



**CENTRO DE ESTUDIOS DE DIDÁCTICA Y DIRECCIÓN
DE LA EDUCACION SUPERIOR (CEDDES)**

**LA FORMACIÓN CONTINUA EN DIDÁCTICA DE DOCENTES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA
PRIMARIA**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación

ROSARIO PATRICIA GRIJALBA VALLEJO

CIENFUEGOS

2024



**CENTRO DE ESTUDIOS DE DIDÁCTICA Y DIRECCIÓN
DE LA EDUCACION SUPERIOR (CEDDES)**

**LA FORMACIÓN CONTINUA EN DIDÁCTICA DE DOCENTES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA
PRIMARIA**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación

ASPIRANTE: Rosario Patricia Grijalba Vallejo

TUTOR: Prof. Tit. Lic. Jency Niurka Mendoza Otero. , MSc., Dr. C.

CIENFUEGOS

2024

Dedicatoria

A mi madre que no me acompaña físicamente pero que siempre está presente.

A mis hijas, hijo y niet@s que son la razón e impulso de mi crecimiento profesional, por entender que el tiempo que no pudimos compartir juntos era necesario para consolidar esta obra que hoy es nuestra.

A mi esposo, que es cómplice de retos y aventuras por su apoyo decidido en momentos de necesaria compañía en este largo proceso.

Convencida de que aquello que se construye con esfuerzo, se disfruta toda la vida

Dedico esta obra a quienes sienten en su corazón la hermosa misión de educar

Porque siempre existirán otras formas de construir praxis educativa.

Agradecimientos

A mi tutora, la doctora *Jency Nyurka Mendoza Otero*, por orientar y acompañarme asertivamente en el camino de la investigación, su inteligencia, competencia, profesionalismo y respeto, demuestran su esencia profesional y humana.

A los doctores y personal administrativo del Centro de Estudios de la didáctica y dirección de la educación superior (CEDDES) de la Universidad de Cienfuegos, por sus observaciones y recomendaciones que hicieron que el proceso de investigación sea cada vez mejor.

Al Ministerio de Educación Superior, a la Comisión Nacional de grado científico y a la dirección del gobierno de la República de Cuba y con especial afecto y respeto a todo el pueblo cubano, quienes me hicieron sentir en casa propia y compartieron su cultura y su generosidad.

A mi familia que siempre contribuyó con sus voces y silencios, pero sobre todo con su enorme afecto y respeto para que sea posible el reto emprendido.

A mis estudiantes de todos los tiempos porque pensando en ellos, realice este esfuerzo que requirió de jornadas intensas de trabajo, convencida de múltiples posibilidades de mejora educativa.

A mis compañeras y compañeros de estudios doctorales, su amistad y compartir fueron importantes en momentos que la distancia y ausencia familiar fue más fuerte.

A todas y todos los docentes que están dispuestos a innovar en búsqueda de mejores posibilidades de enseñanza – aprendizaje.

A tantos otros, que estuvieron presentes de una y otra manera en el transcurso de este proceso, lleguen mis más sinceros agradecimientos.

Síntesis

El sistema educativo colombiano es factor decisivo para el desarrollo social. Por ello, es necesario su eficiencia que al orientar su accionar hacia el perfeccionamiento de las metas, vías y métodos de formación continua en didáctica de los docentes; toda vez que requieren fortalecer las prácticas de aula en atención a la dinámica de la sociedad actual. En este sentido, son insuficientes los resultados científicos consultados que apunten a profundizar en el tema referido. De este modo, el resultado que se exhibe responde a contribuir a uno de los vacíos que presenta el sistema de educación colombiano en el nivel básica primaria. La incoherencia entre el estado real y la demanda de formación continua en didáctica de los docentes de EBP en Colombia, se refleja en aspectos como la carencia de sistematicidad, flexibilidad y auto-reflexión que permitan evidenciar las necesidades reales de formación continua. Por tanto, se utilizaron métodos teóricos para la fundamentación teórica y metodológica del objeto y campo de investigación. Asimismo, los empíricos para el estudio diagnóstico y el diseño del resultado científico. La investigación tuvo por objetivo proponer una concepción didáctica para la formación continua en didáctica de los docentes de educación básica primaria y la contribución teórica se direcciona hacia el diseño de la concepción didáctica para la formación continua en didáctica de los docentes de EBP, caracterizada por la sistematicidad, auto-reflexión y flexibilidad. La contribución práctica consiste en un conjunto de talleres docentes para el desarrollo del proceso de formación continua en didáctica de los docentes de EBP los mismos, espacio de concreción de la concepción didáctica.

Contenido

Introducción.....	1
CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA	12
1.1. La formación como constructo teórico: Un análisis necesario.....	12
1.2. La formación continua para docentes de EBP	16
1.3. Aproximación a la formación continua en didáctica: Una mirada internacional	22
1.3.1. Formación continua en didáctica en Estados Unidos	26
1.3.2. Formación continua en didáctica en el contexto latinoamericano	29
1.4 Aproximación al concepto de concepción didáctica	39
CAPÍTULO II. CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA	45
2.1. Proyección metodológica de la investigación.....	45
2.2. Diagnóstico de la formación continua en didáctica los docentes de educación básica primaria.....	49
2.2.1. Resultado del análisis de documentos normativos.....	51
2.2.2. Resultados de la entrevista a directivos.....	54
2.2.3. Resultados de la encuesta a directivos y docentes de EBP	57
2.2.4. Resultados del análisis de observación a clases	61
2.2.5 Resultados del diagnóstico: Triangulación	63
2.3. Fundamentos que sustentan la concepción didáctica para la formación continua de los docentes de Educación Básica Primaria.....	64
2.4. Requerimientos didácticos de la propuesta	67
2.5. Los talleres docentes espacios de implementación de la concepción didáctica	72
CAPÍTULO III. VALIDACIÓN DE LA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN CONTINUA EN DIDÁCTICA DE LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA.....	78
3.1. Conjunto de talleres para la formación continua en didáctica de los docentes de educación básica primaria	78
3.2. Resultado de la aplicación del criterio de expertos para la valoración de la concepción didáctica	91
3.3. Validación de la concepción didáctica en la práctica educativa.....	94
Conclusiones generales.....	98
Recomendaciones	100
Referencias	
Anexos	

Introducción

El sistema educativo es factor decisivo para el desarrollo social en cualquier país. Por ello, es necesario que sea cada vez más eficiente, al orientar el accionar hacia el perfeccionamiento de metas, vías y métodos de formación en diferentes áreas y de manera particular en el área de la didáctica; toda vez, que requiere que los docentes fortalezcan sus prácticas de aula en atención a la dinámica de la sociedad actual.

La Agenda 2030 convoca a la movilización de acciones y recursos, a nivel mundial con el propósito de alcanzar bienestar y prosperidad. De este modo, los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se constituyen en un cambio de paradigma que necesita la actuación innovadora de toda la humanidad. A su vez, el ODS N° 4 aborda el tema de la promoción de una educación de calidad, una de las metas de este objetivo centra el interés en la formación continua de docentes (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015). El logro de una educación de calidad a nivel mundial indiscutiblemente, requiere de atender a diferentes áreas del proceso de enseñanza y aprendizaje y la formación didáctica de los docentes a lo largo de su vida profesional, constituye un aspecto a tener en cuenta para lograr las intenciones de los ODS. En tal sentido, se considera vital realizar búsquedas que respondan a cómo ha sido abordado el tema de la formación continua de los docentes a nivel mundial.

El tema de la formación continua de los docentes, ha sido abordado por autores como Bravo (2010), Núñez y Palacios (2004), quienes afirman que la formación continua de los docentes es un proceso significativo, pertinente y adecuado. Asimismo, refieren la finalidad hacia favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de las mejoras de la actuación del docente. De igual manera, Viveros Andrade y Sánchez Arce (2018), y Lagar y Perrotta (2022) refieren que la formación continua de los docentes, contribuye al mejoramiento educativo toda vez, que se abre la posibilidad de re significar las ideas en cuanto a teorías, las cuales fundamentan el proceso de enseñanza – aprendizaje. En la misma forma, satisfacer sus necesidades y construir escenarios de interacción, transformación y fortalecimiento de la

práctica educativa. A pesar de la importancia concedida al proceso de formación continua de los docentes por los autores consultados, es apreciable regularidades de valor para la investigación que se presenta. La formación continua de los docentes constituye un valor en sí misma, además, es recurrente en las búsquedas realizadas que si bien, es importante la formación continua de docentes, estas muchas veces son asistemáticas, poco flexibles y carentes de auto-reflexión.

En la medida que la formación continua de los docentes no se realiza de manera sistemática, con flexibilidad y no se favorezca la auto-reflexión, no es posible que los docentes puedan lograr cambios importantes para garantizar la educación de calidad como se precisa en la Agenda 2030. De esta forma, el proceso objeto de estudio precisa de análisis crítico, al contextualizar el mismo desde diferentes miradas internacionales.

En Europa autores como Plumelle y Latour (2012), Ramírez (2015), Escudero (2017), Guarro et al. (2017), Torres Carceller (2019), Estévez y Moraleda (2022), explican la importancia y necesidad de implementar políticas, programas y proyectos que se enfoquen en formación continua. De este modo, resulta vital la formación de los docentes, con respecto a los retos que el mundo contemporáneo les exige, los cuales deben enfrentar durante el proceso de enseñanza – aprendizaje. Enfatizan, además, que no siempre se realizan estos procesos de manera sistemática y no se tienen en cuenta los criterios y necesidades reales de formación continua de los docentes.

A su vez, la temática y problemática abordada en la investigación, no es ajena en los países latinoamericanos; autores como Ávalos (2007) en Chile; Acosta et al. (2015) en Ecuador y Sandoval Moreno (2015) en México, argumentan que la formación continua de los docentes de EBP demanda un ser humano con formación integral y contextualizada, a la altura de los niveles de desarrollo de la diversidad contemporánea. De esta forma, requiere mayor atención en lo relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En Colombia también existen estudios acerca de la formación continua de los docentes de EBP:

Las didácticas forman parte del saber pedagógico con que el maestro debe contar como instrumental teórico y práctico que le permita entender su práctica y orientarla. Esta perspectiva profesional se basa en el dominio de reglas, operaciones, modelos y estrategias que orientan la toma de decisiones profesionales del docente (Camargo Abello et al., 2004, p. 107).

Sin embargo, no son suficientes y las prácticas de aulas aún se identifican los vacíos teóricos relativos al área de la didáctica de los docentes. Por ello, no es sólo el tema de la formación continua de los docentes, sino las carencias existentes en el área de la didáctica lo que conlleva a realizar un análisis de las insuficiencias que existen en la formación continua en didáctica de los docentes. En esta dirección, es necesario el dominio de estos profesionales en función de la determinación de los componentes didácticos del proceso de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas que imparte esta enseñanza.

Autores como Ospina (2013), Betancourt Naranjo (2013), Benavides et al. (2013), manifiestan que los métodos de enseñanza utilizados por los docentes son netamente expositivos, la evaluación del aprendizaje es reproductiva, la relación docente- estudiante es autoritaria. Argumentan, que el conocimiento es una búsqueda permanente que no cesa y que se espera que aporte a la práctica.

Existe un gran reto para el sistema educativo latinoamericano y de manera particular en el sistema educativo colombiano, estructurado y organizado en diferentes niveles de educación. El artículo 11 de la Ley General de Educación 115 de 1994, organiza la educación formal en tres niveles: Preescolar comprende un grado obligatorio, Educación Básica con una duración de nueve grados que se desarrolla en dos ciclos: La Educación Básica Primaria con cinco grados y la Educación Básica secundaria con cuatro grados y la Educación Media con duración de dos grados. La intención investigativa de la autora centra el interés en la Educación Básica Primaria (EBP). En este nivel se desarrolla "El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico" (Ley General de Educación, 1994, Art. 21- num. b).

Así mismo, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), documento establecido por la Ley General de

Educación, el cual refiere la autonomía escolar otorgada a cada institución para planear, dirigir, organizar, ejecutar y evaluar, los procesos y procedimientos necesarios para la formación de los estudiantes. Esta ley, contiene el componente académico, el cual está integrado por procesos curriculares para orientar el quehacer del docente en el aula. Estos se direccionan hacia el plan de estudios, la didáctica, la orientación de tareas, los recursos, entre otros, que se quedan en teoría.

En este orden de ideas, a lo largo del país constituye una dificultad el logro de un proceso que no presente como falencia los conocimientos didácticos que deben poseer los docentes. En el caso particular del PEI del CEM Jamondino, registra carencia de opciones didácticas acordes a las necesidades de formación de los estudiantes vinculados al sistema educativo, se puede apreciar en el documento antes mencionado lo siguiente “Se buscan didácticas pedagógicas flexibles para facilitar la educación en general y particularmente para atender la diversidad funcional” (PEI CEM Jamondino, 2019, p. 8). Si bien constituye una realidad en Colombia y se aprecia la necesidad del cambio desde lo planteado en documentos normativos del sistema educativo del país, es preciso señalar que en el contexto internacional sobre todo en Latinoamérica es una realidad evidente.

