

Faria, A., Reis, P. & Peralta, H. (2016). La formación de profesores: ¿formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 289-296.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.254891>

La formación de profesores: ¿formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas¹

Ana Rita Faria, Pedro Reis, Helena Peralta

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Resumen

La formación es esencial para la adquisición de conocimientos específicos de la profesión docente. La investigación llevada a cabo tiene como problema central el impacto de la frecuencia de los cursos de post-grado en un número de maestros de primaria (EB) y educación secundaria (ES) de un Grupo de Escuelas⁽²⁾ público y de un colegio privado en Portugal. Nuestro objetivo es entender si los profesores consideran esta formación como un valor añadido y en qué medida esto se refleja en la mejora de su desempeño profesional, de las escuelas y del aprendizaje de los estudiantes.

Esta investigación de carácter cualitativo, orientada por un paradigma de investigación interpretativo, integra un estudio más amplio sobre el impacto de la formación postgraduada en educación. Se adoptaron diferentes procedimientos metodológicos que permitieron, a través de los datos obtenidos, comprender, cuestionar, discutir y reflexionar sobre las diferentes contribuciones de la formación postgraduada (FPG) y observar los efectos de estas formaciones en el desarrollo de competencias profesionales en distintas prácticas pedagógicas.

Este artículo se centra en una discusión, informada por datos empíricos, de las perspectivas de los profesores que participaron en la FPG y de los directores de los centros educativos en que trabajan.

Palabras clave

Formación continua; formación postgraduada; profesores; liderazgo

Contacto:

Ana Rita Faria, a.rita_faria@hotmail.com.

¹ Proyecto de investigación financiado por la “Fundação para a Ciência e Tecnologia” (FCT) en el ámbito de una beca de doctorado (SFRH/ BD/ 87243/ 2012).

² “Agrupamento de escolas” en Portugués. División administrativa de las escuelas en Portugal. Cada grupo es constituido por las escuelas de los distintos niveles de educación de una área geográfica.

Teacher education: continuous education or post-graduate education? The perspective of teachers and leaders

Abstract

The education is essential for the acquisition of specific knowledge by teachers. The main goal of this investigation is to study the impact of post-graduate education in a group of primary and secondary teachers in a cluster of public schools and in a private one. It's our goal to comprehend if teachers consider this training as an added value and in what measure this is interpreted as an improvement to their professional development, to schools and to the students learning.

In this qualitative investigation that emerges from a wider investigation, located on an interpretative paradigm, different methodological procedures were adopted which allowed us, through the collected data, to comprehend, question, discuss and reflect about the different contributions of post-graduate education and to acknowledge the effects of this training for the development of professional skills in the different pedagogical practices.

This article discusses the questions that emerged along the investigation related to the continuous education of teachers, here confronted with the perspectives of post-graduate education, considering the point of view of teachers that attended this training as well as the school managers, all supported by empirical data.

Keywords

Continuous education; post-graduate education; teachers; leaders

Introducción

La investigación realizada y de la cual resultan los datos que aquí se discuten se está desarrollando como parte de una tesis doctoral en la especialización en Educación Teoría y Desarrollo Curricular financiada por la “Fundação para a Ciência e Tecnologia” (FCT). Se integra en un proyecto de investigación más amplio de la responsabilidad del “Centro de Educação e Desenvolvimento Humano” de la “Universidade Católica Portuguesa” y del “Instituto de Educação da Universidade de Lisboa”, coordinado por la Profesora Maria do Céu Roldão y desarrollado por investigadores nacionales e internacionales. Esta investigación tiene como objetivo más amplio la evaluación de las implicaciones de la formación postgraduada de profesores (FPG) en el funcionamiento de las escuelas en que trabajan y en el aprendizaje de los alumnos. Esta investigación surgió de la necesidad de preparar estudios en profundidad para analizar y evaluar los efectos de los diferentes cursos de postgrado asistidos. Se asume como problema central el estudio del impacto de la frecuencia de los cursos de postgrado en los profesores de Enseñanza Básica¹ (EB) y Secundaria² (ES) de un Grupo de Escuelas público y de un colegio privado en Portugal con el

