

Formación continua y desarrollo profesional en los docentes del área Ciencias Sociales

Continuous training and professional development for teachers in the Social Sciences area

Alejandra Acevedo García

<https://orcid.org/0000-0002-4709-2809>

Pontificia Universidad Católica del Perú.

Lima, Perú

a.acevedo@pucp.edu.pe

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya

<https://orcid.org/0000-0003-3902-5902>

Pontificia Universidad Católica del Perú.

Lima, Perú

aosanchezh@pucp.edu.pe

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo general analizar las percepciones de los docentes de Ciencias Sociales sobre su formación continua y su vinculación con el desarrollo profesional. Para la recolección de información, se utilizaron las técnicas de análisis documental, y la entrevista semiestructurada, participando así docentes del área de Ciencias Sociales con más de diez años de experiencia en la labor docente, tratando de encontrar paridad entre docentes de escuelas públicas y privadas, así como docentes hombres y mujeres. A manera de conclusión se puede señalar que los docentes mencionan diferentes aspectos en lo que respecta a su formación continua y desarrollo profesional docente, a fin de mejorar su práctica educativa, proyección profesional y nuevas propuestas.

Palabras clave: formación continua; desarrollo profesional; Ciencias Sociales.

Abstract

The present research has as a general objective to analyze the perceptions of Social Sciences teachers about their continuous training and its link with professional development. For the collection of information, documentary analysis techniques and the semi-structured interview were used, thus participating teachers from the area of Social Sciences with more than ten years of experience in teaching, trying to find parity between teachers from public and private schools, as well as male and female teachers. By way of conclusion, it can be noted that teachers mention different aspects regarding their continuous training and professional teacher development, in order to improve their educational practice, professional projection and new proposals.

Keywords: continuing training, professional development, Social Sciences.

Recibido: 10/11/2020

Enviado a árbitros: 11/11/2020

Aprobado: 28/06/2021

Introducción

La formación continua de los docentes, y su importancia, ha estado en debate estos últimos años; aunque, ésta varía dependiendo las políticas de cada país (Vásquez, 2005; Rivera et al., 2019). Por ello, el estudio reconoce que la formación continua eficaz en la carrera docente; permite desarrollar las habilidades y conocimientos de los docentes con el fin de lograr una enseñanza eficaz y mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Musset, 2010; Aragon, 2018).

Ante ello, la oferta de formación continua se ha especializado en el tiempo; es decir, está dirigido a los docentes según su especialidad, pero en los últimos años se ha reducido para algunas especialidades y se han ampliado para otras, generando dificultades en el desarrollo profesional.

En consecuencia, la formación continua es un aspecto clave para el desarrollo profesional docente en los últimos años, porque genera cambios en la práctica docente y la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Descripción del enfoque teórico

Aspectos claves de la formación continua en los docentes

El significado de formación continua docente a partir de la literatura revisada varía dependiendo del autor que lo define. Por ejemplo, Soussan (citado en González, 2013), la entiende como el “prolongamiento de la formación inicial” (p. 14), en el caso de Villaseca (citado en González, 2013), lo considera a modo de un “proceso sistemático y dinámico de actualización constante del perfil del educador respecto a las necesidades cambiantes del sistema educativo, que le permita atender con calidad el servicio educativo” (p. 14).

A partir de estas tres definiciones, se tomará en cuenta a la formación continua como un proceso posterior a la formación inicial, donde el educador desarrolla conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para atender a los estudiantes de la mejor manera en el ámbito

educativo, además de ayudarlos a lograr los mejores resultados posibles (Musset, 2010; Soussan citado en González, 2013; Villaseca, citado en González, 2013).

Asimismo, se debe considerar los factores vinculados al tema de estudio, los cuales se detallan en la siguiente tabla.

Tabla N° 1.

Factores que inciden en la formación continua

Nivel Social	Nivel Tecnológico	Nivel Laboral	Nivel de Educación Vocacional	Nivel Ecológico
Flexibilidad como factor de éxito	Cambio tecnológico	Alto desempleo (especialmente los trabajadores poco calificados)	Reubicación de la formación a la educación continua	Responsabilidad ecológica
Normas cambio en la sociedad	Nuevas Tecnologías en Educación	Cambio estructural (servicio, trabajo a tiempo parcial, tarea)	Aumento en el ocio real / educación adicional como actividad de ocio	
Evolución demográfica	Continua (CBT, Telelearning)			
(Re) integración de emigrantes	Globalización	Calidad como factor de éxito		

Tomado de Sánchez, 2019, p. 37.

Por otro lado, la formación continua docente guarda ciertas características propias; por ejemplo, que es inherente a todas las personas, se produce a lo largo de toda la vida, se relaciona con la adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades, valores y competencias, considera la actualización, profundización, especialización, adaptación, resolución, aprendizaje, etc., responde al contexto e inquietudes de los docentes, implica la reflexión sobre la propia práctica e intercambio de experiencias, es necesaria para el docente y pretende transformar la práctica educativa, teniendo en cuenta las capacidades, necesidades, oportunidades y como se indicaba, la experiencia (Sánchez, 2019; PUCP, 2014; Sysko, 2018).

A partir de lo tratado, se debe tomar en consideración los ocho principios de la educación permanente (Escotet, citado en Tünnermann, 1995), o educación continua. Ellos son, en resumen:

1. La educación es un proceso continuo
2. Todo grupo social es educativo
3. Universalidad del espacio educativo
4. La educación permanente es integral
5. La educación es un proceso dinámico
6. La educación es un proceso ordenador del pensamiento
7. El sistema educativo tiene carácter integrador
8. La educación es un proceso integrador

Estos principios resaltan la integración, continuidad, proceso dinámico e integral como aspectos claves para entender la formación continua. Otro aspecto clave, está relacionado con la importancia de la educación continua docente. En primer lugar, Sánchez (2019), sostiene “la importancia radica cuando la formación continua permite a los docentes obtener nuevos aprendizajes que se encuentren dentro del contexto actual, y, de esta manera, lograr integrarse en la comunidad y mejorar su práctica educativa” (p. s/n).