En otro orden, la investigadora en el afán de establecer los antecedentes de su investigación, ha considerado oportuno, no solo indagar sobre qué se entiende por formación continua y su relación con la didáctica, sino que ha realizado una búsqueda relacionada con los resultados científicos que se han presentado a escala mundial y en el plano nacional (Colombia).

En tal sentido, se considera que las principales regularidades se centran en: primero, el tema sobre la formación continua ha sido abordado de manera frecuente lo que es entendido como una ventaja en el proceso investigativo. En la medida que se infiere el valor y la necesidad del mismo a su vez, se constata que no se está en presencia de un tema agotado por las Ciencias de la Educación.

Segundo, que los resultados científicos que la investigadora ha podido consultar centran su atención en una diversidad de resultados entre los que se destacan: modelos didácticos, estrategias didácticas,

estrategias de formación, concepciones pedagógicas y docentes. Dichos resultados abordan como objeto de investigación la formación continua. No todos los casos se orientan a los temas relacionados con la didáctica. Además, se evidencia que es insuficiente el tratamiento que se le presta a los temas relacionados con la importancia de la sistematización la reflexión y la auto-reflexión como elementos necesarios en un proceso de formación continua en el área de la didáctica.

En otro orden, los que trabajan los temas didácticos despliegan sus estudios en las didácticas específicas de un área del conocimiento las cuales aportan, pero no permiten ver de manera clara el alcance de la formación didáctica que debe poseer un docente de EBP. Así mismo, los resultados que se han podido consultar, el mayor número de propuestas presentadas centran su atención en los estudios de nivel superior. Esta regularidad se da tanto en Colombia como en otras latitudes. En tal sentido, esta regularidad aporta elementos de valor a la investigación entre los que se destaca que la didáctica es un área de importancia para la formación continua de los docentes. No sólo en niveles primarios sino en el nivel superior. En otro sentido carecen los estudios de una mirada sistemática. Tercero, el tema de la formación continua es enfocado desde diferentes conceptualizaciones entre las que se destacan formación permanente, desarrollo profesional continuo, formación continua del docente, superación continua entre otros. Lo que se infiere que aún con diferentes conceptualizaciones es un tema no agotado y de vigencia. Para los efectos de la investigación se asume el término de formación continua.

Luego de los análisis realizados, se concluyó que son insuficientes los resultados científicos que abordan las ideas, puntos de vistas, reflexiones sobre la formación continua centrados, fundamentalmente en el área de la didáctica. Desde esta perspectiva una concepción didáctica, sobre todo, para la formación continua de los docentes de EBP constituye un resultado científico de valor para la investigación en tanto se puede lograr con mayor rigor un proceso de reflexión, análisis, postulados, ideas como punto de partida y llegada que favorezca la formación continua en didáctica de los docentes de EBP. En este sentido, es

posible considerar el valor de la concepción didáctica y su contribución al trabajo en uno de los vacíos que hoy presenta la educación en el nivel de básica primaria.

No solo los estudios teóricos consultados sobre el tema que se investiga han permitido plantear los vacíos que se presentan en la formación continua de los docentes y dentro de esta en el área de la didáctica. Además, es preciso tener presente la experiencia de la autora, inicialmente como docente y, posteriormente directora de un centro educativo. En los que se puede plantear evidenciadas sobre inapropiadas prácticas didácticas para atender a la diversidad de estudiantes. Los contenidos carecen de significatividad, prácticas de enseñanza de carácter reproductivo; lo anterior se sustenta en los instrumentos aplicado por la investigadora.

En congruencia con lo anterior, la investigadora realizó análisis de documento relacionado con el programa de formación de las Licenciaturas en Educación de universidades colombianas, la consulta le permitió establecer un conjunto de regularidades. Se destaca que, la formación didáctica inicial de los docentes presenta carencias que deben ser subsanadas a través de la formación continua en la didáctica, que es donde centra su interés la presente investigación.

Se constató que existe amplia formación inicial, centrada en los fundamentos disciplinares del área; además, orientan de manera integral la práctica pedagógica con la investigación. Sin embargo, también se identificaron carencias notorias, en el plan de estudios de los programas de formación en Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación ambiental y plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana y Literatura, las cuales ocasionan dificultades en el momento de ejercitar su profesión.

En tal sentido, desde el primer semestre de formación inicial de docentes, se inicia la práctica pedagógica; no obstante, los docentes requieren adquirir una sólida formación en las categorías y fundamentos didácticos indispensables en el momento de aplicar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Los programas de formación de maestros en EBP dedican mayor asignación horaria a la formación disciplinar

y, menor tiempo a la didáctica, lo que conlleva a grandes vacíos en el proceso didáctico formativo de los docentes.

El abordaje de dicha concepción responde, además, a los análisis realizados por la investigadora a partir de la observación de clases, la revisión de documentos normativos para la educación en Colombia, la revisión de documentos del docente, y el intercambio con otros directivos. En este sentido son notable las carencias didácticas de los docentes, su formación continua no se presenta de forma sistemática, flexible y mucho menos responde a las verdaderas necesidades de formación de los docentes que favorezca además la auto-reflexión.

Además, cabe considerar que existen políticas educativas de orden legal que regulan la formación continua de los docentes, como la Ley General de Educación 115 de 1994, el Decreto 709 de 1996, la Directiva Ministerial 28 de 2009 y el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Sin embargo, la política mencionada en ocasiones queda en letra muerta, puesto que las autoridades responsables de su administración, hacen caso omiso a la misma y establecen acciones aisladas para la formación continua de docentes. La incoherencia entre el estado real y la demanda de formación continua en la didáctica en los docentes de EBP en Colombia, se refleja en varios aspectos que se abordan a continuación.

La formación continua en didáctica de los docentes de EBP, carece de flexibilidad, auto-reflexión y de sistematicidad que permitan evidenciar las necesidades reales de formación continua. Por ello, Los resultados de las autoevaluaciones institucionales realizadas al finalizar cada año escolar, con base en las orientaciones de la Guía 34, vigente hasta el momento, deben ser referentes para la formación continua en didáctica de los docentes (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

Las prácticas de enseñanza-aprendizaje que los docentes aplican en el aula son insuficientes para responder a los requerimientos de la sociedad actual. En el plano teórico son insuficientes las investigaciones que centran su atención en el desarrollo de la formación continua de los docentes de

básica primaria, tanto a nivel mundial como en el plano nacional. Son insuficiente los estudios que desde la teoría permiten presentar a los docentes en su formación continua un conjunto de ideas, premisas, acciones metodológicas que guían el componente práctico, además existen vacíos en el sistema conceptual sobre todo para la formación continua en didáctica de los docentes de básica primaria.

De manera general se da una contradicción directa entre lo que plantean los documentos normativos y las teorías relacionadas con la formación continua en didáctica, los cuales manifiestan de manera explícita el procedimiento que deben desarrollar en sus prácticas de aula los docentes. Esta práctica entra en contradicción a su vez con lo que sucede en la actualidad en el contexto escolar colombiano.

En virtud de lo anterior, se presenta el siguiente problema científico: Problema científico ¿Cómo contribuir al proceso de formación continua en didáctica de los docentes de educación básica primaria? El objeto de investigación: proceso de formación continua de los docentes de educación básica primaria y el campo de acción: la formación didáctica de los docentes de educación básica primaria, la investigación plantea como objetivo: Diseñar una concepción didáctica para la formación continua en didáctica para los docentes de educación básica primaria en donde la idea a defender: Una concepción didáctica concebida con los principios sistémico, auto reflexivo y flexible que constituyan nociones que guían el componente práctico, sobre la base de las necesidades de los docentes y establecimientos educativos de EBP, contribuye a la formación continua en didáctica de los docentes de EBP. Para dar respuesta al problema y cumplimiento al objetivo se diseñaron las siguientes tareas científicas:

1. Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos del proceso de formación continua en didáctica de los docentes de educación básica primaria.
2. Diagnóstico de la situación actual de la formación continua en didáctica de los docentes de EBP.
3. Elaboración de las etapas de la propuesta para el proceso de formación continua en didáctica de los docentes de EBP.

4. Valoración de la concepción didáctica para el proceso de formación continua en didáctica de los docentes de educación básica primaria por el criterio de expertos.
5. Validación en la práctica de la concepción didáctica para el proceso de formación continua en didáctica de los docentes de educación básica primaria.

En la presente investigación se utilizaron métodos teóricos y empíricos. Así el Método histórico- lógico: Se utilizó este método para el estudio del proceso de formación continua en didáctica de los docentes de EBP, teniendo en cuenta el contexto histórico – social y cultural para comprender lo que ha ocurrido en cada momento y cuáles han sido sus tendencias. Método analítico-sintético: Para la determinación de los aspectos del proceso de formación continua en didáctica de los docentes de EBP. El procesamiento de los datos para el diagnóstico del estado inicial del tema de investigación, lo que propicia el establecimiento de relaciones entre ellas, encaminadas a estructurar la propuesta, verificar su factibilidad y llegar a conclusiones generales.

Método Inductivo-deductivo: Se empleó para la solución del problema a partir de la presentación de una concepción didáctica, resultado del análisis de las diferentes teorías empleadas en el mundo y, además, para el arribo a conclusiones y generalizaciones necesarias en relación con la formación continua en didáctica de los docentes EBP.

Métodos empíricos:

Análisis de documentos: Se utilizó para el estudio y análisis de los documentos normativos legales que permita la adopción de posiciones de la autora relativas al tema que se investiga. Entrevistas Semiestructurada: para la identificación de los criterios de directivos de Instituciones Educativas oficiales) acerca de la formación continua en didáctica de docentes.

Encuestas: Contribuyeron a la determinación del estado actual de la formación continua en didáctica de los docentes de EBP, así como para la validación de la propuesta sobre el proceso mencionado.

Observación de clases: Se obtuvo información sobre la formación continua en didáctica de los docentes.

Triangulación: Comprobó la existencia de regularidades mediante la comparación de opiniones, fuentes, y resultados alcanzados con la aplicación de los instrumentos. El análisis porcentual se utilizó en la investigación con el fin de mostrar cómo se comporta el estado de conocimiento sobre la materia que se estudia por parte, fundamentalmente, de docentes y directivos. Criterio de expertos (Delphi): Confirmó la validez de los componentes y características, como también corroborar la factibilidad de la concepción didáctica del proceso de formación continua de los docentes de EBP, encaminado a mejorar su proceso formativo.

La contribución Teórica: Radica en el diseño de la concepción didáctica para la formación continua en didáctica de los docentes de EBP, caracterizada por la sistematicidad, flexibilidad y auto-reflexión. La contribución práctica: consiste en un conjunto de talleres docentes para el desarrollo del proceso de formación continua en didáctica de los docentes de EBP. Novedad científica: La concepción didáctica potencia el mejoramiento de las prácticas de aula y por ende transforma los estilos de trabajo de los docentes de EBP, en la medida que favorece la formación continua en didáctica de los mismos, desde una mirada sistémica, auto-reflexiva y flexible.

La tesis está estructurada en: Introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos.

CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

En el capítulo se presentan los fundamentos teóricos que permiten, desde el análisis del objeto de la investigación, reflexionar para establecer los puntos de intercambio sobre el tema que se investiga. Así mismo, se ha considerado realizar una aproximación al campo sustentado en las deliberaciones teóricas que se realizan.

La autora de la investigación presenta desde el punto de vista teórico las relaciones que se establecen entre formación, formación continua y formación continua en didáctica en los docentes de Educación Básica Primaria. Para ello, toma en consideración las indagaciones realizadas sobre el contenido de estas, en diferentes contextos. Europa, Norteamérica, Latinoamérica y Colombia son los espacios asumidos para el debate se asumen las posiciones teóricas que guían la investigación y donde se construye teóricamente el aporte.

1.1. La formación como constructo teórico: Un análisis necesario

Dada las múltiples características y miradas con respecto al concepto “Formación”, es importante fundamentar su significado en autores que han profundizado este constructo teórico. La formación vista como el proceso inicial donde se adquieren conocimientos, habilidades y valores fundamentales y la formación desde la perspectiva de formación continua. En tal sentido, la investigación se centra en los análisis que aportan elementos substanciales para la hermenéutica conceptual en el contexto de la formación continua de los docentes de EBP, objeto de la presente investigación.

En la tabla que se presenta, se pueden apreciar las inclinaciones de distintos autores que contribuyen con la definición del término formación.

Tabla 1

Algunos conceptos de formación

Autor	Concepto
Gilles (1987)	Formarse no es más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura.
Gadamer (1995)	Cuando en nuestra lengua decimos «formación» nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter. Aquí formación no quiere decir ya cultura, esto es, desarrollo de capacidades o talentos.
Marcelo García (2002)	La formación puede entenderse como una función social de transmisión de saberes. También puede entenderse como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que se lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de experiencias de los sujetos. Y por último la formación como una institución, refiriéndose a la estructura organizativa que planifica y desarrolla las actividades de formación
Gorodokín (2006)	El concepto de “formación” implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. Concierno a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos

Autor	Concepto
	y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación.
Tejada (2013)	Partimos, pues, de la asunción de fronteras difusas entre los diferentes sistemas de formación y adquisición de competencias profesionales, por cuanto hoy en día la permeabilidad-flexibilidad entre sistemas es su característica más evidente. De alguna forma estamos apostando por la formación a lo largo de la vida como el enfoque que puede asumir e integrar perfectamente todo lo relativo a los contextos de aprendizaje formales junto con los no formales e informales.
Vaillant y Marcelo (2015)	La formación, es entendida como un proceso que tiende a desarrollar en el adulto ciertas capacidades más específicas con vistas a desempeñar un papel particular que implica un conjunto definido de técnicas y tareas.
Granados Romero et al. (2017)	La formación como un valor esencial en el desarrollo del individuo, de su personalidad como ser social y por tanto en el desarrollo de su profesionalidad, desarrollo del proceso educativo general. En la formación predomina la dimensión personal por encima de otras dimensiones técnicas, al admitir como fin, el desarrollo humano e integral del sujeto.
Cabrera Fernández et al. (2018)	El concepto formación es un proceso que ha sido estudiado desde las ciencias de la educación, particularmente desde la Pedagogía; tiene gran actualidad y es abordado con interés por su relación con el desempeño profesional y su incidencia en el desarrollo social.