¹ La EB comprende tres ciclos: 1er ciclo con una duración de cuatro años – del 1er al 4º grado – y frecuentado por niños de 6 a 9 años de edad; 2º ciclo que incluye el 5º y el 6º grado, frecuentado por niños con 10 y 11 años de edad; 3er ciclo constituido por los 7º, 8º y 9º grados y frecuentados por niños de 12 a 14 años de edad.

² La ES tiene una duración de tres años – 10º, 11º y 12º grados – y es frecuentada por alumnos de 15 a 17 años de edad.

fin de entender si los profesores consideran esta formación como un valor añadido y en qué medida esto se refleja en la mejora de su desempeño profesional, de las escuelas y del aprendizaje de los estudiantes.

A partir del problema presentado fueron definidas cuatro preguntas de investigación:

- 1) ¿Cuál es la percepción de los profesores sobre la FPG recibida?
- 2) ¿Cuáles son los efectos de la FPG realizada?
- 3) ¿Cuáles son los beneficios de la FPG para los profesores implicados y las instituciones en que trabajan?
- 4) ¿Cuáles son las implicaciones de la FPG en la mejora de la enseñanza y de la escuela?

Estas preguntas, fueron orientadas por los siguientes objetivos: 1) trazar el perfil curricular de los diferentes cursos de postgrado frecuentados por los profesores; 2) identificar cómo los profesores utilizan en la escuela los conocimientos adquiridos y las competencias desarrolladas en la FPG; 3) caracterizar las prácticas pedagógicas de los sujetos de estudio y establecer la posible relación de estas prácticas con la consiguiente utilización de los conocimientos resultantes de la FPG; 4) analizar el impacto de la FPG en tres niveles de actuación profesional de los profesores: el aula (micro-impacto), las escuelas (meso-impacto) y las prácticas de investigación y educativas dentro de la comunidad a la que pertenecen (macro impacto); 5) evaluar cómo la escuela utiliza (o no) el conocimiento y las competencias desarrolladas por los profesores en su FPG.

Este estudio también pretendió presentar una serie de recomendaciones, dirigidas a las Universidades y Escuelas, que puedan constituir una base para la reflexión sobre el diseño de cursos de postgrado para profesores de EB y ES, en el sentido de aumentar su impacto en las escuelas a través de una mejor gestión de las nuevas competencias de los profesores por los órganos de gestión de los centros en que trabajan.

En este contexto, es nuestra intención discutir las percepciones de los profesores de postgrado y de los gestores de sus escuelas en materia de formación de profesores en general y de la FPG en particular. Estos datos surgieron durante la investigación, revelando diferentes perspectivas cuanto a la formación continua de los profesores y a la FPG y se presentan como una contribución a la reflexión sobre la importancia de la formación para el desarrollo profesional de los profesores.

Breve cuadro teórico

La formación inicial y continua de profesores

"Pensar en educación presupone pensar la formación del profesorado y la práctica pedagógica con calidad" (Bandera, s. d., p. 2), tornándose importante comprender esta formación como base para la adquisición de conocimientos específicos de la profesión (ibid).

Hablar de la formación del profesorado remite, inevitablemente, a la finalidad principal de la formación inicial y continua: la preparación de los profesores para la producción de conocimiento y no solamente para su mera transmisión (Correia, 2008) y el desarrollo de diferentes competencias que les permitan responder a múltiples situaciones creadas por los cambios sociales (ibid).