Además, señala la importancia de un docente bien formado dentro del sistema educativo, pues llevaría a que los estudiantes continúen con estudios superiores, y que “permite a los profesionales de la educación a seguir aprendiendo de acuerdo a los cambios globales, nacionales o locales, así como a partir de las necesidades o problemáticas que, como parte de su labor, requieren atender o superar” (p. 36).

Por otro lado, Alberca y Frisancho (citados en González, 2013), destacan que la formación continua permite a los docentes identificar ciertos rasgos de sus prácticas pedagógicas para así

mejorarlas y adecuarlas, y a la vez proponen seis razones por las cuales la formación continua es importante en los docentes:

- Permite identificar las potencialidades y limitaciones de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas.
- Permite mejorar y adecuar las prácticas a un mundo diverso, complejo y cambiante.
- Convierte la acción mecánica del docente a una acción inteligente, mejorando así los procesos de control del docente sobre su propio comportamiento y motivándolo a realizar nuevos actos educativos.
- Permite generar herramientas para enfrentar las situaciones nuevas tanto dentro como fuera de las aulas.
- Conlleva a transformar al profesor de un ente trasmisor de conocimientos a un ser activista.
- Revitaliza la práctica cotidiana de los docentes, convirtiéndolos en profesionales más autónomos, críticos y conscientes, con mayor capacidad para resolver dificultades cotidianas (p. 16).

Asimismo, González (2013) indica que la formación continua docente es vital por tres razones: “para elevar los niveles de calidad educativa a nivel nacional, para obtener mayor satisfacción del docente en su quehacer educativo y lo más importante, para obtener mejores resultados en el alumnado” (p. 8); y, agrega que es el camino para modificar, innovar y actualizar la práctica y labor educativa en el contexto de un sistema educativo que lo requiere.

Por ello, se puede afirmar que la formación continua es importante para la carrera docente debido a que les permite a los docentes adquirir nuevos aprendizajes para su práctica educativa para mejorarla, y de esta manera, que los estudiantes se desempeñen de una manera superior en su

rendimiento académico (Sánchez, 2019; Alberca y Frisancho, citados en González, 2013; González, 2013).

Una mirada al desarrollo profesional docente

La formación continua contribuye de manera eficaz al desarrollo profesional de los docentes; pero, como señala Escudero et al. (2018), este no es el único aspecto que lo compone. Por ello, de acuerdo a Bredeson (2000), el desarrollo profesional no son una serie de actividades escolares ni un evento por sí solo, y que, para que sea valioso y para los docentes, y responda a sus necesidades específicas, ellos deben estar involucrados en el diseño, ejecución y contenido del desarrollo profesional.

En palabras de Enríquez (2014), es un “conjunto de factores que brinda la posibilidad o impide que el docente progrese en el ejercicio de su carrera profesional” (p. 56), y también señala que consiste en un “crecimiento de las competencias profesionales de manera continua y realizada colectivamente cuyo centro de atención es el aprendizaje de los estudiantes” (p. 26). En cambio, Day (2005), señala que consiste en:

Todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza, y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesionales adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente (p.17).

Por otro lado, Broad y Evans (citados en Sánchez, 2019) proponen siete puntos clave para el desarrollo profesional docente, los cuales son la comprensión de la práctica, aprendizaje continuo,

eficacia de la relación docente y estudiante, colaboración en la investigación y aprendizaje, participación activa del profesional, respaldo de las iniciativas, e identificación de la diversidad de la práctica docente.

En cambio, para Ávalos (2007), el desarrollo profesional docente involucra dos elementos principales, personal y externo. El primero consiste en las habilidades blandas, mientras que el segundo a la relación existente entre las actividades programadas de formación con las necesidades del sistema educativo. Además, Sikes (citado en Sánchez y Cruz, 2009), propone cinco etapas del desarrollo profesional docente, las cuales se mencionan a continuación:

Tabla N° 2.

Etapas del desarrollo profesional

Ingreso a la profesión (21-28 años)	Transición/ crisis de los treinta (28-33 años)	Estabilización y compromiso (30-40 años)	Crisis de la carrera (40-55 años)	Recapitulación de su carrera (más 50 años)
Los profesores tienden a comprometerse con la profesión, aunque predomina la incertidumbre acerca del futuro profesional.	Cuestionamiento a la identidad profesional. Compromiso con sus colegas	Se afianza las prácticas del quehacer docente, y combina su labor con la familia.	Juzga su progreso profesional, y esto lo lleva a rechazar o aceptar los cambios que se incorporen en educación.	Expresan su forma de pensar y lo que sienten. Se mezcla la edad y su valoración a su carrera.

Adaptado de: “Etapas de desarrollo profesional y carrera magisterial en Tlaxcala”, Sánchez & Cruz, 2009, p. 3.

Para efectos de esta investigación, todos los docentes entrevistados pertenecen a la etapa de crisis de la carrera, por ello, se tomará en cuenta al desarrollo profesional docente como el proceso continuo y central de la práctica educativa, mediante el cual todo docente crece profesionalmente en búsqueda de la mejora de la calidad educativa e innovación educativa, conformado por la formación inicial, la inserción en la profesión, la formación continua y la autoformación de los profesores, ya sean naturales o planificadas (Enríquez, 2014; Day, 2005; Robalino, 2007). Y esto

se puede evidenciar con la mejora de sus conocimientos, habilidades y actitudes a nivel individual, los cuales repercuten en sus estudiantes y colegas (Imants y Van der Wal, 2019).

Sin embargo, es importante recalcar también, el por qué es importante el desarrollo profesional en la carrera docente. Según Day (2005), la importancia radica en que mantiene y eleva la calidad del profesorado.

En cambio, Camargo et al. (Citados en Enríquez, 2014), señalan que es importante por dos razones, primero, ayuda al “fortalecimiento de la capacidad profesional del docente”, y segundo, “a la adquisición de herramientas básicas para enseñar de acuerdo a las demandas de la sociedad del conocimiento” (p. 28). No obstante, Sysko (2018), señala que solo logrará estos objetivos sólo si el proceso es organizado de diferentes maneras. Por ello, el factor clave sería la habilidad del docente de motivar y ser responsable con su desarrollo profesional.