Autor	Concepto
(Baraldi et al., 2021; Manso & Garrido, 2021)	Formación es un proceso dirigido a perfeccionar el quehacer del profesional y que permite adquirir los conocimientos durante su formación inicial y posteriormente durante su ejercicio profesional.

Como se puede observar, la perspectiva de los diferentes autores que han teorizado sobre el significado de formación, es amplia y variada. Todos coinciden en afirmar que es un proceso de interacción, el cual permite estructurar al sujeto para realizar transformaciones en su contexto. No obstante, hay quienes presentan elementos específicos sobre el concepto formación que son de valor para la investigación. Entre los que se destacan elementos como proceso de carácter libre, dinámico, integrado y espontáneo, deseado por el sujeto que se forma.

Otros elementos guardan relación con considerar que, durante este proceso, se presentan interacciones y relaciones que permiten desarrollar conocimientos, capacidades, habilidades, valores y destrezas, hasta concebirlo como un proceso subjetivo, donde las representaciones juegan un papel importante para quien se forma. Además, establecen que el proceso de formación se encuentra permeado por situaciones de orden epistemológico, metodológico, didáctico, psicológico e histórico.

En atención a los elementos fundamentales analizados en la tabla de conceptos de formación, los cuales hacen énfasis entre la teoría y la práctica que conduce a alcanzar la transformación personal y social del docente y por ende del sistema educativo.

De acuerdo a las definiciones analizadas sobre el constructo teórico formación; la autora, asume la definición de Gorodokín (2006) y a partir de la misma, establece los rasgos que considera la formación como un proceso sistemático, flexible y auto-reflexivo de racionalización de los dispositivos mentales básicos y superiores, inherentes a la condición humana. En tanto Gorodokín (2006) manifiesta una

estrecha relación entre el saber y la práctica tanto en el plano cognoscitivo, afectivo y social. Del análisis realizado se establece que la formación tiene que ser un proceso sistemático, flexible para lograr una formación en los docentes de calidad.

El sujeto que se forma utiliza estos dispositivos para crear y recrear el pensamiento y el conocimiento, orientado a la construcción de sus relaciones, interacciones, motivaciones, necesidades y expectativas para consolidar su proyecto vital.

La formación en relación con la actualidad educativa, marca una tendencia predominante, la evolución acelerada en las formas de conocer, hacer y ser de los sujetos. Estos cambios exigen al docente en ejercicio profesional, procesos de formación como una necesidad inherente a fortalecer la búsqueda permanente del acceso al conocimiento.

En virtud de lo anterior, y con la claridad de los elementos y procedimientos implícitos en la formación, el ámbito educativo requiere, que esta formación para los docentes en ejercicio se realice de manera continua. Por lo tanto, es fundamental abordar los referentes teóricos sobre formación continua y en particular en la EBP.

1.2. La formación continua para docentes de EBP

La formación continua de los docentes es de interés de muchos estudiosos de las ciencias pedagógicas. Los docentes deben mantenerse en un proceso continuo de superación para estar acorde a las exigencias y retos que se presentan cada día en el ejercicio de la profesión (Grijalba Vallejo et al., 2019).

La revisión bibliográfica realizada, permite analizar que varios autores han abordado el tema de formación continua, al respecto se encuentran los aportes de Escudero (1999), Sanoja (2002) y Barrio (2005), quienes admiten que la formación es un proceso continuo de adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y valores para la realización de las funciones asignadas a los docentes, por lo tanto, debe proyectarse hacia el cambio educativo.

Gairín (2001, 2011), Tünnermann (2003, 2012), Escamilla (2006), Murillo (2005), Concha (2010), Imbernón (2001), Ruiz y Egleé (2011), León de Hernández (2012), Weinstein y Hernández (2015), Fonseca et al. (2017), Quishpi Guambo y León García (2020), coinciden en plantear que el proceso formación debe ser visto como un proceso continuo, el cual tiene como objetivo el carácter transformador de la educación en sus componentes teóricos y prácticos. De este modo, a través de la lectura crítica de las necesidades que siente el docente durante el proceso educativo con sus estudiantes y tiene como finalidad una función social.

Vaillant y Cardozo (2017) refieren, la existencia de múltiples estudios e investigaciones sobre la formación continua de los docentes, la misma sigue siendo motivo de preocupación en las agendas internacionales. Debido a que esta formación se aplica a través de talleres aislados y esporádicos, inadecuados para contribuir en el mejoramiento de las prácticas de aula, por lo cual los docentes lo necesitan para enfrentar sus responsabilidades.

Así mismo, autores como Aguirre-Canales et al. (2021), Cobo-Huesa et al. (2021), Lagar y Perrotta (2022), Manso y Garrido (2021), argumentan que la formación continua de los docentes contribuye al mejoramiento educativo, fortalece el proceso de enseñanza – aprendizaje, en la medida que satisfaga sus necesidades y permita construir escenarios de interacción, transformación y fortalecimiento de la práctica educativa.

En consecuencia, el proceso de formación continua de los docentes, debe contar con la participación activa de los mismos en su estructuración al responder a necesidades reales de formación y no sea un conjunto de acciones asistemáticas, poco flexibles y carentes de auto-reflexión. De igual manera se hace preciso un clima de cordialidad y cooperación entre maestros y formadores “...donde los maestros se sientan en confianza y no se sientan presionados, por ello las acompañantes no deben tener un perfil de

superioridad, ya que este comportamiento se considera como si te estuvieran hostigando o presionando” (Soldevilla Conislla, 2022, p. 53).

Por lo antes expuesto, el proceso de formación requiere de métodos que activen la participación de los docentes en función de las demandas. De este modo, se significa la idea del enfoque colaborativo con el fin de desarrollar conocimientos, habilidades y valores relacionados con el tema objeto de formación.

Autores cubanos como Pérez (2006), Díaz (2006), Vázquez (2007), Santamaría (2007), Despaigne (2007), Rodríguez (2008), Sánchez (2008), Santiesteban (2011), Pérez y Lis (2012), Valiente (2013), Alpízar (2004), Cabrera et al. (2018), registran la importancia de la formación continua de los docentes en los procesos de transformación educativa, además, establecen principios acerca de su origen, estructura y relevancia, lo cual ha contribuido para incidir en el mejoramiento de la educación cubana.

En esta dirección, los principios constituyen puntos de partida para guiar el proceso de formación continua de los docentes. Asimismo, estos requieren de análisis para su pertinente aplicación en las diversas temáticas que ocupan dicho proceso, para el caso que nos ocupa la formación continua en didáctica de los docentes EBP.

Otro punto, requiere el análisis riguroso, relacionado con el posicionamiento del tema en las políticas educativas colombianas. Al respecto, el Ministerio de Educación de Colombia (MEN), crea el Decreto 709 de 1996, normativa que refiere sobre el tema de formación continua:

La formación de educadores, debe entenderse como un conjunto de procesos y estrategias orientados al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño del docente, como profesional de la educación. Su reconocimiento como requisito para el ascenso en el escalafón nacional docente, constituye solamente una condición administrativa y un estímulo para la dignificación profesional. (Decreto 709 de 1996, Art. 2)

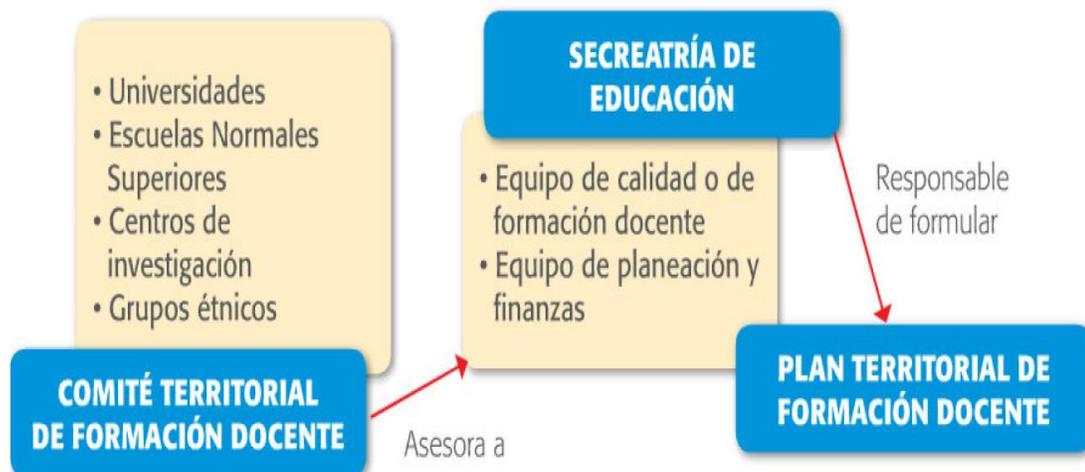
Después, en la directiva ministerial N° 28 del cuatro de diciembre de 2009 se establecen líneas de política frente al proceso de formación continua de docentes, habla de fortalecer el desarrollo profesional de los

docentes y directivos docentes del sector estatal en servicio, como también se instituyen lineamientos y políticas para el desarrollo y fortalecimiento del proceso de formación continua de los docentes.

Además, en el año 2011 debido a la ausencia en varias entidades territoriales de los planes de formación docente, el Ministerio de Educación Nacional, emite una guía para su elaboración, en la misma da a conocer las instancias que participan; no obstante, aún persisten las carencias y no se cuenta con el compromiso y participación de todos los actores que se observan en la gráfica siguiente.

Figura 1

Instancias que participan en la elaboración del PTFD



Nota. Tomado de *Construyendo el plan territorial de formación docente. Guía para su elaboración* (p. 17), por Ministerio de Educación Nacional, 2011.

Por consiguiente, aunque la normatividad existe, además, se establecen lineamientos al respecto de la organización y planificación de la formación continua de los docentes; estas normativas no se aplican en todas las entidades territoriales certificadas en Colombia. Por ejemplo, en el municipio de Pasto el último Plan Territorial de Formación docente que se encuentra en el portal del Ministerio de Educación Nacional, corresponde al periodo 2010 – 2012 (Ministerio de Educación Nacional, 2011).

El último documento emitido por el Ministerio de Educación Nacional (2013), se denomina *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*; en este documento, se abordan tres subsistemas: Formación Inicial, Formación en servicio y Formación avanzada.

Para los intereses de la investigación, se analiza el subsistema denominado Formación en servicio, el cual contiene: La definición, las unidades que lo conforman, sus ejes transversales y un resumen del marco legal. La emisión de un nuevo documento normativo sobre formación continua de docentes, refleja la carencia práctica de acciones pertinentes y contextualizadas para la formación continua de los docentes. Por otra parte, los diferentes documentos normativos que se han revisado, dan cuenta de la existencia de una terminología heterogénea para referirse al proceso de formación de los docentes durante su ejercicio profesional.

Por lo tanto, es necesario resaltar y declarar que la decisión de la autora para asumir el término de formación continua, no solo se basa en la legislación colombiana, sino que tiene en cuenta los análisis teóricos realizados sobre la temática en la cual se establece la utilización de diferentes denominaciones para referirse al mismo proceso. Siendo la formación continua el término más recurrente en la literatura consultada, las definiciones más pertinentes y ajustadas a los intereses de la investigación.

Ahora bien, con relación a los análisis planteados sobre la formación continua, hay que considerar que, en el año 1996, fecha en la que se emite el decreto sobre la mencionada formación, existía en el contexto educativo colombiano solo un grupo de docentes, el cual estaba regido por el Estatuto 2277, documento que contiene normas y características sobre el ejercicio profesional docente de los educadores nombrados desde esa vigencia hasta la expedición del decreto 1278 de 2002. A partir de este año, surgen cambios en la conformación y administración de la planta docente que ingresa en la mencionada fecha y se rigen por el decreto 1278, correspondiente al actual estatuto docente.

En este orden de ideas, el decreto 709, aún vigente en la actualidad, tiene reglamentaciones incoherentes para los docentes del decreto 1278, quienes no se encuentran visibilizados para procesos de formación. De esta forma, se presenta una notoria carencia para el nuevo grupo de docentes.

Además, a juicio de la autora es preciso manifestar que las dificultades con respecto a la formación continua de los docentes son sentidas en el ámbito educativo actual y conducen a nuevos estudios que permitan su fundamentación epistemológica, como también su organización y ejecución práctica, orientada al mejoramiento del sistema educativo colombiano.