Definir el profesor como profesional implica reconocerle competencias específicas, conocimientos resultantes de la ciencia, validados por la Universidad, y conocimientos

emergentes de las prácticas (Paquay, Perrenoud, Altet y Charlier, 2001). Sin embargo, el maestro de hoy es más que un experto en un área específica del conocimiento. Es alguien que sabe mucho sobre múltiples áreas. Además del área de especialización de cada profesor, son ahora de su responsabilidad actuaciones al nivel psicosocial y psicossociológico en el ámbito de la intervención educativa (Cunha, 2008). La constante evolución a que la sociedad y la escuela están sujetas obliga al profesor a un posicionamiento frecuente frente a presiones, exigiendo una adaptación regular a los cambios y una capacidad de incorporación permanente de estas mismas transformaciones en el aula (Leite, 2005).

La actividad del profesor al exigir más de quien la ejerce, obliga, entonces, a una apuesta cada vez mayor en la formación que permita una actualización de los conocimientos y de las técnicas (Leite, S.D.). Esta formación deberá ser de calidad y trascender la formación inicial y el campo didáctico (Leite, 2005).

La propia Reforma Educativa y los documentos legales que reglamentan el sistema de educación en Portugal atribuyen a los profesores numerosas funciones y actividades para las cuales la formación inicial no les prepara, lo que conduce a la necesidad de buscar una formación continua. Por lo tanto, también la escuela carece de constante innovación y cambio a diferentes niveles, tanto curriculares como de intervención, con el riesgo de no proporcionar a las personas que la frecuentan todas las herramientas que necesitan. La formación profesional necesita incluir la práctica para, consecuentemente, llegar a las escuelas – el campo de acción de los profesores (Correia, 2008). Por lo tanto, es importante recordar que la propia formación no podrá utilizar los modelos adoptados cuando su función era únicamente la reproducción del conocimiento y la cultura de la sociedad tomada como única (Leite, S. D.).

La actuación del profesor es en realidad el resultado de la unión entre las diferentes prácticas y las teorías que les sirven de fundamento. Sin embargo, cuando las formaciones adquiridas se centran principalmente en cuestiones teóricas desfasadas de las prácticas y de lo que será el cotidiano del profesor, este no tendrá oportunidad de movilizar por sus acciones la información y los conocimientos resultantes de la formación, creándose, así, un hueco en la formación académica que resulta no tener la utilidad deseada (Paquay, Perrenoud, Altet y Charlier, 2001). Este aspecto nos lleva a una de las dificultades experimentadas en el inicio de la carrera, periodo en que son sus experiencias como estudiante que sirven de base para la resolución de las dificultades encontradas, siendo las disparidades entre la teoría y la práctica las responsables por la falta de preparación (Flores, 2010).

En este sentido, es importante comprender que la formación inicial tiene como objetivo preparar a los futuros docentes para la intervención en escuelas inseridas en contextos de mudanza, forzando un trabajo contante de reflexión sobre el role a desempeñar y su profesionalismo, pero también sobre la forma como este es comprendido (ibid). La formación del profesorado, inicial o continua, deberá entonces prepararlos para la docencia, pero también para comprender su práctica pedagógica como un proceso de deberá ser actualizado y mejorado (Correia, 2008).

En esta investigación se considerara la formación de profesores en una perspectiva doble, asumiendo el profesor como alumno y también como docente: dos perspectivas diferentes, pero no disociadas (Bandeira, s.d.) .

La formación postgraduada

La formación de postgrado se ha asumido como un soporte esencial tanto para la formación como para la producción de conocimientos que desencadenan el desarrollo científico y tecnológico del país (Cury, 2004). Las alteraciones demográficas y la propia evolución tecnológica promovieron cambios en lo que respecta a la demanda de FPG y a la modificación de esta formación de manera a recalificar la población (Pouzada, Martins, Lucas, Cabral y Cristino, 2003).