Además, Marín (citado en Enríquez, 2014), indica que el desarrollo profesional docente intenta mejorar la práctica pedagógica actual y futura para promover el crecimiento del profesorado, ya que brinda conocimientos, habilidades, creencias, competencias, destrezas y técnicas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, Enríquez (2014) agrega que, mediante el desarrollo profesional, los docentes pueden superar el estilo de enseñanza tradicional y cambiarlo por una formación permanente, de forma que consigan una calidad educativa eficaz. El autor señala también que el desarrollo profesional docente busca incorporar experiencias de aprendizaje que sean beneficiosas para la institución educativa, con la finalidad de mejorar la calidad en las escuelas.

De igual forma, lo define como “el proceso por el cual el docente solo y con otros, revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio” (p. 36). Finalmente, el desarrollo profesional es importante para la carrera docente debido a que ayuda a que los profesores mejoren

su práctica pedagógica actual y futura, para de esta manera, elevar la calidad educativa de los estudiantes y lograr un mejor aprendizaje, a través del desarrollo de nuevos conocimientos y destrezas.

También, mediante el desarrollo profesional, se renueva el compromiso de los docentes como agentes de cambio en el sistema educativo de acuerdo a las demandas del contexto (Day, 2005; Enríquez, 2014) y se hace necesario contar con un enfoque reflexivo del crecimiento profesional (Tuli, 2017).

Metodología

La investigación realizada ha sido un estudio cualitativo, debido a que produce datos descriptivos (Quecedo y Castaño, 2003). Por ello, los autores mencionan ciertas características del estudio cualitativo como son, que es inductivo, holístico, sensible, tiene un marco de referencia, objetivo, abierto a diferentes perspectivas, humanista, empírico, sin generalizaciones, entre otros. Todas estas características se han tomado en cuenta al momento de realizar este estudio.

Asimismo, el estudio tiene como pregunta problema ¿Cuáles son las percepciones de los docentes de Ciencias Sociales sobre su formación continua y cómo se vincula con su desarrollo profesional?, y como objetivo general, analizar las percepciones de los docentes de Ciencias Sociales sobre su formación continua y su vinculación con el desarrollo profesional.

Del objetivo general se desprenden tres específicos, los cuales son:

- Caracterizar la oferta formativa de los centros de formación continua relacionados al área de Ciencias Sociales.
- Describir las percepciones de los docentes de Ciencias Sociales sobre los cursos seguidos como parte de su formación continua.

- Describir las percepciones de los docentes de Ciencias Sociales de cómo los cursos de formación continua han aportado a su desarrollo profesional.

A partir de las tres categorías de estudio planteadas en la investigación, las cuales son la oferta de formación continua relacionada al área de Ciencias Sociales (CCSS), percepciones de los docentes de CCSS sobre su formación continua, y, de la formación continua al desarrollo profesional docente, se realizó el análisis de la información recogida desde las dos técnicas elegidas, el análisis documental y la entrevista semi estructurada.

En relación a la técnica análisis documental

Para realizar la investigación en torno a los cursos de formación continua, en lo que se refiere a la primera categoría de estudio, se ejecutó un análisis documental, el cual es “una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación” (Dulzaides y Molina, 2004).

Para ello, se revisaron un total de 18 páginas web y de Facebook de diversas instituciones educativas, pública y privadas, que brindan la carrera de docencia en Ciencias Sociales en Lima, oferta de educación continua para docentes de Historia y Geografía o CCSS y centros o universidades que cuentan con programa de formación continua para docentes en general. La información recopilada se trabajó en matrices de sistematización de la información, así como la elaboración de figuras estadísticas.

En relación a la técnica de entrevista

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a seis docentes de la especialidad de CCSS. Las entrevistas se realizaron por medio de la plataforma Zoom, donde se realizó una serie de preguntas

que duraron un total de aproximadamente 45 minutos cada una, todo a partir de la elaboración de una guía de entrevista.

Esta guía se elaboró a partir de la segunda y tercera categoría de estudio. Cabe resaltar, los sujetos entrevistados contaban con las siguientes características (ver tabla 3).

Tabla N° 3.

Caracterización de los entrevistados.

Docente	Edad	Sexo	I.E	Tiempo de Servicio	Nivel de Estudios
D1	42	Femenino	Privada	16 años	Licenciatura
D2	52	Femenino	Pública	27 años	Licenciatura
D3	40	Femenino	Privada	15 años	Licenciatura
D4	53	Masculino	Privada	20 años	Bachiller
D5	40	Masculino	Pública	10 años	Licenciatura
D6	48	Masculino	Pública	20 años	Maestría

Fuente: Acevedo y Sánchez, 2021

Por otro lado, para el análisis de la información recogida de las entrevistas también se realizó una matriz de hallazgos y elementos emergentes a modo de búsqueda de elementos en común entre los diversos entrevistados.

Ética de la investigación

De acuerdo al principio ético y el respeto a las personas, se aplicó un protocolo de consentimiento informado donde se les brindó la información requerida a los entrevistados sobre el proceso a realizar. En él, se pedía su apoyo, se explicaba el tema de la investigación, y cómo se iba a trabajar la información recuperada. Todos los entrevistados dieron su consentimiento informado.

Con ello se cumplió el principio ético de respeto a las personas porque se mantendría en anonimato la identidad de las personas y la respectiva data recolectada, así como la integridad científica, debido a que lo recogido se ha utilizado únicamente para este estudio.