Aunque existe en Colombia un marco legal de actuación frente a la formación continua en general y por ende la formación de los docentes de EBP; el mismo carece de los aspectos ya mencionados como ejes fundamentales para la formación continua: El autorreflexión del docente, la flexibilidad y el carácter sistémico (Grijalba y Mendoza, 2020).

Las búsquedas bibliográficas realizadas por la autora, registran en la página del Ministerio de Educación Nacional, que existe un enlace que conduce a los planes territoriales de formación continua (PTFC) vencidos. De esta manera, se visibiliza que existe un alto porcentaje de entidades territoriales que no han realizado su respectivo plan (Ministerio de Educación Nacional, 2021).

Por lo tanto, la formación continua de los docentes de EBP, además de considerar los factores antes mencionados, también debe corresponder al reconocimiento en sí mismo de una carencia docente. Dicha situación convoca, orienta y motiva a formarse continuamente para actualizar los conocimientos teórico-prácticos y reflejarlos en la aplicación de didácticas pertinentes con los requerimientos de la sociedad actual.

Aunque existe un gran acervo de conocimientos, autores, investigaciones y políticas a nivel nacional e internacional, que abordan la formación continua de los docentes, estos documentos, no resuelven las carencias presentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje fundamentalmente en la EBP. Por lo tanto,

surgen análisis teóricos, documentos y autores que plantean la necesidad de aportar al mejoramiento de la formación continua de los docentes de EBP.

Por su parte, la investigadora considera que se marca un gran vacío en la formación continua en didáctica de los docentes de EBP, centrado en la concepción del docente como aprendiz capaz de comprender y aplicar los componentes y contenidos histórico culturales de su ejercicio profesional, no permiten articular la teoría con la práctica, en aras de estructurar el nuevo quehacer docente que demanda la sociedad del siglo XXI. Esta realidad, presente en el contexto educativo colombiano, reclama el abordaje de la formación continua en didáctica de los docentes de EBP.

1.3. Aproximación a la formación continua en didáctica: Una mirada internacional

La investigadora consideró importante realizar un análisis a nivel internacional sobre qué se entiende por formación continua en didáctica de los docentes y qué valor le atribuyen a esta formación para el logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje que responda a las exigencias educativas de estos tiempos. Como parte de las indagaciones realizadas se ha podido constatar que se trata de un tema que reviste gran interés para varios investigadores y autores de importantes obras literarias. Los mismos lo abordan desde su estructura, y desde las diferentes problemáticas que suscitan en el desarrollo educativo, además del impacto que a través del tiempo ha evidenciado en el desarrollo social.

Los países europeos, se han caracterizado por llevar a cabo innovaciones que inciden positivamente en la calidad de vida de sus habitantes. En busca de este fin, la revisión bibliográfica permite analizar diferentes planteamientos de autores que abordan el tema de la formación continua en didáctica de los docentes, como un aspecto importante para el desarrollo social, cultural y sobre todo educacional.

En virtud de lo anterior, hay autores que manifiestan que la formación continua en didáctica de los docentes se realiza a través de actividades fragmentadas, descontextualizadas y, que se repiten de año en año, motivo por el cual, “la percepción resultante de esta formación continua en didáctica es un

conglomerado de técnicas docentes, superficial y sin saber para qué” (De la Cruz Tomé, 2000, p. 25). Por consiguiente, el conocimiento del perfil del docente en la realización de sus prácticas didácticas, será la base para proponer los conocimientos, destrezas y actitudes a desarrollar en la formación continua en didáctica.

La formación de docentes es un tema que se viene abordando desde la antigüedad y pareciera que es de amplio conocimiento; sin embargo, lo que corresponde a la formación continua en didáctica de los docentes, desde los requerimientos del sistema educativo actual, sus componentes, percepciones y desarrollos, suscitan un interés y preocupación crecientes, manifestados en los propósitos de mejoramiento educativo para la transformación social (Imbernón, 2001).

En este orden de ideas, se afirma que:

Se está demandando, por tanto, un profesor entendido como un “trabajador del conocimiento”, diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para rentabilizar los diferentes espacios en donde se produce el conocimiento. Y una profesión docente caracterizada por lo que Shulman (1998) ha denominado una comunidad de práctica a través de lo siguiente «la experiencia individual pueda convertirse en colectiva» (...) Una profesión que necesita cambiar su cultura profesional, marcada por el aislamiento y las dificultades para aprender de otros y con otros; en la que están mal visto pedir ayuda o reconocer dificultades. (Marcelo García, 2002, p. 175)

Los países integrantes de la Unión Europea, en las últimas décadas presentan la imperiosa necesidad de responder de forma creativa y dinámica a los distintos problemas y desafíos en tiempos de cambios; recientes estudios han abordado la necesidad de formar a los docentes en planteamientos didáctico – pedagógicos a los que se ha enfrentado el profesorado de acuerdo a las directrices establecidas en tiempos de emergencia sanitaria (Kim, 2020; Tejedor et al., 2020; Fardoun et al., 2020; Jiménez et al., 2020).

Por otra parte, se afirma que los cambios sociales de los últimos treinta años han marcado un hito en la historia de la educación: los docentes deben asumir mayores responsabilidades en cuanto a conocimientos, valores, métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, competencias comunicacionales para interactuar asertivamente con los estudiantes, compañeros docentes, directivos, padres de familia, líderes comunitarios y autoridades educativas; también deben asumir el reto de dominar las TICS y además un rol preponderante que surge desde la realidad circundante es la investigación y reflexión acerca de sus propias prácticas educativas (Marcelo García, 2011).

Otro factor de análisis, desarrollado desde una lectura crítica por un conjunto de autores europeos, deja ver que la formación continua en didáctica de los docentes:

Es el proceso y resultado de una determinada construcción social e ideológica y, por tanto, política. En ese sentido, tan relevantes son las decisiones concretas que se toman sobre la profesionalidad y profesionalización docente en determinados contextos y políticas por las administraciones, como las ideologías y los poderes, las lógicas e influencias políticas hegemónicas mediante las cuales los poderes públicos legitiman, justifican y deciden selectivamente sobre finalidades, contenidos, estrategias, condiciones y contextos que conforman la profesión docente, sus condiciones laborales y desarrollo profesional. (Guarro et al., 2017, p. 22)

La bibliografía europea revisada, permite analizar que, la formación continua en didáctica de los docentes posee un alto interés, dadas las expectativas que en ella se centran para transformar el sistema educativo de acuerdo a los retos de la sociedad actual; es así, como a través de numerosos estudios han recopilado elementos de valor para continuar en la búsqueda de propuestas de solución a la problemática visibilizada hasta el momento.

Los sistemas educativos mejoran cuando se cuenta con docentes cualificados en la tarea de enseñar, además, establecen que una ciudadanía activa no puede constituirse con sistemas educativos obsoletos en cuanto a su organización y estructura tanto curricular como didáctica (Vaillant y Marcelo, 2001).

En consecuencia, la responsabilidad profesional de los docentes, tiene muchos elementos complejos que ameritan ser actualizados, con la profundidad que requieren las percepciones de los sujetos que enseñan y los sujetos que aprenden, además, con un gran sentido ético. Por ello, la formación continua en didáctica, requiere, el compromiso con la transformación del conocimiento en aprendizajes relevantes para los estudiantes y con la convicción de la necesidad de profundizar y mejorar su competencia profesional.

Las competencias profesionales de los docentes, son propias de la didáctica y abordadas por autores como: Herbart (1935), Aebli (1958), Gottler (1962), Buyse (1964), Tomachewsky (1967), Titone (1970), Nérci (1973), Díaz (2001), Sevillano (2005), Hashimoto (2006), Madrid y Mayorga (2010) y Tierno et al. (2022), quienes a través de distintas épocas refieren conceptos distintos que permiten analizar la importancia de la formación continua en didáctica, asumen que la misma debe corresponder con las exigencias del contexto educativo, además requiere ser evaluada para medir el impacto de esta formación en las transformaciones que requiere la sociedad.

Por otra parte, la autora de la presente investigación da cuenta de numerosos estudios relacionados con formación continua en didáctica en diferentes niveles educativos; sin embargo, muy pocos centran su atención en el nivel de educación básica primaria.

Al respecto, el docente de EBP, necesita preguntarse ¿Cómo está preparado para asumir su tarea? ¿Cuáles son las condiciones en las que la lleva a cabo? Interrogantes que permiten comprender cuáles son sus potencialidades, pero también qué carencias presenta en su cotidianidad educativa (Camargo

Abello et al., 2004). Estas reflexiones conllevan a la identificación de sus carencias reales de formación continua en didáctica.

1.3.1. Formación continua en didáctica en Estados Unidos

Estados Unidos tiene una amplia diversidad y compleja organización en el sistema educativo, la revisión bibliográfica permite relacionar experiencias reconocidas en este contexto: Una de ellas es el sistema de aseguramiento de la calidad en la formación continua de los docentes del estado de California y el Consejo Nacional para la acreditación de la formación docente. Esta experiencia, se enfoca en las acciones que se desarrollan para hacer seguimiento riguroso a la formación continua de los docentes. Refiere que El Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación Docente, opera como un organismo independiente en la acreditación de maestros y profesores, cuenta con el aval de las principales organizaciones de docentes y universidades, acredita a instituciones formadoras de docentes, con referencia a un conjunto de estándares y criterios.

Lo anterior, tiene como finalidad la evaluación para el reconocimiento de carencias en el desempeño docente, a juicio de la autora, estas prácticas garantizan la detección temprana de dificultades en el desarrollo educativo, con el fin de aplicar mecanismos que impacten en las debilidades reales que se presentan y a la vez de manera oportuna desarrollar acciones para corregirlas. De este modo, el aporte que el sistema educativo realiza es significativo para avanzar en el mejoramiento de la formación continua de los docentes.

De igual manera, Estados Unidos realizó una práctica exitosa en el año 1998, consistente en un programa denominado Docentes para una nueva era, el cual contiene factores favorables que deben desarrollar las instituciones formadoras de los docentes en ejercicio, como: Compromiso de las universidades, liderazgo estable, políticas locales favorables, equipo docente de alta calidad, estudiantes de alta calidad, equipo docente comprometido, fuertes alianzas con centros educativos.

El programa y las prácticas antes mencionadas, a través de un estudio determinaron, que, para avanzar en el mejoramiento de la formación continua de los docentes, sería necesario:

- Generar una base de conocimiento mayor para la formación continua. De acuerdo al tema de la presente investigación lo anterior, a juicio de la autora equivale a la estructuración de una formación continua en didáctica para docentes de EBP, acorde con los fundamentos de una formación pertinente, contextualizada, pensada en sujetos que aprenden y que enseñan.
- Rediseñar los programas de formación continua para fortalecer los vínculos entre la teoría y la práctica. Según Guyot (1999) la relación teoría-práctica se concibe como un modo peculiar de ser por parte de los sujetos, fruto de su historización personal, en la cual la capacidad de hacer y ser se retroalimentan y sostienen mutuamente como fundamento de la acción creativa del hombre.
- Reformar las condiciones de trabajo en las escuelas en la época actual, requiere romper los paradigmas tradicionales que en otra época fueron excelentes para la formación humana, pero que hoy en día, no responden a las necesidades de formación social y, por ende, se requiere que a través de la formación continua en didáctica los docentes determinen cuales son las didácticas apropiadas que contribuyen con los fines y objetivos de la EBP. Lo anterior requiere del acompañamiento permanente a los docentes a través de la formación continua en didáctica, la cual debe ser valorada en la práctica que los docentes ejercen en el aula de clases, para evaluar su impacto en el desarrollo social.
- Desarrollar investigación rigurosa y dinámica centrada en la formación continua de los docentes. Este aspecto, reviste una importancia fundamental porque a través de la lectura crítica que los docentes realicen a su ejercicio profesional, deben detectar los aspectos didácticos insuficientes que deben ser fortalecidos a través de la formación continua.

Los retos y características del programa La Nueva Era, representan para el país una organización en la que se unen varias fuerzas con el propósito de avanzar en la formación de docentes, considerada esta, como un factor fundamental en la calidad educativa.

Transitando por las diferentes latitudes terrestres, el tema de investigación va recreando el ser y el hacer de la educación, en estrecha relación con el ejercicio didáctico – docente. La presente investigación da cuenta de la existencia de puntos que coinciden, tendencias y juicios de valor con respecto a la formación didáctica continua del docente de EBP; unas son similares en diferentes países, otras contienen un sello que las distingue, mediado por los avances del conocimiento y el compromiso de los responsables de pensar, organizar y ejecutar esta formación.

El posicionamiento y valor social de la formación continua de los docentes en países como los europeos y Estados Unidos, da cuenta del interés e importancia de la temática para avanzar en el mejoramiento de la educación. En este orden de ideas, Imbernón (2001), enfatiza que la formación continua de los docentes, es un eje fundamental en el sistema educativo, este tema se ha abordado en varios estudios; sin embargo, la reflexión y la indagación sistemática sobre esta formación es un tema de mucha actualidad, que debe ser tratado con la rigurosidad de la ciencia para aportar elementos significativos que contribuyan con los propósitos de mejoramiento social.