La creciente oferta de cursos de FPG en el área de la educación se justifica, por ejemplo, por el interés en profundizar conocimientos adquiridos durante la formación inicial, la obtención de un nuevo grado, la progresión en la carrera profesional y el desarrollo de competencias necesarias al desempeño de funciones específicas (Campos, 1995). Para Cury (2004), la graduación tiene como objetivo principal una enseñanza direccionada para una profesionalización con un rol importante en lo que respecta a la inserción profesional.

Metodología

Breve diseño de la investigación

La investigación presentada, de carácter cualitativo y situada en el paradigma de investigación interpretativo (Cohen, Manion y Morrison, 2006), fue llevada a cabo a través de un diseño de investigación que incluyó cinco fases distintas.

La primera fase se destinó a la lectura y análisis de las respuestas a los cuestionarios aplicados en el ámbito del estudio nacional. En la segunda fase se procedió a la descripción y análisis documental de los perfiles curriculares de los cursos de FPG más frecuentados por los profesores en Portugal. El tercer momento de este estudio implicó la realización de dos estudios de caso centrados en un Grupo de Escuelas público y un Colegio privado. Para tal, se procedió a la aplicación de un nuevo cuestionario, con el fin de caracterizar la población encuestada y señalar profesores con postgrado. Después de esta señalización se realizaron entrevistas semi-directivas a los postgraduados y a distintos elementos con funciones de liderazgo.

La revisión de la literatura fue una práctica transversal a todo el proceso.

Los datos recogidos en las distintas fases de la investigación fueron sometidos a análisis de contenido, permitiendo así una cuarta fase de reflexión y articulación de los resultados para la construcción de conclusiones sobre el impacto de la FPG de los profesores en los niveles micro, meso y macro de la escuela.

En la quinta y última fase, teniendo en cuenta la información resultante de las etapas anteriores, se pretenden presentar propuestas sobre la gestión de las escuelas y la gestión curricular en las universidades con el fin de mejorar el impacto de la FPG.

Participantes

En el Grupo de Escuelas se recogieron un total de 90 cuestionarios que permitieron localizar 40 profesores con FPG. En este grupo fueron llevadas a cabo 47 entrevistas a profesores de posgrado, y también al director y subdirector del grupo, al Presidente del Consejo General, a 6 coordinadores de departamento, a 5 coordinadores de escuela y a la coordinadora pedagógica de una prisión que integra este Grupo de Escuelas. De estos elementos con posiciones de liderazgo, 8 son también profesores postgraduados. A su vez, en el Colegio se recogieron 55 encuestas, lo que permitió la identificación de 17 profesores con FPG y la

realización de 11 entrevistas a profesores, al director y a 3 coordinadores de nivel de enseñanza (de los cuales, 2 tienen FPG).

Resultados preliminares

La perspectiva de los profesores sobre la formación continua y la formación postgraduada

Tanto en el Grupo de Escuelas como en el Colegio los profesores entrevistados consideran la educación continua como una práctica fundamental y un proceso esencial para el crecimiento profesional. Entienden esta formación como una contribución indispensable a la adquisición de conocimientos y al contacto con otras personas y otras prácticas que van más allá de las que ocurren en sus clases. Sin embargo, en el Grupo de Escuelas algunos profesores participantes mencionaron que la formación no deberá tener carácter obligatorio, argumentando que los que son profesores por vocación procuran respuesta para sus necesidades siempre que sienten la necesidad de saber más. Así surge la percepción de la formación continua como una formación que existe para dar respuestas inmediatas a cuestiones de naturaleza pedagógica. A su vez, los profesores del Colegio destacan el valor añadido que resulta de su propia institución promover con regularidad formaciones de calidad y cubriendo diferentes áreas de intervención. Por lo tanto, prevalece entre los profesores entrevistados un balance positivo de la formación asistida.

