programa les permitió construir un abanico más amplio de oportunidades y un panorama más abierto con respecto a las acciones a desarrollar para lograr la participación de los padres de familia. Consideran que el diplomado les proporcionó muchas herramientas teóricas y prácticas para desarrollar sus habilidades en cuanto al diseño e implementación de planes de orientación a padres de familia. Reconocen como aprendizaje significativo de este módulo, la diferencias entre informar y formar a los padres y las estrategias para implementar un plan de acción que realmente abone a lograrlo.

Finalmente mencionaron que en la función directiva les ha permitido liderar con mayor eficacia y eficiencia, los programas escolares para la mejora continua y utilizan los medios correctos para conocer los intereses de los padres e incluirlos en dichos planes de mejora.

Es cuanto que se sustenta con evidencia científica, el proceso de estudios doctorales a lo largo de tres años para resolver el problema de investigación planteado en un inicio y que dio pie al objetivo de la investigación: fundamentar un sistema de formación continua para docentes de educación preescolar, que garantice el desarrollo competencias de autogestión del proceso docente-educativo.

5. Conclusiones

Es de vital importancia en la actualidad, repensar desde los sistemas educativos globales el importante papel que juega el profesorado en la construcción de nuevas realidades.

Los docentes de todos los niveles educativos requieren con urgencia oportunidades de formación continua que lejos de incitarlos a replicar contenidos, los acerquen a la oportunidad de gestionar su práctica, y a la toma de decisiones autónomas e informadas para la mejora de su intervención.

Es necesaria una transformación de los sistemas de formación continua vigentes, garantizando con esto la transición de sistemas transmisivos con enfoque orientador, a sistemas que propicien la redefinición de la identidad del docente y les brinden la oportunidad de especializarse en su labor, pero sobre todo, es necesario ofrecer a los docentes sistemas de formación continua que les garanticen el derecho legítimo de gestionar su propia práctica y de ser los principales tomadores de decisiones pedagógico-didácticas para la atención de sus estudiantes a través del desarrollo de competencias específicas para lograrlo.

Es con base en los párrafos arriba expresados, que se concluye el texto presentado, no así la investigación que se desarrolla, al encontrarse esta en la primera fase de implementación.

Se espera en consecuencia, avanzar hacia las siguientes etapas, las cuales deberán incrementar el nivel de complejidad en cuanto al sistema de invariantes del conocimiento, para dar respuesta a un nivel más complejo de las habilidades que fungen como objetivo a lograr con las fases consecuentes del sistema, favoreciendo con esto, el desarrollo de competencias de autogestión cada vez más complejas entre el profesorado, apostando siempre al eje principal del sistema: la investigación educativa como la herramienta para el desarrollo de las competencias de autogestión del proceso educativo y las prácticas educativas basadas en evidencia científica.

Se dejan sobre la mesa del diálogo científico los constructos teóricos y prácticos generados como aporte al campo educativo y se deja abierta la posibilidad de generalizar los resultados al replicar el sistema en otros contextos.

Referencias

- Alas, M., & Moncada, G. (2010). *Impacto y necesidades de capacitación de docentes de educación básica, en relación con el currículo nacional básico*. Edic. Multicopiada.
- Álvarez de Zayas, C. (2002). *Didáctica. La escuela en la vida* (quinta ed.). Pueblo y educación.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. Pearson.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica* (1a ed.). Paidós.
- Meza, D. (s.f). *La actualización docente en México*. [Informe de tesis] Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Pacheco, M. (2021). *Sistema de formación continua para maestros de educación preescolar para el desarrollo de competencias de autogestión del proceso docente-educativo: una estrategia para su implementación desde el Centro Internacional de Capacitación e Investigación*. [Tesis Doctoral] Universidad Santander, Cancún.
- Santibañez, L., Rubio, D., & Vázquez, M. (2018). *Formación Continua de Docentes: Política Actual en México y Buenas Prácticas*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Departamento de estudios e investigaciones. INEE/BID. <https://bit.ly/3y2HixL>
- Sierra, R. (2006). La andragogía. Modelo propicio para la formación de los adultos. *Prospectiva*, 4(1), 100-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=496251107016>
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1). <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711102.pdf>