A su vez, Vallejo y Molina (2011) resaltan la afirmación del *Informe Dearing* (1995), en el cual se habla del siglo XXI como el de la sociedad del aprendizaje continuo. De igual manera, Escudero et al. (2018), coinciden en resaltar la importancia de la formación continua y particularmente afirman que los contenidos son relevantes e incluso decisivos, tanto en los conocimientos, como en las prácticas que se realizan en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

A continuación, la autora realiza el acercamiento a una variedad de autores que desde el contexto latinoamericano aportan conocimiento sobre el tema de interés en la presente investigación.

1.3.2. Formación continua en didáctica en el contexto latinoamericano

Son diversas las informaciones recopiladas sobre la formación continua en didáctica de los docentes en básica primaria, en artículos de divulgación científica, como originales y revisión. Sin embargo, recientemente se ha efectuado un estudio de la literatura sobre formación continua de los profesores de educación básica del nivel primaria en el área de Educación física, cuyo análisis develó la necesidad de ir actualizando de forma permanente los conocimientos pedagógicos sobre la didáctica para la mejora en la enseñanza de esta área en el contexto colombiano (Aguirre-Canales et al., 2021). La mirada que realizan los autores si bien se centra en un área específica del conocimiento, reafirma la tesis de la necesidad de formación continua de los docentes en temas didácticos, la cual debe ser vista como un conocimiento transversal.

Las búsquedas realizadas por la autora, develan como los procesos de formación inicial de los docentes en la enseñanza primaria en diferentes países latinoamericanos muestran como la formación didáctica es insuficiente. A partir de estas reflexiones se corrobora la idea de la necesidad de formación continua en didáctica de los docentes. En este sentido (Galvan, 2022) manifiesta cómo el perfil del docente fundamentalmente responde a saberes necesarios en los docentes que se forman, pero, con un escaso porcentaje de formación en temas relacionados con la didáctica.

La tabla 2, evidencia los porcentajes que se dedican en sentido general a las materias que se imparten en el proceso de formación de los docentes primarios en diferentes países de Latinoamérica.

Tabla 2

Formación continua de docentes de nivel inicial

Perfil docente	f	%
Conocer el desarrollo del lenguaje y realizar estrategias dirigidas a enriquecer las competencias comunicativas	4	18%
Desarrolla competencias matemáticas	1	4%
Promueve el desarrollo cognitivo, social y la personalidad durante la escolarización	2	9%
Promueve el uso de recursos pedagógicos	3	13%
Domina los materiales y conceptos que apoyan las asignaturas	1	4%
Logra que los alumnos desarrollen competencias	1	4%
Capacidad de emplear la observación sistemática como una herramienta de valoración de la capacidad de sus alumnos	1	4%
Promueve el aprendizaje autónomo	2	9%
Brinda apoyo emocional a sus alumnos	1	4%
Incorpora el uso de tecnologías de la información y comunicación	6	27%
Crea entornos de aprendizaje donde los estudiantes son participantes activos como individuos y como miembros de un grupo	1	4%
Total	23	100%

Nota. Tomado de *Formación continua de docentes del nivel inicial: Una revisión sistemática* (p. 36), por Galvan Dueñas, 2022.

En el Ecuador la formación continua en didáctica del profesorado es conocida como auto perfeccionamiento y es uno de los grandes desafíos de la educación. Se considera que el auto perfeccionamiento docente es la “actividad autotransformadora que presupone el cambio del docente centrado en el dominio y comprensión profunda de los fines y naturaleza de la actuación profesional, incluyendo los mecanismos que facilitan su cambio sistemático y su autoanálisis” (García et al., 1996, p. 19).

En Venezuela, la formación docente está asociada a la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento, reflexionar sobre la no existencia de verdades absolutas, lo cual conlleva a estudiar la formación continua en didáctica de los docentes, desde la práctica pedagógica y el saber pedagógico (Díaz, 2006); es de considerar que las premisas mencionadas son insumos positivos en la formación continua en didáctica de los docentes; toda vez, que les permite interactuar entre su práctica docente y su práctica formativa.

En Argentina existen autores que manifiestan que si la tarea del docente es enseñar para lograr que sus estudiantes aprendan y si la didáctica se ocupa de los problemas que los docentes necesitan resolver para lograr este procedimiento, el conocimiento didáctico debería ocupar el lugar central en su formación (Castedo, 2007; Giménez, 2020).

En este orden de ideas, la formación continua en didáctica, es un proceso complejo que se optimiza en la medida que el docente reflexione sobre su quehacer, desde una perspectiva ontológica, epistemológica y teórica, que le conduzca a reconocerse a sí mismo como un sujeto comprometido con una tarea social (Grijalba y Mendoza, 2020). Por tanto, es eminente la responsabilidad de contribuir con su crecimiento personal y profesional.

En efecto, las ideas expuestas por los autores citados significan la importancia de la formación continua de los docentes en la didáctica, tema que se considera pertinente para lograr mejores resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, se asume que la reflexión ocupa un lugar relevante en aras de lograr una participación activa en dicho proceso.

En consecuencia, el docente es protagonista de su formación continua en didáctica, para ello, requiere revisar modos de actuar, motivaciones, carencias y limitaciones en la práctica profesional. De esta forma, permite emprender transformaciones a partir de la propia experiencia y de la experiencia ajena, lo que

accede a construir y deconstruir cognoscitivamente el sistema de trabajo, propiciando la formación continua en didáctica.

Por su parte, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2011) plantea para el siglo XXI “la reducción de la brecha digital y el aumento de la calidad de la enseñanza en función de los nuevos requerimientos formativos de la sociedad del conocimiento” (p. 85).

Además, en un mapeo exploratorio en trece países, se desarrolla un análisis comparativo de políticas de formación continua de los docentes en América Latina, el cual registra que la formación continua en didáctica de los docentes es una tarea pendiente que en muchos países se encuentra sin institucionalizar (UNESCO - IIPPE, 2019).

Por lo anterior, es menester de los países latinoamericanos trazar metas y desarrollar acciones que conduzcan al logro de los objetivos mencionados y es a través de la formación didáctica continua de los docentes, la vía para poder desarrollar estos propósitos.

Por su parte, otros autores latinoamericanos refieren que los docentes son la clave para mejorar la calidad y los resultados educativos, una razón más para pensar en la importancia de la demanda de su formación continua en didáctica, la cual debe estar acorde con las condiciones en donde desempeñan su quehacer didáctico (Vásquez, 2013; Largo et al., 2021; Posada, 2021). Estas condiciones son muy variadas, de acuerdo al sector hay escuelas rurales otras son urbanas; hay escuelas unitarias, es decir que, debido al modelo de asignación de docentes por un número determinado de estudiantes, asigna un solo docente para atender 15 0 20 estudiantes de diferentes grados, que van desde el Preescolar hasta el grado quinto de primaria y este docente debe desarrollar procesos didácticos en todas las áreas del saber.

El anterior panorama, requiere que los docentes accedan a procesos de formación continua en didáctica que responda a sus necesidades. Por otra parte, los ambientes escolares inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje; sin embargo, los docentes deben realizar su praxis en contextos escolares con

infraestructuras carentes de ambientes apropiados. De una u otra manera, son los docentes quienes movilizan el proceso didáctico, a través del cual los estudiantes adquieren competencias para su vida (Ávalos, 2013; Vaillant y Marcelo, 2015).

Cabe resaltar que, en Argentina existen:

Una serie de experiencias, que pueden proporcionar elementos de juicio a los fines de: reflexionar sobre los modelos de formación más potentes, planificar iniciativas de formación permanente centradas en la escuela, establecer criterios para su formulación, considerar las condiciones de su implementación, evaluar los posibles problemas o dificultades con los cuales se van a encontrar, pensar las relaciones entre desarrollo profesional y carrera docente (Vezub, 2010, p. 9).

De igual manera, Argentina demuestra el interés a través del desarrollo del Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela, destinado a docentes estatales; el programa ofrece opciones de formación didáctica en escenarios post pandémicos (Ministerio de Educación de Argentina, 2022).

Por el contrario, se presentan otras experiencias en países como Nicaragua, que requieren mayor atención y dedicación en la formación continua en didáctica de sus docentes. (Díaz, 2020).

La formación continua en didáctica del docente tiene que ver con el aprendizaje; hace referencia a los programas, planes y proyectos que se planean y ejecutan para que los docentes adquieran los conocimientos pertinentes que les permiten desarrollar prácticas de enseñanza, en consecuencia se remite al trabajo; trata de un trayecto; incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; se relaciona con la formación de los docentes; y opera sobre las personas, no sobre los programas (Vaillant y Marcelo, 2015).

Cuba es un caso diferente, aunque está dentro de Latinoamérica su atención a los temas educativo requiere de una mirada y análisis especial. Coherente con los principios de su sistema político y social, el cual se rige por el pensamiento dialéctico materialista inducido desde la Revolución Cubana. Uno de los

propósitos fundamentales que se encuentran enmarcados en las políticas de la República de Cuba, es el lugar preponderante que le otorgan a la educación y por ende a la formación continua de sus docentes.

La educación cubana, seguida por la formación continua de los docentes, hasta la fecha ha sido fruto de varios procesos de perfeccionamiento; entendidos estos como “procesos de transformación gradual e intencional de las concepciones, actitudes y prácticas de la comunidad educativa escolar, dirigido a promover una educación desarrolladora en correspondencia con el modelo genérico de la escuela cubana y las condiciones socio – históricas concretas” (Castellanos Simons et al., 2002, p. 11).

Autores como Santiesteban (2002), Ugalde (2003), Gómez (2003), Cubillas (2004), Rodríguez (2008), Sánchez (2008), Pérez (2011), Santiesteban (2011), Mendoza Otero et al. (2015), Piedade (2015), Viveros Andrade y Sánchez Arce (2018) (2015), Granados Romero et al. (2017), Cabrera Fernández et al. (2018), Gómez Jiménez (2018) y Mejía (2019), enfatizan en la importancia y necesidad de la formación continua de los docentes, como un proceso de perfeccionamiento de los conocimientos, habilidades, valores, actitudes propias del quehacer educativo. Por lo tanto, esta formación debe responder a las necesidades personales, sociales y profesionales, como también al contexto de los docentes.

Otros autores, refieren que “los docentes consideran que el proceso de enseñanza – aprendizaje, debería ser un proceso activo, vinculado con la vida, desarrollador de la inteligencia, que contribuya a la formación de cualidades y valores positivos de la personalidad, y el autoaprendizaje” (Silvestre Oramas y Zilberstein Toruncha, 2002, p. 20). En este orden de ideas, se puede establecer que la formación didáctica de los docentes, es un tema que debe ser abordado de forma continua, puesto que la dinámica de la vida, así lo exige.

En el contexto colombiano se realizan grandes esfuerzos por elevar el nivel de la calidad educativa, pese a ello, los resultados obtenidos en los resultados de las pruebas Saber, evidencian que no se alcanza el

impacto deseado. La revisión bibliográfica da cuenta que existen variados estudios, que tratan la formación continua en didáctica de los docentes.

Los resultados de las investigaciones y los indicadores de bajos logros en las evaluaciones de los estudiantes, atribuyen al bajo desempeño del maestro, la baja calidad de la educación, lo que pone en tela de juicio la formación didáctica docente, que al parecer no produce el efecto deseado en la práctica, ni en la asimilación de conocimientos (Villegas et al., 2019), tampoco en el mejoramiento de las organizaciones escolares y menos en el desarrollo educativo local y regional.

Investigadores de la Universidad de La Sabana, refieren que, “La formación permanente (o capacitación) del docente debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende” (Camargo Abello et al., 2004, p. 81).

Aunque hay avances teóricos sobre formación continua en didáctica de los docentes, es evidente, que las mismas no son coherentes, ni consecuentes con las prácticas educativas, pues, existen otras investigaciones que refieren carencias notorias en los procedimientos propios que los docentes ejercen en la interacción con sus estudiantes, relacionadas con la planificación, organización, ejecución, control y evaluación de las competencias.

Es necesario tener en cuenta que, en el contexto colombiano, existen estudios referentes a la formación continua en didáctica y particularmente, el lugar que ocupa esta formación en la subjetividad del docente (Macera, 2012). En este orden de ideas, otras investigaciones presentan argumentos epistemológicos sobre la formación continua en el área de la didáctica. Asimismo, plantean interrogantes sobre cómo debería ser para impactar en el mejoramiento educativo, por ello resalta un elemento importante que se debe tener en cuenta y es la subjetividad de quienes intervienen en este proceso (Ospina, 2016).

Además, se manifiesta que “se vienen desarrollando estrategias para el fortalecimiento de la formación continua en didáctica, entiéndase esta como: el aprendizaje de los profesores sobre cómo aprenden a aprender y a transformar su conocimiento en práctica para beneficiar el desarrollo de sus alumnos” (Osorio, 2016, p. 41).

Otros autores abordan la formación continua en didáctica del docente en servicio como factor de mejoramiento institucional y desarrollan estudios realizados a manera general desde todos los niveles de educación (Cuy Herrera, 2016). Asimismo, hay quienes abordan la formación científica de los docentes de Educación Básica y Media, como es el caso de Corredor y Saker (2017).