Teniendo en cuenta las opiniones y reflexiones en cuanto a la importancia de la FPG, los profesores postgraduados entrevistados del Grupo de Escuelas fueron unánimes en el reconocimiento de la importancia de esta formación en la actualización de conocimientos para un mejor desempeño profesional. Sin embargo, agregada a esta opinión surgió, de manera sistemática, la referencia a la falta de valoración por el Ministerio de Educación de este tipo de formación. A su vez, los profesores postgraduados del Colegio privado también reconocen la importancia de los cursos de postgrado no solamente para la persona que los realiza, sino para todos aquellos con los que trabajan, pero consideran que el exceso de burocracia asociada provoca una gran desmotivación.

Con relación a la adecuación de las prácticas realizadas en la FPG, los profesores del Grupo de Escuelas consideran que, a veces, no hay coherencia entre el ámbito científico disciplinar al que están vinculados y la formación que escogen realizar. Sin embargo, destacan la importancia de la realización de FPG en áreas distintas de su formación inicial siempre que les permita responder mejor a tareas o funciones de su responsabilidad. A este respecto, los profesores del Colegio no se pronunciaron.

La perspectiva de los líderes sobre la formación continua y la formación postgraduada

Para aquellos que ejercen funciones de liderazgo – de nivel superior y medio – la formación continua también es muy valorada y considerada fundamental. Muchos de los entrevistados entienden que la formación continua es mucho más importante que la FPG para la actualización de conocimientos profesionales y para un mejor desempeño de los profesores. Acreditan que el aprendizaje resultante de la formación continua tiene efectos en la práctica cuando se realiza en el ámbito del área científica que enseñan, permitiendo obtener respuestas inmediatas para problemas pedagógicos y las necesidades sentidas por los profesores.

Para los líderes y administradores de las escuelas la formación continua es bastante eficaz y eficiente, permitiendo obtener buenos resultados con poco esfuerzo y en poco tiempo. Esta formación continua sobre temas específicos y en contexto real de trabajo es más valorada que la formación realizada en las universidades. Sin embargo, algunos líderes del

Grupo de Escuelas critican el hecho de que algunas acciones de formación continua en áreas completamente distintas de las que los profesores enseñan – y que nada añaden a sus prácticas – tengan el mismo reconocimiento en términos de créditos obtenidos.

Las percepciones de los líderes sobre la importancia de la FPG, tanto en el Grupo de Escuelas como en el Colegio, son positivas. Sin embargo, el postgrado no constituye un criterio prioritario para la distribución de trabajo o para la atribución de tareas a los profesores. En la opinión de los líderes del Colegio, lo más importante para esa distribución son los factores humanos y la forma cómo cada uno se relaciona en la institución. Tanto en el Grupo de Escuelas como en el Colegio, los profesores con postgrado son considerados una contribución para una mayor eficacia de la escuela. Pero, para tal, consideran que es necesario que la formación tenga relación con las funciones que ejercen o cargos que ocupan, ya que reconocen que muchas formaciones de ninguna manera pueden contribuir a este contexto y las diferentes prácticas. En ambos contextos, la FPG obtenida en la universidad contribuye para la mejoría de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, en el Grupo de Escuelas fue destacada la importancia de no se dejar de lado la experiencia a expensas de la formación. A su vez, los líderes del Colegio reforzaron la idea de que las dimensiones humanas son más importantes que las científicas.

Discusión y conclusiones

Por el modo como los docentes defienden la formación continua como una práctica de resolución rápida de problemas pedagógicos, como una forma de responder a diferentes necesidades, se puede asociarla a una formación de intervención. A pesar de marcada por un carácter obligatorio, asume para la mayoría de los entrevistados una gran importancia en la mejoría del desempeño docente.

A su vez, los profesores asocian la FPG a una formación de maduración, marcada mayoritariamente por decisiones individuales, requiriendo una inversión financiera y un dispendio de tiempo muy superior a la formación continua. Sin embargo, no es menos valorada por estas características.