Resultados

Oferta de formación continua relacionada al área de Ciencias Sociales (CCSS)

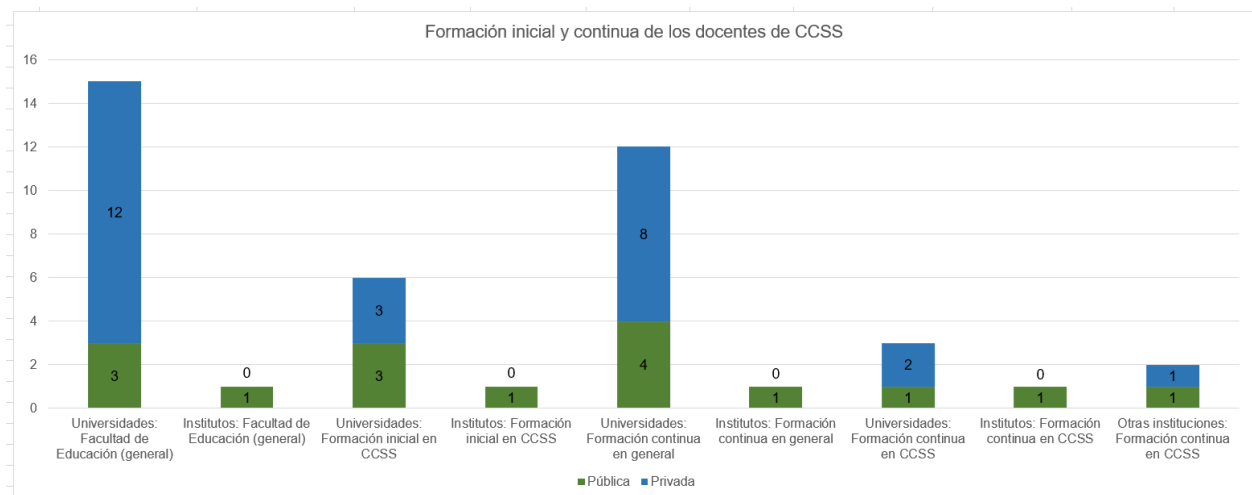
De acuerdo al análisis documental realizado, como se puede observar en la figura 1, existen diferentes instituciones educativas que forman a los docentes (formación inicial y educación continua). De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística e Informática (2017), existen 548 mil 621 docentes, de los cuales 493 mil 766 laboran en Educación Básica Regular, en todos los niveles, y del total de docentes el 67,7% (371 mil 299) se desempeña en instituciones educativas públicas, mientras que el 32,3% (177 mil 322) en colegios particulares.

En la figura 1, en la primera columna se puede observar que existen 15 universidades en Lima que forman docentes, siendo tres públicas: Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Universidad Nacional de Educación (UNE), Universidad Nacional Federico Villareal (UNFV) y doce privadas Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Universidad Marcelino Champagnat (UMCH), Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM), Universidad Inca Garcilaso de la Vega (UIGV), Universidad Peruana de las Américas (Ulasamericas), Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), Universidad de Ciencias y Humanidades (UCH), Universidad Alas Peruanas (UAP), Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE), Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS) además de un instituto pedagógico nacional, en la segunda columna Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico (IPNM). La tercera columna demuestra que, solamente seis de esas universidades forman docentes en el área de Ciencias Sociales, donde se mantienen las tres públicas y solo tres privadas (PUCP, UMCH, UARM). Asimismo, se mantiene el Instituto Pedagógico Nacional (IPNM), como se observa en la cuarta columna.

Por otro lado, en el ámbito de la formación continua, once universidades forman docentes a nivel general, siendo tres del sector público (UNMSM, UNE, UNFV), ocho del privado (PUCP, UPCH, UNIFE, UMCH, UCSS, UPC, UARM, UCH), y un Instituto Pedagógico Nacional (IPNM), en la quinta columna. En la séptima columna se observa que solamente tres universidades forman en educación continua a docentes de Ciencias Sociales, donde una es pública (UNMSM), dos privadas (PUCP, USIL) y un instituto (IPNM), en la octava columna. Finalmente, en la novena columna se observa dos instituciones que forman continuamente a docentes del área de Ciencias Sociales, pero que no pertenecen a la categoría de universidades, una institución que pertenece a una de las instancias del sector educativo (DRELM) y una institución educativa privada (Colegio Alexander von Humboldt).

Figura N° 1.

Formación inicial y continua de los docentes de CCSS



Fuente: Acevedo y Sánchez, 2021

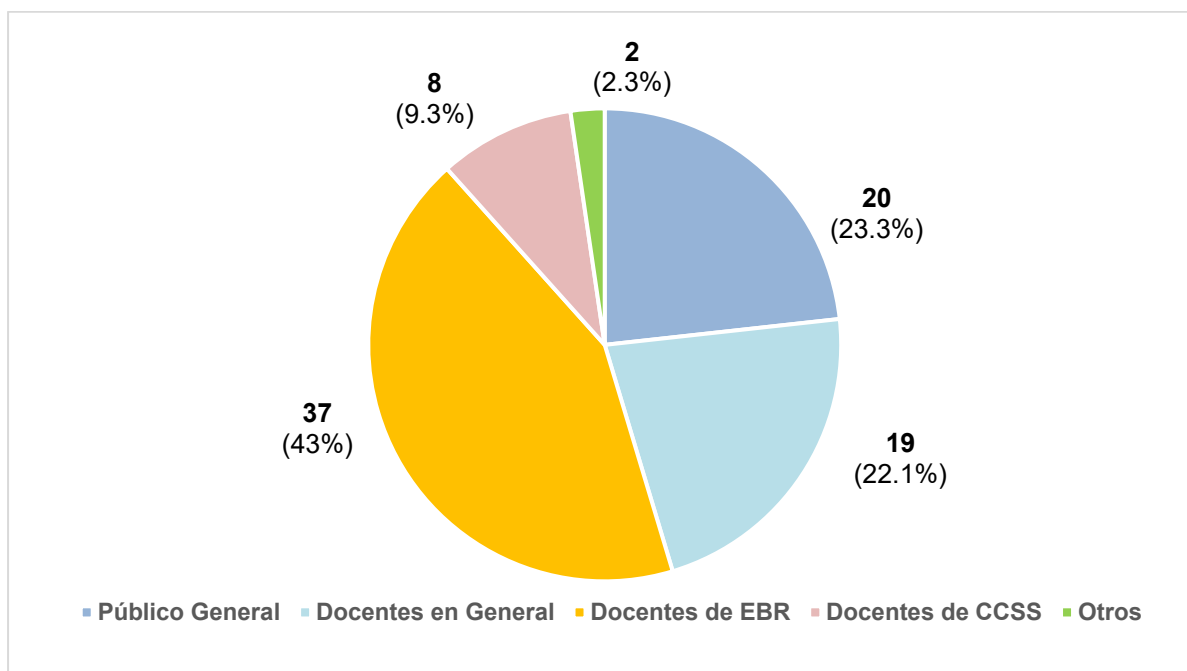
En resumen, lo que nos muestra la figura 1, es que la oferta académica, ya sea de formación inicial o de formación continua, tiende a reducirse cuando se hace una comparación entre el ámbito de los docentes en general y el ámbito específico de los docentes del área de Ciencias Sociales.