De esta manera, se observa que hay un creciente interés en el tema de la formación continua en didáctica de los docentes, desde los diferentes niveles del sistema educativo colombiano, es decir, Preescolar, Básica y Media. En este sentido, cabe resaltar que existe una comunidad de conocimiento en torno a la realización de esfuerzos ingentes para el fortalecimiento de la formación continua en didáctica de los docentes; sin embargo, esta formación, aún no refleja los cambios educativos que se esperan para la transformación social. Es por ello, que las teorías existentes en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), revelan prácticas de aprendizajes significativos, donde el estudiante construye el conocimiento a través de componentes didácticos activos y en la realidad se observan prácticas didácticas conductistas. Por consiguiente, este recibe y reproduce los conocimientos en forma mecánica.

En otro orden de ideas, la formación continua en didáctica debe cumplir con los principios de sistematicidad, flexibilidad y auto reflexión. Estos principios son el resultado de las indagaciones realizadas por la investigadora en cuanto el análisis teórico, la revisión de documentos normativos, la observación de la práctica de aula de docentes y la experiencia de la autora.

Lo anterior, se hace evidente en los archivos sistematizados del Ministerio de Educación de Colombia (2016), que contienen los Planes Territoriales Municipales de Formación Docente de todo el territorio

colombiano; lastimosamente, son pocas las entidades que han realizado este ejercicio con la rigurosidad que amerita. En el caso particular de la ciudad de Pasto, este plan manifiesta que:

La formación de educadores debe entenderse como un conjunto de procesos y estrategias orientados al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño del docente, como profesional de la educación. Su reconocimiento como requisito para el ascenso en el Escalafón Docente, constituye solamente una condición administrativa y un estímulo para la dignificación profesional (Decreto 709 de 1996, Art. 2).

No obstante, las carencias notorias que se presentan en el desarrollo del proceso de formación continua de los docentes de EBP; los planes de desarrollo educativo, continúan fijando metas ambiciosas para avanzar en el mejoramiento del sistema educativo; una de ellas, es lograr que Colombia sea la más educada para el año 2025, propósito que es una bandera para el gobierno nacional y que implementó varias políticas educativas con el fin de elevar los resultados de la calidad educativa.

Un indicador que se tiene en cuenta para medir la calidad educativa, es el Índice Sintético de la Calidad Educativa ISCE, que es una herramienta implementada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que permite valorar el desempeño de los establecimientos educativos, en una escala que va en orden ascendente, desde insuficiente, mínimo, satisfactorio, hasta el nivel más alto que es el avanzado.

El ISCE, valora cuatro componentes, así: Desempeño – Puntaje promedio obtenido en Pruebas Saber en escala de 100 a 500-; Progreso – Porcentaje de estudiantes en nivel insuficiente en Pruebas Saber que se aplican a los estudiantes de grados tercero y quinto de EBP -; Eficiencia – Tasa de aprobación- y, Ambiente – Ambiente en el aula y seguimiento al aprendizaje- (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

Finalmente, es congruente connotar este pensamiento, “cada educador optó por ocultar sus ignorancias didácticas, tras el velo o la excusa de “enseño, según mi estilo” (Vásquez, 2013, p. 15).

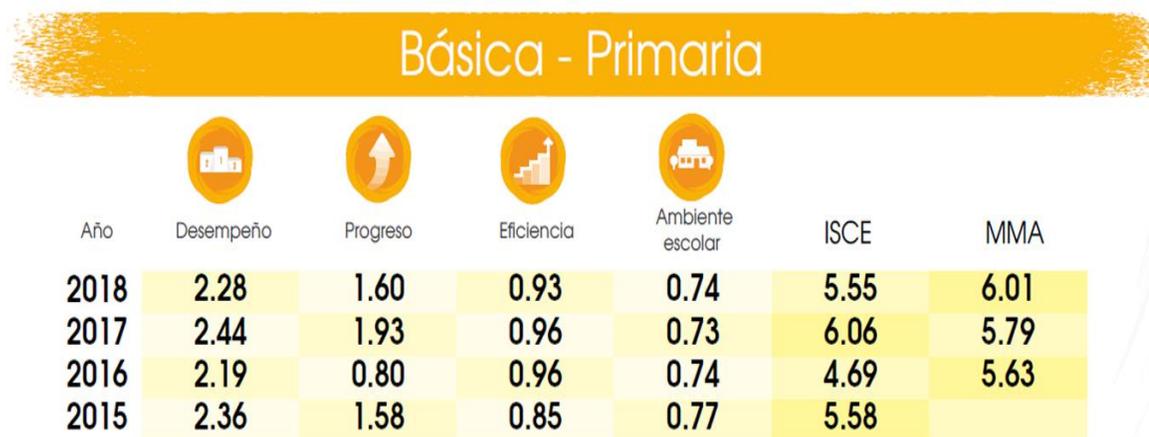
A continuación, se observan los resultados por el Centro Educativo Municipal Jamondino de la ciudad de Pasto, durante el cuatrienio 2015 – 2018, los cuales corresponden a las últimas pruebas externas aplicadas a las instituciones y centros educativos oficiales.

Es de connotar que el análisis de resultados de pruebas externas, realizado en el año 2021 evidencio que todos los establecimientos educativos del municipio de Pasto presentaron bajos desempeños en las diferentes competencias básicas.

La pandemia generada por el COVID 19, no solo ha sido un factor de cuidado para la salud pública, sino también ha sido una ventana para transformar la educación en todos los territorios; en consecuencia, se presenta la necesidad de repensar la manera de enseñar y aprender. (Secretaría de Educación de Pasto, 2021)

Figura 2

Resultados del ISCE del Centro Educativo Jamondino de Pasto



Fuente. MEN (2019).

Según los resultados anteriormente expuestos, la formación continua en didáctica de los docentes es una necesidad que requiere atenderse de manera urgente y categórica. Reflexiones y posiciones desarrolladas por diversos autores en el devenir histórico, permiten a la autora establecer, que la formación continua en didáctica de los docentes, obedece a un proceso complejo de transformación del

pensamiento y las formas de actuar del docente, con el fin de aplicar procesos de enseñanza-aprendizaje, orientados a desarrollar competencias integrales útiles, para resolver los problemas que se presentan en la vida.

1.4 Aproximación al concepto de concepción didáctica

El proceso de investigación de la formación continua en didáctica de los docentes de EBP, permitió reconocer en el devenir histórico, las características principales de la mencionada formación y la revisión bibliográfica permitió reconocer que existe una variedad de autores que han dedicado esfuerzos a teorizar sobre ello. No obstante, son insuficientes, hasta donde la investigadora ha podido investigar, los constructos teóricos que desarrollen pensamiento sobre este tema, fundamentado en elementos constitutivos del ser humano (docente), como la subjetividad, las motivaciones intrínsecas y extrínsecas para apropiarse de sus capacidades cognitivas, meta cognitivas y emocionales lo que permite aclarar las razones por las cuales, aunque los docentes quieren mejorar sus prácticas didácticas, no saben cómo hacerlo.

Lo anterior, le permite a la autora establecer como resultado científico de investigación, una concepción didáctica para la formación continua de los docentes de EBP. Motiva a la investigadora asumir este tipo de resultado científico las revisiones realizadas en la teoría que manifiestan con claridad las insuficiencias en el área de la didáctica de los docentes de EBP. Además, una concepción como resultado científico favorece la sistematización, la reflexión y auto- reflexión en la medida que la concepción aporta un conjunto de ideas, conceptos y representaciones sobre el mundo circundante, las que pueden abarcar toda la realidad que el docente vive en sus prácticas de aula cada día.

Se entiende que no es privativo de este tipo de resultados científicos el poder reflexionar, sistematizar y auto -reflexionar sobre las necesidades de formación continua en didáctica de los docentes, pero sí se considera como se ha expresado en otros momentos un espacio de valor para la investigación. En otro

orden los resultados consultados hasta el momento muestran que la existencia de concepciones didácticas es eficaz para el logro de los propósitos de la investigación. Por lo tanto, se considera fundamental abordar el constructo concepción desde diferentes instancias y autores; una de ellas es el significado etimológico, el cual refiere que:

El término concepción viene del latín conceptio, compuesta con el prefijo con- (unión), el verbo capere (agarrar o capturar) y el sufijo tio – (ción, acción y efecto). Se refiere a la acción y efecto de concebir.

Por su parte, la concepción como resultado de investigación en las ciencias pedagógicas, puede abordarse desde diferentes enfoques: Teóricos, curriculares, didácticos, metodológicos y pedagógicos. Para los intereses de la investigación se propone una concepción didáctica. Al respecto, se parte de entender qué una concepción, es una fundamentación teórica que expresa la realidad, sus procesos y organización. En el caso de la concepción del mundo, o una parte de la realidad, como es el caso de las concepciones político-sociales, éticas, estéticas, científico-naturales y pedagógicas (Rosenthal y Ludin, 1981).

Barreras (2011), apuntan las concepciones en el campo educativo, las cuales se caracterizan y a la vez se diferencian, por las respuestas que dan a interrogantes fundamentales. Las concepciones requieren de la participación de muchas disciplinas. Por lo tanto, para entender una concepción es necesario establecer cuáles son sus bases filosóficas, psicológicas y pedagógicas.

A su vez, Sánchez et al. (2014) definen:

La concepción didáctica la distingue un conjunto de premisas que permiten estructurar el componente teórico de dicha concepción que a su vez sustentan el conjunto de acciones metodológicas guiando el componente práctico; ambos elementos estructurales de la propuesta se complementan; además, consta de un sistema conceptual, así como de la explicación y regulación del proceso de intervención docente basada en etapas y acciones.

Por su parte, Mendoza Otero et al. (2015) define la concepción didáctica como “el conjunto de aspectos acerca de la organización, el desarrollo, el control y la transformación en la práctica, del proceso de enseñanza – aprendizaje” (p. 47).

Además, Giordan (1996), afirman que una concepción “es un conjunto de ideas coordinadas e imágenes coherentes, explicativas, utilizadas por las personas que aprenden para razonar frente a situaciones problema” (p. 103).

Según los autores citados las concepciones se caracterizan así:

- a) Una concepción se corresponde con una estructura mental subyacente. Por lo tanto, los docentes y quienes orientan la formación continua de los docentes, tienen un conjunto de ideas, creencias y modelos preestablecidos que conllevan a formar sus convicciones y maneras particulares de percibir la realidad circundante frente a sus procesos de formación continua.
- b) Una concepción es una construcción, lo cual significa que de acuerdo a las representaciones que poseen los docentes sobre formación continua, dan cuenta y explican las razones particulares que envisten su accionar en un contexto específico.
- c) La concepción tiene una génesis individual y social; esto explica la influencia que tiene cada docente en la construcción de su propia formación continua en aras de una transformación social y, como la sociedad incide en la adopción de sus modelos explicativos de su propia realidad.

De esta manera, las concepciones como elaboraciones mentales de la realidad, se efectúan según modalidades psicológicas y socialmente determinadas e interdependientes. Por lo tanto, en cada época los individuos interpretan y valoran los acontecimientos y eventos temporales, pasados y actuales, lo que se denomina cognición; en este orden de ideas, cognición y concepción guardan estrecha relación con respecto al proceso de formación continua en didáctica de los docentes. Es decir, la estructura cognitiva de los individuos, no funciona como un sistema de acumulación y recepción pasiva, por ende, el proceso

de formación continua en didáctica de los docentes, se constituye en un asunto dinámico e interactivo entre sus ideas, pensamientos, convicciones y necesidades con aquello que el sistema educativo le oferta.

La concepción que los docentes tienen sobre su formación continua en didáctica, está precedida por los procesos psicológicos básicos: Percepción, emoción, pensamiento, memoria, aprendizaje, lenguaje, atención, motivación; es decir, la elaboración mental en el proceso de conocimiento se efectúa a partir de las informaciones que la persona recibe por medio de los sentidos y del campo de relaciones con los otros.

En este orden de ideas, las informaciones que reciben los docentes son codificadas, organizadas y categorizadas dentro de un sistema cognitivo global y coherente según las preocupaciones y los usos que de él hace cada cual. En virtud de lo anterior, la formación continua de los docentes de educación básica primaria, se constituye en un acto psicosocial que no obedece simplemente a un imperativo de orden superior, por el contrario, es el resultado inherente a múltiples factores endógenos de cada docente. En atención al significado etimológico y los constructos teóricos que los distintos autores han elaborado en cuanto al significado del término en mención; la autora plantea que una concepción didáctica es un sistema de ideas y acciones que permiten construir pensamiento con respecto a la realidad circundante y/o a las representaciones que se tienen frente a un suceso o acontecimiento, pasado, presente o futuro, en este caso frente al proceso de formación continua en didáctica de los docentes de EBP.

Conclusiones parciales

Los fundamentos teóricos y metodológicos de la formación continua en didáctica de los docentes de educación básica primaria se direccionan hacia un proceso sistemático a través del cual el docente investiga y reflexiona sobre la práctica educativa. Es por ello, que establecer las necesidades de formación relacionadas con las carencias didácticas que los docentes presentan en el ejercicio profesional

resulta una prioridad en el contexto mundial. De este modo, el carácter flexible del mismo requiere la participación de los docentes para estructurar las propuestas de formación continua en didáctica. Es significativo, además, el autorreflexión con la aspiración de favorecer la construcción de conocimientos profesionales, los cuales serán aplicados con carácter flexible en el contexto escolar y contribuirán a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Se enfatiza en que dicho proceso facilita el perfeccionamiento de la educación en el cual la formación continua de los docentes juega un papel fundamental.