Comprendemos por los datos analizados, y en confronto con la literatura del área, que la formación suele ser del agrado de los profesionales de la enseñanza por permitir actualizar conocimientos, preparar para el ejercicio de nuevas funciones, realizar personalmente y ascender en la carrera. A veces, la formación surge como una estrategia para responder a exigencias del sistema o para disfrutar de beneficios que ultrapasan cuestiones didácticas o pedagógicas. Sin embargo, la formación es mayoritariamente entendida como una contribución para la escuela y los alumnos. Por lo tanto, ya no tenemos formaciones con efecto solamente en aquellos que las frecuentan, pero con consecuencias (re)conocidas a nivel de la escuela y de los estudiantes y, por tanto, del aprendizaje.

Consideraciones finales

Hay la idea instalada en las escuelas y las universidades de que la formación continua, debido a su obligatoriedad, tiende a ser considerada como una obligación y no como algo positivo. Los datos presentados en este trabajo contradicen esta idea, predominando el reconocimiento del valor añadido de esta formación para los profesionales de la enseñanza. Este valor añadido se atribuye también a la FPG que surge como resultado de una decisión individual.

Los datos presentados muestran que para los profesores y para los líderes de las escuelas dichas formaciones – continua y postgraduada – no se anulan ni sustituyen, sino que pueden complementarse en favor del desarrollo profesional de los profesores con efectos (re)conocidos en diferentes prácticas pedagógicas.

Referencias

- Bandeira, H. (s.d.). Formação de Professores e Prática Reflexiva. Disponível em http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006.PDFhttp://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006.PDF.
- Campos, B. (1995). Formação contínua e pós-graduação de professores em Portugal. In J. Gomez & V. Baptista (Ed.), *Educar, sem fronteiras/Educar sin fronteras* (pp. 145-160). Universidades de Huelva e Faro.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2006). *Research Methods in Education* (5ªed.). London: RoutledgeFalmer.
- Correia, M. (2008). A formação inicial do professor: os desafios e tensões que a prática pedagógica impõe. *Analecta*, Guarapuava, Paraná, 9, (2), 11-20.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Cury, C. (2004). Graduação/ Pós-Graduação: A busca de uma relação virtuosa. *Educação & Sociedade*, 25, (88), 777-793.
- Flores, M. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, Porto Alegre, 33, (3), 182 – 188.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, 57 (3), 371-389.
- Leite, C. (s.d.). A formação de professores em Portugal e a Declaração de Bolonha. Disponível em http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/BOLONHA_A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Professores%20em%20Portugal%20Prof.%20Carlinda%20Leite.pdf.
- Paquay, L., Perrenoud, Ph., Altet, M. & Charlier, E. (2001). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pouzada, A., Martins, M., Lucas, C., Cabral, D. & Cristino, J. (2003). *Articulação formação graduada – formação pós-graduada: Uma proposta de reflexão para o Conselho Académico da Universidade do Minho*. Disponível em <http://www.cac.uminho.pt/docs/gp-fgpg.pdf>.

Autores

Ana Rita Faria

Graduada y Mestre en Ciencias de la Educación en la especialidad de Evaluación en Educación por el Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Doctoranda en Teoría y Desarrollo Curricular en el Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Pedro Reis

Profesor Asociado y Sub-Director del Instituto de Educação da Universidade de Lisboa donde coordina el Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias. Dirige trabajos de master y de doctorado en las áreas de: 1) Educación en ciencias; 2) Desarrollo profesional de profesores; 3) Supervisión y orientación de la práctica profesional; 4) Integración de las TIC en las escuelas. Participa en proyectos de investigación, formación docente y desarrollo curricular en Portugal, otros países europeos, Angola, Cabo Verde, São Tomé y Príncipe y Brasil.

Helena Peralta

Profesora Auxiliar jubilada del Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Dirige trabajos de master y de doctorado en las áreas de: 1) Teoría y Desarrollo Curricular; 2) Desarrollo profesional de profesores; 3) Supervisión y orientación de la práctica profesional; 4) Integración de las TIC en las escuelas.