Por esta razón, ellos suelen tener dificultades al momento de encontrar cursos a los cuales matricularse como se verá más adelante en el apartado del análisis de entrevista, a menos que tengan la suficiente experiencia, y busquen otros cursos no necesariamente de su especialidad.

Por el lado de la cantidad de cursos de formación continua ofrecidos a los docentes por estas instituciones educativas formadoras, y específicamente, a quienes están dirigidos estos cursos, se puede observar la figura 2. De los 86 cursos que se han dictado en el último y presente año (2019 / 2020) en las instituciones educativas señaladas, el 43% (37 cursos) estuvieron dirigidos a docentes de Educación Básica Regular, y solamente el 9% (8 cursos) a docentes de ciencias sociales.

Figura N°2.

Cantidad de cursos ofertados a los docentes



Fuente: Acevedo y Sánchez, 2021

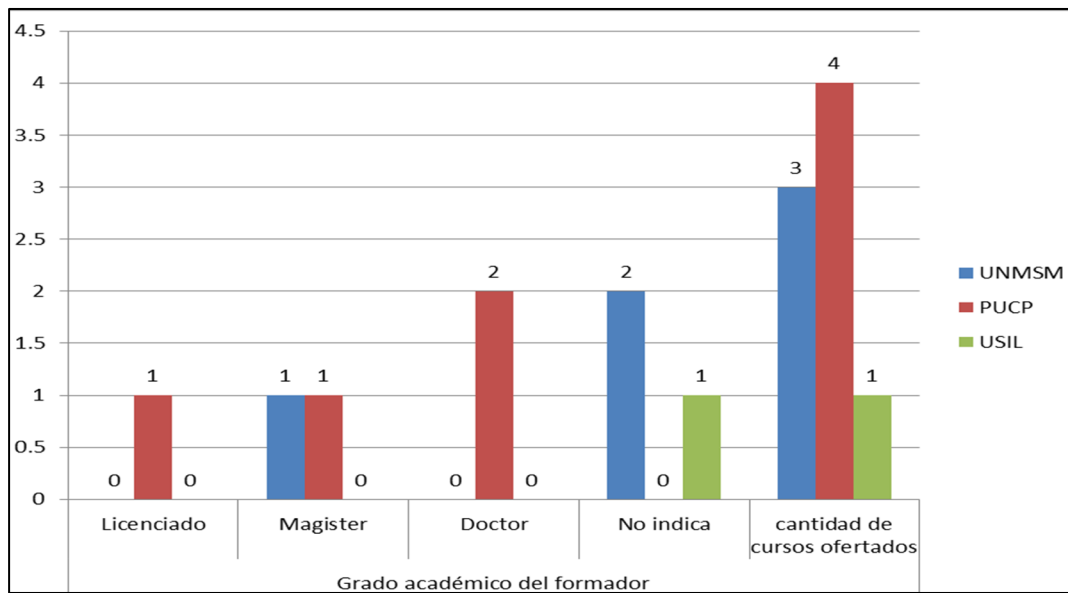
Como se puede observar en la figura anterior, la mayoría de los cursos ofrecidos, son para docentes de Educación Básica Regular, además del público en general, así como para docentes en

general. De esta manera, se puede observar que existe una cantidad reducida para los docentes de Ciencias Sociales, considerando que los cursos en su mayoría están orientados para las siguientes áreas: evaluación formativa, recursos tecnológicos (TIC), matemáticas, tutoría, enfoque por competencias, entre las principales.

Finalmente, es importante rescatar que, una universidad pública (UNMSM) y dos universidades privadas (PUCP, USIL) brindan cursos de formación continua a docentes del área de Ciencias Sociales, se ofrece un total de ocho cursos, como se observa en el último grupo de columnas. En estos cursos, uno de los formadores tiene el grado de licenciado, dos tienen el grado de magíster, dos tienen el de doctor, y tres cursos no indican el grado de los formadores. Esta información muestra que la mayoría de profesionales de los cursos ofrecidos para docentes de Ciencias Sociales tienen un alto nivel de formación, llegando así a tener el grado de doctores.

Figura N°3.

Grado académico del formador e instituciones ofertantes



Fuente: Acevedo y Sánchez, 2021

De esta manera, se puede afirmar, que son pocas las universidades e institutos pedagógicos, así como otras instituciones las que brindan formación inicial y continua a los docentes de ciencias sociales.

Además, los cursos ofrecidos por estas instituciones suelen ser generales y no específicos para el área. Finalmente, los formadores que dictan los cursos mencionados sí acostumbran ser profesionales, teniendo el grado académico de magíster o doctor, aunque no precisan la especialidad.

Formación continua de los docentes de Ciencias Sociales

La presente categoría de estudio se centra en analizar las percepciones de los docentes de Ciencias Sociales sobre su formación continua. Para ello, se ha realizado una subdivisión en tres secciones: razones, aportes, y dificultades. En lo que se refiere a la primera sección, los docentes mencionan un interés personal por participar en este tipo de cursos, ya que se quieren ajustar a las nuevas exigencias educativas (D2 - FC - R).

Asimismo, se presenta la razón de compartir con diferentes docentes, escucharlos, y conocer sus diversas experiencias (D1 - FC - R), y esto coincide con el siguiente hallazgo:

Escuchar a profesores de otros colegios, en cuyo espacio y foro, el taller de Historia para Maestros lo permite, porque hay profesores de provincia, hay profesores metropolitanos, de colegio público, de colegio privado, y todos nos convocamos y nos escuchamos, a partir de una clase maestra, una clase modelo, que nos brinda el taller de Historia para Maestros, con algunos docentes de la propia Católica, o invitados de otra universidad (D4-FC-R).

Por otro lado, siguiendo en la misma sección, se encuentra el tema de las nuevas técnicas y la necesidad por actualizarse, sobre la que mencionan la importancia de experimentar (D1-FC-R), así como de estudiar, investigar, innovar y cambiar (D1-FC-R) (D2-FC-R) (D6-FC-R).