**CAPÍTULO II. CONCEPCION DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE
EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA**

CAPÍTULO II. CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

En el capítulo se presenta la concepción didáctica para la formación continua en didáctica de los docentes de EBP. En este propósito, a partir de lo analizado teóricamente en el primer capítulo, se realiza el diagnóstico para conocer el estado inicial de la formación continua en didáctica de los docentes de EBP, con el empleo de métodos empíricos se obtienen las necesidades de formación que permiten establecer los fundamentos científicos para la elaboración y presentación de la concepción didáctica para la formación continua de los docentes de EBP. Además, en el capítulo se atiende a los fundamentos que sustentan la propuesta que se propone como resultado científico.

2.1. Proyección metodológica de la investigación

La investigación que se presenta se sustenta en la metodología cualitativa en tanto se respalda en métodos de esta naturaleza. Además, se tiene en cuenta la experiencia de la investigadora a lo largo de los últimos años que le ha permitido abordar el tema que se presenta desde la relación que se establece entre la teoría y la práctica educativa.

La investigación se realizó en diferentes etapas, las mismas permitieron alcanzar las metas propuestas para el desarrollo de la indagación. En este sentido se establecieron etapas de trabajo que respondían a establecer el marco temporal en el que se debía trabajar ya fuera en el diagnóstico, revisión de documentos, fundamentaciones o toma de decisiones entre otras etapas de valor para la investigación. Se los que están determinaron, además, los ejes de trabajo estos estrechamente vinculados con las etapas.

La búsqueda de la coherencia y homogeneidad en el trabajo permitió a la investigadora establecer para todas las etapas objetivo general, acciones a desarrollar y métodos a emplear. La organización del trabajo

en esta modalidad favorece el entendimiento de la concepción didáctica para la formación continua en didáctica de los docentes de EBP.

- Etapa I: junio de 2016 – diciembre de 2016

Eje de trabajo: Diagnóstico del estado actual de la formación continua en didáctica de los docentes de EBP.

Objetivo general: diagnosticar el conocimiento que poseen los docentes y directivos sobre la formación continua en didáctica.

Acciones: recopilación de información a partir del estudio de los documentos normativos establecidos desde el MEN de Colombia y de documentos correspondiente al micro currículo de los docentes.

Recogida de información a partir del trabajo de entrevistas, observación de clases y realización de encuestas a docentes y directivos.

Ordenamiento, procesamiento y contrastación de las informaciones obtenidas.

Métodos empleados: análisis de documentos, entrevistas, observaciones a clases, encuestas y triangulación de fuentes y métodos.

- Etapa II: enero de 2017 – septiembre de 2017

Eje de trabajo: Construcción de la base conceptual que sustenta la concepción didáctica que se presenta para el proceso de formación continua en didáctica de los docentes de EBP.

Objetivo general: construir el marco teórico conceptual en relación con la formación, la formación continua y la formación continua en didáctica.

Acciones: análisis de la información existente en torno a la formación, la formación continua y la formación continua en didáctica.

Reflexiones sobre la base de la experiencia de la investigadora acerca del tema que se estudia.

Construcción del marco teórico conceptual que sustenta la concepción didáctica.

Métodos empleados: analítico –sintético, inductivo – deductivo e histórico lógico.

- Etapa III: octubre de 2017 – diciembre de 2017

Eje de trabajo: Determinación de los fundamentos de la concepción didáctica que se propone.

Objetivo general: determinar los fundamentos que sustentan la concepción didáctica.

Acción: determinación de los fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos y didácticos que sustentan la investigación.

Métodos empleados: analítico- sintético e histórico- lógico.

- Etapa IV: enero de 2018 – septiembre de 2018

Eje de trabajo: Determinación de los requerimientos didácticos de la concepción didáctica que se propone.

(Requerimientos para operar con los principios anteriormente determinado por la investigadora).

Objetivo general: determinar los requerimientos didácticos de la concepción didáctica.

Acciones: determinación de los requerimientos didácticos para implementar la propuesta.

Determinación de las características de los talleres docentes que se proponen como concreción práctica para implementar la propuesta.

Planificación del sistema de talleres docentes.

Trabajo con los profesores.

Aplicación de la primera versión de los talleres docentes.

Métodos empleados: analítico- sintético, inductivo- deductivo y enfoque de sistema.

- Etapa V: octubre de 2018 – diciembre de 2018

Eje de trabajo: Determinación de los espacios de implementación del sistema de talleres docentes como concreción práctica de la concepción didáctica que se presenta.

Objetivo general: determinar los espacios de implementación del sistema de talleres docentes.

Acciones: determinación de los espacios dentro del plan territorial de formación docente para la implementación del sistema de talleres docentes.

Método empleado: analítico- sintético.

En la investigación se previó una Etapa VI que se desarrollaría a lo largo del año 2019, la misma se consideró oportuno mantener en la planificación de la investigación, pero se precisa plantear que se pospuso su desarrollo a partir de la contingencia sanitaria que vivió gran parte del mundo con la presencia de la Covid-19.

Esta última etapa mantuvo su objetivo y acciones, pero se retomó a partir de enero del 2022 momento en que se consideró oportuno retomar acciones de la investigación en la medida que Colombia y el mundo volvían a una nueva normalidad. Además, se consideraron los cambios educativos que generó la pandemia.

- Etapa VI: enero de 2019 – diciembre 2019

Eje de trabajo: Modificación del sistema de talleres docentes a partir de la práctica y de los criterios de los expertos.

Objetivo general: Modificar el sistema de talleres docentes a partir de la práctica y de los criterios de los expertos.

Acciones: Análisis de la implementación de la primera versión del sistema de talleres docentes.

Implementación de los cambios sugeridos por los expertos para el mejoramiento del sistema de talleres docentes.

Implementación del sistema de talleres docentes modificados.

Validación de la concepción didáctica.

Métodos empleados: Criterio de expertos, analítico- sintético, triangulación de resultados.

Una vez determinadas las etapas, los ejes de trabajo, los objetivos generales, las acciones y los métodos empleados para cada una de las etapas, en los siguientes epígrafes, se procederá a su desarrollo. Se precisa aclarar que el proceso de la segunda etapa, así como todo lo que esta implica fue abordado en el capítulo primero. El mismo, se corresponde con los elementos teóricos, la definición de conceptos, la toma de posición de la autora a partir de las teorías existentes. Se precisa que la autora consideró oportuno actualizar algunos referentes teóricos debido al tiempo que transcurrió entre el proceso inicial de la investigación y la actualidad. Las miradas diferentes y las reflexiones de investigadores en tiempos de pandemia permitieron a la investigadora corroborar que la investigación continúa teniendo vigencia. Sobre todo, cuando los docentes deben mantener una formación continua que permita superar los efectos de la pandemia en los escolares y en particular los de Básica Primaria.

2.2. Diagnóstico de la formación continua en didáctica los docentes de educación básica primaria

Para elaborar el diagnóstico de la formación continua en didáctica de los docentes de EBP, se asume los planteamientos propuestos por Arteaga Basurto y González Montaña (2001) “el diagnóstico implica en sí mismo una comparación entre una situación presente, conocida mediante la investigación y otra situación ya definida o conocida previamente que sirve de referencia” (p. 4).

Por lo tanto, el diagnóstico permite conocer el proceso de formación continua en didáctica de los docentes de EBP, desde sus particularidades, a través de la descripción e interpretación de los procedimientos que se han desarrollado y los problemas que se han suscitado en el transcurso del tiempo. Para verificar el problema científico planteado en el presente trabajo investigativo se aplicaron métodos que permitieron establecer el diagnóstico del estado inicial de la formación didáctica continua de los docentes de EBP:

1. Análisis de documentos: se utilizó para el estudio y análisis de los documentos normativos legales que permita la adopción de posiciones de la autora relativas al tema que se investiga. En este caso

documentos normativos del sistema educativo colombiano, planes de formación de la Universidad de Nariño y Universidad Mariana, documentos institucionales como el proyecto educativo institucional (PEI), la autoevaluación institucional, el plan de mejoramiento institucional (PMI), planes de área y de aula del CEM Jamondino.

2. Entrevistas Semiestructurada: para identificar los criterios de directivos de Instituciones Educativas oficiales) acerca de la formación continua en didáctica de docentes. En este caso entrevistas a funcionarios de la secretaria de educación del municipio de Pasto y de una funcionaria del Ministerio de Educación Nacional.
3. Encuestas que contribuyeron a la determinación del estado actual de la formación continua en didáctica de los docentes de EBP, así como para la validación de la propuesta sobre el proceso mencionado. En este caso a directivos docentes y docentes.
4. Observación en clases para la obtención de información sobre la formación continua en didáctica de los docentes centrado principalmente en el desempeño de los mismos.

La realización del diagnóstico se efectuó durante el período escolar 2016. De una población de 47 directivos docentes, se seleccionó el 21% correspondiente a 10 directivos docentes y de una población de 271 docentes de EBP pertenecientes a la planta oficial del municipio de Pasto, se seleccionó una muestra del 19% correspondiente a 51 docentes de EBP, quienes desarrollan su ejercicio profesional en centros e instituciones educativas del municipio de Pasto.

Los criterios de selección se fundamentaron en:

1. Directivos docentes y docentes del sector rural del municipio de Pasto, con características socioculturales y geográficas similares.
2. Necesidades en la formación didáctica continua de los docentes, evidenciadas en los resultados inferiores con respecto al sector urbano del municipio de Pasto.

3. Disponibilidad y conformidad de las autoridades educativas para participar en la investigación.
4. Experiencia de la investigadora en la dirección de varios establecimientos educativos de este sector.

Es importante plantear que la investigadora tuvo en cuenta una mirada actualizada para el diagnóstico donde por motivos de la Covid-19 se retrasó el proceso investigativo. Se revisó que la muestra fuera pertinente en tanto las dificultades en el 2022 continúan vigente y se reafirma la necesidad de la investigación que se realiza.

2.2.1. Resultado del análisis de documentos normativos

Como parte del diagnóstico realizado se consideró la necesidad del análisis de documentos normativos (anexo 1), con el objetivo de conocer cómo se indica en los documentos normativos la formación didáctica continua de los docentes en Colombia, así como su tratamiento en la Institución Educativa de Jamondino, lugar en el que se desarrolla la investigación. En primera instancia, se revisaron los documentos como: Ley general de educación de 1994, Decreto 709 de 1996, Directiva ministerial N° 28 de 2009, Guía para la construcción del plan territorial de formación docente del año 2011 y el Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política del año 2013; documentos que hacen expreso y manifiesto el carácter preponderante de la formación continua de docentes y su incidencia en la calidad educativa, como también la necesidad de constituir un comité territorial de formación continua de docentes, responsable de planear, organizar y garantizar la formación continua de los docentes durante su ejercicio profesional.

El análisis de estos documentos evidenció la intención por parte de los estamentos gubernamentales para incidir en la formación continua de los docentes; sin embargo, esta intención no es suficiente, puesto que los lineamientos de política antes relacionados, no han sido contundentes en la consecución de los propósitos planteados; toda vez, que la transformación social que Colombia requiere, no se visibiliza en la realidad circundante.

Por otra parte, en los planes de formación inicial de los docentes de EBP que ofertan las universidades, se observa que la didáctica se aborda tan solo, durante un semestre, situación que evidencia una formación inicial con carencias en el dominio de las categorías fundamentales de la didáctica; conocimiento teórico – práctico indispensable para desarrollar procesos de enseñanza – aprendizaje. Además, el análisis de estos documentos permitió observar que los currículos de formación inicial de docentes abordan superficialmente estas temáticas.

Los aspectos relacionados en el párrafo anterior, originan la imperiosa necesidad de subsanar a través de la formación continua en didáctica los vacíos que quedaron durante la formación inicial de los docentes de EBP. Es importante plantear que durante los años de pandemia el proceso de enseñanza y aprendizaje en Colombia se vio interrumpido en varios momentos, y por ende en la actualidad no se aprecian cambios significativos en lo establecido antes del periodo pandémico.

Otros documentos de interés para la investigación, son las propuestas que la Secretaria de educación municipal ofrece a los docentes en términos de formación continua, ofertas que los docentes pueden seleccionar y que a su vez, la entidad territorial tiene en cuenta para organizar la formación de los docentes; sin embargo, este procedimiento además de no corresponder a lo establecido por las políticas legales, no es coherente con las necesidades de formación continua en didáctica de los docentes y de las instituciones, debido a que se desconocen los criterios que se tuvieron en cuenta para plantear las opciones de formación que se ofertan, también desconocen los resultados de las autoevaluaciones institucionales (Guía 34 de Autoevaluación Institucional) y de los planes de mejoramiento institucional (PMI), que deben ser el insumo por excelencia para planear la formación continua de los docentes de EBP.

La revisión de la autoevaluación institucional, en la cual se establecen valoraciones sobre el desarrollo anual del proceso de formación de los estudiantes, se registran formatos que evidencian las fortalezas y

las oportunidades de mejoramiento. De este modo, se elaboran los planes de mejoramiento institucional PMI y aunque se registran las necesidades de formación didáctica de los docentes, los PMI, no son tenidos en cuenta por la secretaria de educación para elaborar el plan de formación docente.