Además, se encuentra la necesidad de mejorar el currículum vitae de los docentes para conseguir mejores oportunidades laborales (D3-FC-R), en especial para poder seleccionar en qué instituciones educativas desean trabajar. Finalmente se encuentra la razón de un mejor desempeño por parte de los estudiantes, donde los docentes mencionan la voluntad por querer realizar sus labores de una mejor manera (D5 - FC - R).

En la segunda sección, referida a los aportes y beneficios que los cursos les brindan, los docentes se refieren a tres. Primero, la mejora en su práctica en aula, ya que pueden afrontar de mejor manera lo que se les presenta en clase (D2 - FC - A), les enseñan las cosas que ellos mismos aprenden (D3 - FC - A), mejorar su entender de las fuentes bibliográficas utilizadas (D4 - FC - A), mejorar sus métodos de evaluación (D5 - FC - A) y tener efectos reales en el aprendizaje de los estudiantes (D6 - FC - A).

Por otro lado, se refieren como aporte a que pueden ampliar sus conocimientos, debido a que pueden resolver dudas, aprender sobre temas nuevos, de contenido y del proceso de enseñanza - aprendizaje (D1 - FC - A) (D3 - FC - A) (D6 - FC - A).

Por último, en el tema del crecimiento profesional, los aportes están vinculados a el beneficio de poder aprobar exámenes que les permitan la mejora en la escala magisterial en los docentes de escuelas públicas en el país (D2 - FC - A).

Desde el punto de vista personal, me trae beneficios para crecer de manera profesional. En el caso, por ejemplo, de nosotros, al ser docentes del estado, permanentemente estamos siendo evaluados, tenemos evaluaciones permanentes. Entonces, por ejemplo, te comento. Yo estoy en la quinta escala, entonces para llegar a la quinta escala, pasas por un examen, y obviamente esos exámenes van midiendo tu capacidad, tu conocimiento, tu desempeño académico. Entonces, definitivamente el tener la posibilidad de ir ascendiendo en escalas, eso obviamente implica,

necesariamente, una formación tanto a nivel del área como a nivel pedagógico ¿no? Estar al tanto de las nuevas propuestas, las nuevas tendencias (D2 - FC - A).

Finalmente, en lo que se refiere a las dificultades, se presentan tres principales. La primera es el horario y el tiempo, debido a que mencionan que tienen muchas responsabilidades (D1 - FC - D), tienen mucho trabajo (D3 - FC - D), o trabajan en varios lugares a la vez (D6 - FC - D). También mencionan el factor del costo o dinero.

Algunas veces las I.E donde trabajan subvencionan los cursos, pero si eso no sucede, es difícil costear (D1 - FC - D) (D4 - FC - D). Otras dos dificultades, mencionadas en menor medida, son el lugar o distancia, y la temática repetitiva que pueden tener los cursos.

Algunos docentes suelen tener dificultad para el traslado (D2 - FC - D), mientras que otros tienen que evaluar la temática de los cursos para fijarse que realmente valen la pena y no son muy parecidos a otros a los que ya han asistido (D1 - FC - D).

A ver, lo que pasa es que, cuando tú ya vas llevando estos pequeños cursos, tú ves el sílabo o la malla, hay muchas cosas que se repiten de un año a otro, entonces tiendes a decir “ya no este no porque ya es parecido”, por ejemplo, y disculpa que sea tan reiterativa, pero, como te dije, yo llevo bastantes cursos con Augusta, entonces este último le pregunté “¿se parece a los anteriores?” y me dijo “no, es nuevo”, ok lo tomo. Porque si es antiguo, o si es repetido, o va por ahí, no es que diga que no vale la pena, pero puedo prescindir de él (D3 - FC - D).

A manera de resumen, y a partir del aporte de Faultisch en Sánchez (2019), se puede establecer las barreras, razones y obstáculos de los docentes sobre su formación continua, desde la siguiente figura.

Figura N° 4.

Percepciones docentes sobre cursos de formación continua.



Fuente: Acevedo y Sánchez, 2021

De esta manera, se puede concluir que, para los docentes entrevistados, su principal razón para participar en cursos de formación continua es un interés personal; que su principal aporte es la mejora de la práctica en el aula; y que, su principal dificultad es el tema económico.

De la formación continua de los docentes de Ciencias Sociales al desarrollo profesional

En esta categoría de estudio el foco se encuentra en analizar las percepciones de los docentes de CCSS de cómo los cursos de formación continua han aportado a su desarrollo profesional. Para ello, se ha realizado una subdivisión en tres secciones: mejora en práctica docente, cambios en su labor docente, proyección profesional, e, incorporación de nuevas propuestas.

En la primera sección, mejora en práctica docente, los entrevistados mencionan que mediante los cursos de formación continua, han podido innovar (D2 - DP - M), tener mayor seguridad y confianza en el aula (D1 - DP - M), pueden motivar de una mejor a sus estudiantes (D1 - DP - M), adquieren una mayor satisfacción personal (D3 - DP - M) y de los padres de familia (D3 - DP - M), y, finalmente, pueden observar una mejor en el desempeño de sus estudiantes (D3 - DP - M), (D4 - DP - M), (D5 - DP - M), (D6 - DP - M). Por ejemplo, esta información se puede ver reflejada en la siguiente cita.

Bueno, yo creo que sí hay un impacto. Yo creo que sí mejora que, por lo menos a mí me impacta, me emociona a mí, o sea hay algo que yo he recibido en estos meses, en especial por mi cumpleaños y en el día del maestro, que muchos alumnos me han mandado mensajes diciendo lo siguiente, y que me emociona mucho ¿no? “me gusta la pasión con la que nos enseñas”, entonces creo que eso lo transmito a partir de lo que aprendo, porque por algo quiero aprender más, porque no me quiero quedar con lo que ya he sabido, conocido, reconocido, y que son mis fuertes (...) también me quedo con un comentario de una alumna que me puso así ¿no? “los trabajos de...”, a mí me dicen Maysa, “los trabajos de miss Maysa son demandantes, pero cuando veo el resultado vale la pena”, entonces eso ya es mucho, eso es un montón para mí, es un montón (D3 - DP - M).

Por otro lado, en lo que se refiere a la segunda sección de cambios en la labor docente, ellos señalan que cuentan con mayor información a partir de este tipo de cursos (D1 - DP - C), con mejores metodologías y recursos (D1 - DP - C), (D3 - DP - C), (D4 - DP - C), (D5 - DP - C). Asimismo, indican una mejora del equipo de trabajo en la institución educativa en la que trabajan (D1 - DP - C), (D4 - DP - C), (D5 - DP - C), como se observa en la cita a continuación.

Y aparte no solamente se queda para ti, yo creo que también cuando uno va a estas capacitaciones, y trae algo nuevo al equipo con que el trabaja, creo que también el equipo se

contagia. Entonces no es solamente Sandra Cornejo, que enseñó Ciencias Sociales en el colegio Santa Úrsula, sino que es el equipo de Ciencias Sociales que trabaja de esta manera. Es más, cuando llevamos cursos nos pasamos la voz dentro del equipo, para poder llevar los cursos y entre nosotras también ver qué miradas hemos tenido del curso, cómo podemos trabajar acá... O si voy yo, compartir ese material ¿no? y comentarles, hacer el efecto multiplicador. Entonces, creo que no solamente se nota por mi trabajo, creo que es el equipo del colegio, porque somos un equipo, y se nota ese cambio en el área (D1 - DP - C).

En lo que se refiere a proyección profesional, los docentes demuestran cuatro posturas distintas. Primero, realizar un posgrado (maestría) (D1 - DP - P), (D3 - DP - P), (D5 - DP - P); segundo, seguir estudiando, (D1 - DP - P), (D4 - DP - P); tercero, seguir laborando en la misma institución educativa (D2 - DP - P); y, finalmente, interés en la gestión educativa, (D3 - DP - P), (D6 - DP - P).

Yo sí me proyecto teniendo una responsabilidad, es decir, un cargo, creo que ya estoy preparada para tenerlo, y no... o sea, creo que sí (ininteligible), me siento preparada para poder tener un cargo, sin dejar de dar mis clases, eso sí, me veo, espero, asumiendo ese cargo, o asumiendo algún cargo, o alguna responsabilidad, más que nada, más que cargo (D3 - DP - P). Finalmente, con respecto a la incorporación de nuevas propuestas, están divididas en propuestas no formales (D1 - DP - I), proyecto de ciudadanía digital (D2 - DP - I), proyectos interdisciplinarios (D3 - DP - I), aplicación de nuevas metodologías relacionadas a la Historia (D5 - DP - I), y TIC (D6 - DP - I):

Bueno eso lo hice en el año 2012, en lo que respecta elaborar un software de una biblioteca virtual, con todos los, digamos, parámetros establecidos del diseño curricular de aquel entonces ¿no? Entonces elaboramos un software con esas características al servicio de toda la comunidad,

que ya no era necesario concurrir a diferentes lugares, sino con ese software se podía manejar todos los temas vinculantes de cada área (D6 - DP - I).

Por ello, se puede concluir que los docentes tienen diferentes percepciones en lo que se refiere a su desarrollo profesional docente a partir de los cursos de formación continua que han realizado en los últimos años, específicamente en las áreas de mejora en práctica docente, cambios en su labor docente, proyección profesional, e, incorporación de nuevas propuestas.

Discusión

Desde la recopilación de información a partir del análisis documental y las entrevistas, se pudo encontrar hallazgos que permitieron conocer la diversidad de ofertas relacionadas a los cursos de formación continua de los docentes de Ciencias Sociales, así como las diferentes percepciones de los docentes sobre su formación continua y desarrollo profesional. En lo que se refiere a la oferta de formación continua relacionada al área de ciencias sociales, se puede observar que si bien existe una gran diversidad de universidades e institutos pedagógicos que ofrecen la carrera de educación en general, es una minoría la que ofrece la especialidad en Ciencias Sociales. Asimismo, específicamente en el área de la formación continua, solo se encontraron tres en Lima.

Por otro lado, se pudo conocer las distintas razones por las cuales los docentes suelen llevar cursos de formación continua, como son que estos los actualizan en nuevas teorías y herramientas, pueden compartir con otros docentes, experimentan nuevas técnicas, tienen un interés personal, mejoran su CV, consiguen mejores oportunidades laborales y el desempeño de los estudiantes en el aula mejora. Por ello, Sánchez (2019) señala que les permite a los docentes obtener nuevos aprendizajes dentro del contexto actual, integrarse a la comunidad, y mejorar su práctica educativa.

En lo que se refiere a los aportes y beneficios que estos cursos les brindan, se puede señalar que este aspecto involucra el ampliar conocimientos, la mejora de la práctica educativa en el aula,

el crecimiento profesional, el ofrecer ayuda a compañeros de trabajo, y la inmediatez del curso. Asimismo, con respecto a las dificultades para participar, se indicaron cuatro principales, las cuales son los horarios y el tiempo, el costo, el lugar y la distancia, y la temática repetitiva que pueden tener los cursos.

Como señalan Musset (2010) y Aragon (2018), los cursos de formación continua permiten desarrollar habilidades y conocimientos de los docentes con el fin de lograr una enseñanza eficaz y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, lo que se encuentra relacionado a las razones de los profesores para participar, así como los aportes y beneficios que estos le brindan, como se mencionó anteriormente.

Asimismo, como señalan Alberca y Frisancho (citados en González, 2013), otro beneficio es que “revitaliza la práctica cotidiana de los docentes, convirtiéndolos en profesionales más autónomos, críticos y conscientes, con mayor capacidad para resolver dificultades cotidianas” (p. 16).

Con relación al desarrollo profesional, los docentes declararon una mejora en la práctica docente, en cuanto a la innovación, la seguridad y la confianza, la motivación de los estudiantes, la satisfacción personal y de los padres de familia, y el desempeño de los estudiantes. Los cambios que han tenido debido a los cursos de formación continua son la mayor información con la que cuentan, las mejores metodologías y recursos, y una mejora del equipo de trabajo.

Por ello, Enríquez (2014), permite que el docente progrese en su carrera profesional y se centre en el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, Day (2005), señala que la importancia del desarrollo profesional es que mantiene y eleva la calidad docente, y Camargo et al. (citados en Enríquez, 2014), indican que les brinda a los docentes herramientas actuales para la sociedad del conocimiento.

Finalmente, Sysko (2018), señala que el factor clave para todo ello, como mencionan los docentes entrevistados, es la habilidad de motivar y ser responsable.

Los docentes se proyectan a futuro pensando en una maestría o posgrado, continuar estudiando, seguir en el mismo centro laboral, y también demuestran un interés por la gestión educativa. Finalmente, comentan que sus nuevas propuestas están relacionadas al aspecto no formal, ciudadanía digital, proyectos interdisciplinarios, aplicación de nuevas tecnologías relacionadas a la Historia, y también a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Por ello, Enríquez (2014) indica que mediante el desarrollo profesional, los docentes pueden superar el estilo de enseñanza tradicional y cambiarlo por una formación permanente, de forma que consigan una calidad educativa eficaz.

Conclusiones

Para finalizar, se pueden extraer tres conclusiones a partir de los resultados obtenidos. En primer lugar, la cantidad de universidades e institutos pedagógicos que brindan formación inicial y continua para docentes de Ciencias Sociales es reducida; sin embargo, sí existe variedad de cursos generales. Asimismo, los profesionales que dictan estos cursos suelen tener el grado de magíster o doctor.

Por otro lado, en lo que respecta a la segunda categoría, la razón principal que tienen los docentes de ciencias sociales para participar en cursos de formación continua es un interés personal. El principal aporte que reciben a partir de ellos es una mejora en su práctica de aula y como dificultad tienen el obstáculo económico.

Finalmente, los docentes señalan diferentes aspectos en lo que se refiere a sus percepciones de desarrollo profesional docente, especialmente en la mejora de su práctica docente, los cambios en su labor docente, así como su proyección profesional e incorporación de nuevas propuestas.

Referencias

- Aragon, S. (2018). *Policy snapshot. Teacher Development and Advancement*. Education Broadway: Commission of the States. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=Policy+snapshot.+Teacher+Development+and+Advancement&id=ED582970>
- Ávalos, B. (2007). *Formación Docente Continua y factores asociados a la política educativa en América latina y el Caribe*. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política, Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Formaci%C3%B3n-Docente-Continua-y-Factores-Asociados-a-la-Pol%C3%ADtica-Educativa-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.doc>
- Bredeson, P. (2000). *The school principal's role in teacher professional development*. Journal of In-Service Education, 26(2), 385-401. doi: 10.1080/13674580000200114
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=WN2NQA-k7GwC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Dulzaides, M. y Molina, A. (2004). *Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso*. ACIMED, 12(2). <http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf>
- Enríquez, L. (2014). *Concepciones y factores influyentes en el desarrollo profesional docente en España, Chile y Colombia en los últimos diez años*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú]. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5500/enriquez_laban_luz_concepciones_docente.pdf?sequence=1&isallowed=y

- Escudero, J., González, M. y Rodríguez, M. (2018). *Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando?* Educación XX1, 21(1), 157-180. doi: 10.5944/educXX1.15807
- González, R. (2013). *Percepciones de los egresados de la facultad de educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal sobre su formación continua*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú]. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6564/gonzales_andrade_rodolfo_percepciones_continua.pdf?sequence=1&isallowed=y
- Imants, J. y Van der Wal, M. (2019). *A model of teacher agency in professional development and school reform*. Journal of Curriculum Studies, 52(1), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). *Más de medio millón de maestros en el Perú celebran su día*. <http://m.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/noticias/nota-de-prensa-n143-2017-inei.pdf>
- Musset, P. (2010). *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. OECD Education Working Papers, No. 48. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbp7s47h-en>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. Revista de psicodidáctica Bilbao, 15, 5-40. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39219263_Introduccion_a_la_metodologia_de_investigacion_cualitativa

Rivera, A. Alfageme-González, M. (2019). *Formación de docentes en servicio de Educación Secundaria en México*. Revista Educación, 43(1).

<https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28446>

Robalino, M. (2007). *Los docentes pueden hacer la diferencia: apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente (Trabajo presentado en seminario del CIEP)*. París:

Seminario Internacional “La professionnalisation des enseignants de l’éducation de base: les recrutements sans formation initiale”.

https://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Robalino_Magaly_es.pdf

Sánchez, A. (2019). *La práctica de la educación continua de docentes en Berlín y Lima desde la teoría de la educación de adultos*. Recuperado de

<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/137651>

Sánchez, M. y Cruz, F. (2009). *Etapas de desarrollo profesional y carrera magisterial en Tlaxcala*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, área 10: interrelaciones educación-sociedad.

[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/9e7972e11d10a02705257afa0071004b/\\$file/0046-f.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/9e7972e11d10a02705257afa0071004b/$file/0046-f.pdf)

Sysko, N. (2018). *Professional development of teachers under the conditions lifelong learning: foreign experience*. Comparative Professional Pedagogy 8(2), 67 – 75. doi: 10.2478/rpp-2018-0021

Tuli, F. (2017). *Teachers Professional Development in schools: Reflection on the Move to Create a Culture of Continuous Improvement*. Journal of Teacher Education and Educators, 6(3), 275-296. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1207277>

Tünnermann, C. (1995). *La educación permanente y su impacto en la educación superior*. Nuevos documentos sobre educación superior. Estudios e investigaciones. Unesco, (pp.1-39).

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001204/120441so.pdf>

Vásquez, N. (2005). *La formación inicial y permanente de los profesores de historia en Chile*.

Investigación Didáctica, (4), 65 - 79.

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:r1GdYKxr2sIJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1096646.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=pe>

Alejandra Acevedo García

Estudiante de octavo ciclo de la carrera de “Educación Secundaria con especialidad en Ciencias Sociales” (décimo superior) en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Comprometida en ayudar a desarrollar y mejorar la educación en el país, con habilidad para trabajar en equipo y colaborar con el éxito de cualquier organización educativa.

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Humboldt de Berlín (Alemania), Magister en Gestión de la Educación (PUCP). Especialista en Formación y calidad de la educación por INWENT – Universidad Libre de Berlín (Alemania). Director de la Maestría en Educación y coordinador de la línea de investigación Política y Gestión Educativa del Departamento de Educación, de la Pontificia Universidad Católica del Perú.