A su vez, la revisión de documentos de planeación de las prácticas de aula que utilizan los docentes, como el Plan de área y el Plan de aula evidencian que, el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje es de corte tradicional. Lo cual conlleva que la insuficiencia de los procesos de formación continua en didáctica sea coherente con las necesidades, potencialidades y con el contexto educativo, no ha permitido que los docentes implementen didácticas contemporáneas, temas de importancia y actualidad para la actividad docente.

El análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Centro Educativo Municipal Jamondino, permitió la lectura crítica a los procesos, procedimientos y componentes que el establecimiento educativo, planea y ejecuta, en cumplimiento de su horizonte institucional y particularmente reflejado en su misión y visión. Luego de la pandemia son múltiples las miradas que se realizan a la necesidad de la formación continua de los docentes. En este sentido se centran los discursos de políticos y de autoridades educativas en que se debe enfrentar el proceso educativo con otra perspectiva teniendo en cuenta las enseñanzas que desde el periodo pandémico se pueden extraer.

El tema de los aprendizajes rezagados que quedaron después de las estrategias de educación remota y/o en casa, debido a las medidas sanitarias por la COVID 19, conduce la mirada a la necesidad de fortalecer en los docentes de EBP, su formación continua en didáctica. (Secretaría de Educación, 2021). Sin embargo, la formación continua en didáctica de los docentes de EBP, sigue siendo insuficiente, desconectada, poco sistemática y carente de flexibilidad y auto- reflexión.

2.2.2. Resultados de la entrevista a directivos

La entrevista se aplicó al secretario de educación del municipio de Pasto, a la subsecretaria de calidad educativa de la secretaria de educación del municipio de Pasto y a una funcionaria que fungió en la dependencia antes mencionada y que en la actualidad se encuentra vinculada con el Ministerio de Educación de Colombia. El objetivo de la entrevista fue indagar los criterios que tienen los directivos oficiales acerca de la formación continua en didáctica de los docentes de EBP. La guía de entrevista se presenta en el (anexo 2).

Cabe resaltar la disposición de los entrevistados y el interés que demostraron en el tema de la formación continua en didáctica de los docentes de EBP. Así mismo, el conocimiento de la normatividad y políticas educativas existentes con respecto al tema y el deseo de encontrar alternativas que permitan subsanar las deficiencias que se reconocen y que les gustaría cambiar para encontrar vías de solución a una problemática existente, relacionada con este tipo de formación de los docentes de EBP.

Los resultados de la entrevista permiten evidenciar lo siguiente:

- Se presenta una gran falencia en la formación continua en didáctica de los docentes, se carece de un proceso de formación, lo que existe en el momento es, atención a iniciativas y requerimientos de necesidades que presentan los docentes después de seleccionar una serie de temáticas que presenta la entidad territorial a los establecimientos educativos, las cuales se atienden a través de acciones esporádicas, en espacios eventuales, como seminarios pedagógicos, pero no existe un proceso como tal, que le de vida a la formación continua en didáctica de los docentes de EBP.
- La formación de los docentes, no corresponden a procesos encaminados a la transformación de sus prácticas de aula. Las propuestas que ofertan las universidades, no son formación, son capacitaciones que no les permiten a los docentes transformar sus prácticas de aula.

- Las entidades territoriales, son las responsables de focalizar los establecimientos educativos y el número de docentes a convocar; para ello, tienen en cuenta la medición de indicadores en los resultados obtenidos en las pruebas externas, las zonas de difícil acceso, población rural dispersa, escuelas multigrado y, escuelas que aplican metodologías flexibles.
- El sistema de formación continua de los docentes es un reto grande para los territorios, puesto que deben implementar procesos articulados que generen sinergias institucionales entre las escuelas formadoras de maestros como son las escuelas normales, las facultades de educación de las universidades, las cámaras de comercio, la banca, las entidades territoriales, entre otros sectores que tienen responsabilidad social para incidir en la formación continua en didáctica de los docentes de EBP.
- El tema de formación continua está muy bien organizado en documentos, pero en la práctica, presenta serias carencias que afectan al sistema educativo colombiano.
- Se carece de la existencia de un plan estructurado de formación continua en didáctica con carácter de sostenibilidad, consecuente con las necesidades de los docentes.
- Existen esfuerzos propios de los docentes para perfeccionar su ejercicio profesional, lo que predomina es la autoformación a través de sus propios presupuestos, porque el estado no financia este tipo de procesos.
- La calidad educativa tiene relación directa con la formación continua en didáctica puesto que en la medida que el docente aplique estrategias innovadoras de enseñanza – aprendizaje, sus estudiantes adquieren el desarrollo de competencias propias de los requerimientos de la sociedad actual.
- Los docentes de EBP, de acuerdo al sistema educativo colombiano deben tener el dominio disciplinar y didáctico para el desarrollo de todas las áreas fundamentales, por tal motivo, su formación continua

debe ser permanente, para estar a la vanguardia de las exigencias de formación que requieren sus estudiantes.

- Antes se consideraba que los conocimientos eran inamovibles, hoy en día está demostrado que no existen verdades absolutas, por tal motivo, el docente debe renovar continuamente sus conocimientos, de lo contrario, se corre el riesgo de equivocarse y reproducir errores en las nuevas generaciones.
- La formación continua en didáctica y la calidad educativa son puentes que se unen; la didáctica da soporte y fuerza a lo que hace el docente en el aula.
- Existen muchas normas al respecto de la formación continua en didáctica de los docentes, pero no se aplican. El MEN orienta la formación de docentes en cascada, quiere decir que se forma un docente por establecimiento educativo quien debe encargarse de hacer replica de los aprendizajes a sus compañeros.
- Existen aspectos que deben considerarse para la formación continua de los docentes, como son: los resultados de las evaluaciones anuales de desempeño de los docentes, la prueba diagnóstica formativa de los estudiantes, los resultados por los estudiantes en las Pruebas Saber, la autoevaluación institucional. Estos insumos, deben llevar a quienes organizan los programas de formación continua en didáctica a la reflexión sobre nuevos paradigmas de formación continua en didáctica para los docentes.
- El tema de la formación continua en didáctica de los docentes de educación básica primaria es de gran interés y requiere ser fortalecido a través de respuestas, al qué y al cómo hacer cambios sustanciales en lo que actualmente existe y requiere de transformación para mejorar el desempeño didáctico de los docentes y, por ende, la educación colombiana.

2.2.3. Resultados de la encuesta a directivos y docentes de EBP

La encuesta a directivos y docentes de EBP (anexo 3), se elaboró con el objetivo de conocer el grado de satisfacción y la pertinencia de la formación continua en didáctica de los docentes de EBP, ofertada por el Ministerio de Educación Nacional, la Secretaria de Educación Municipal y/o por cuenta propia; para ello, se utilizó un aplicativo digital denominado *Questión Pro* y en primera instancia se realizó un pilotaje con 4 directivos docentes y 6 docentes, quienes realizaron algunos ajustes que fueron considerados para el diseño de la encuesta final.

La encuesta definitiva, se aplicó a 10 directivos docentes, rectores y directores de establecimientos educativos del municipio de Pasto, quienes tienen más de diez años de estar desempeñando sus funciones como directivos docentes nombrados a través de concurso. Siete son mujeres y tres son hombres, en edades promedio de 50 años, lo cual permite referir que tienen conocimiento de los procesos de formación continua en didáctica que se desarrollan en los establecimientos educativos, como también de las necesidades que los docentes presentan en este aspecto.

En cuanto a los docentes de EBP, 32 son mujeres y 19 son hombres, la población docente encuestada se encuentra entre los 27 y 50 años de edad y pertenecen a los dos estatutos de profesionalización docente: 2277 y 1278, con las características que cada uno de los estatutos presenta, como se explicó en el capítulo I.

La encuesta se estructuró con la utilización de la escala psicométrica de Likert (Llauradó, 2014), con cinco ítems: Totalmente de acuerdo (TA), de acuerdo (A), ni de acuerdo, ni en desacuerdo (NAND), totalmente en desacuerdo (TD), en desacuerdo (D); la respuesta seleccionada corresponde a la valoración que tienen los encuestados sobre ellos mismos, en cuanto a conocimiento y participación en el plan de formación continua de los docentes, el significado y las características de la formación continua en didáctica, la relación entre la formación continua en didáctica y los resultados que obtienen los estudiantes

en las pruebas internas y externas, además de la calidad y pertinencia de la formación continua que oferta el Ministerio y/o la Secretaría de Educación con respecto a las necesidades y expectativas que tienen los docentes de EBP.

Los resultados reflejados a partir del análisis en el procesamiento de la encuesta permitieron establecer las siguientes consideraciones:

Al referirse al conocimiento y participación en la construcción del plan de formación continua en didáctica de los docentes, como establece el marco educativo legal colombiano; el 45% está en desacuerdo (D) y el 22%, se encuentra totalmente en desacuerdo (TD), lo anterior permite inferir que los docentes no conocen la existencia de un plan y por ende no han sido convocados a participar en la construcción del mismo, por lo tanto, la oferta de formación continua en didáctica para los docentes de EBP que hace la SEM es descontextualizada y no corresponde a las necesidades y expectativas de los docentes, lo cual se corrobora con los criterios de(Gómez, 2018).

En la actualidad esta situación continúa siendo un problema. La reincorporación a las aulas después de la pandemia no ha cambiado la visión del fenómeno que se analiza aun cuando se dice que la Covid-19 dejó un sin número de enseñanzas que deben ser incorporadas y estudiadas tanto por directivos y docentes.

A su vez, el 15% de los encuestados, dicen no estar de acuerdo, ni en desacuerdo (NAND) con la participación y existencia de un plan de formación continua, lo cual refleja desconocimiento del tema abordado; tan solo un 10% manifiesta estar de acuerdo (A) y el 8% restante dice estar totalmente de acuerdo (TA); lo anterior evidencia que la formación continua de los docentes de EBP, no responde a procesos de planeación participativa, coherentes con las necesidades de los docentes y de las instituciones para alcanzar los fines educativos.

A la pregunta sobre la formación continua en didáctica de los docentes de EBP, como un proceso planificado, sistemático, flexible y auto-reflexivo, el 38% manifiesta estar en (D), el 13% (TD), el 21% (NAND), lo cual permite inferir que las ofertas que presentan las autoridades educativas más, responden a acciones aisladas y eventos asignados por las entidades territoriales con la finalidad de alcanzar metas en distintos programas como la inclusión, el bilingüismo, entre otros, pero este tipo de convocatorias no obedecen a procesos que sean sistemáticos, flexibles y que se originen a partir de la auto-reflexión de las prácticas de aula que aplican los docentes. Al respecto, tan solo un porcentaje menor correspondiente al 20% manifiesta estar (A) y el 8% (TA).

En cuanto a las ofertas de formación continua en didáctica realizadas por el MEN y/o la SEM, en el sentido de la contribución significativa de las mismas a la satisfacción de las necesidades y expectativas que tienen los docentes, se registra que el 23% está en (D), el 9% (TD), el 21% (NAND), resultados que suman el 53% de los docentes que consideran que las propuestas que realizan los estamentos antes mencionados no corresponden a sus requerimientos y, no tienen significancia frente a la formación que ellos verdaderamente necesitan; tan sólo el 36% dice estar (A) y el 11% (TA), tratándose de una minoría, que podría ser, quienes de alguna manera han sido focalizados para realizar algún tipo de capacitación o actualización docente, más no procesos de formación continua.

Con respecto a la relación existente entre la formación continua en didáctica de los docentes de EBP y los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas internas y externas, el 46% de los encuestados manifiestan estar (A) en la incidencia de esta formación en los resultados que los estudiantes obtienen en las pruebas internas y externas que valoran el grado de apropiación y desempeño de competencias en los estudiantes; el 15% está (TA), siendo un porcentaje alto de docentes que requieren de procesos de formación continua en didáctica que les permitan transformar sus prácticas de aula y aplicar didácticas acordes a los requerimientos de sus estudiantes; el 13% (NAND), en tanto que el 16% manifiesta (D) y el

10% dicen estar (TD), puesto que hay otros factores que inciden en los resultados que obtienen los estudiantes.

Por otra parte, el 40% de los encuestados manifiestan estar en (D), el 22% (TD), el 15% (NAND) lo que deja ver, que la formación continua en didáctica de los docentes de EBP, no responde a los requerimientos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes del siglo XXI, quienes requieren de didácticas activas como: el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje significativo, entre otras didácticas que los docentes no aplican; toda vez, que carecen de procesos de formación continua en didáctica que les permitan fortalecer sus prácticas de enseñanza – aprendizaje en el aula; tan solo el 18% responden estar (A) y el 5% en (TA), por consiguiente, la oferta de formación continua en didáctica de los docentes, responde a sus requerimientos, pero a un grupo muy reducido de docentes.

El 50% de los docentes encuestados responden en (D) y el 27% responden en (TD), de lo cual es posible inferir que no existen factores motivacionales que despierten su interés para asistir a las convocatorias de formación en didáctica continua que actualmente se ofrecen, las cuales, están alejadas de sus intereses y necesidades; el 10% responde (NAND) y tan solo el 9% de los encuestados dicen estar (A) y el 4% (TA) , de lo cual se infiere que está población corresponde a quienes asisten a las convocatorias que realizan las autoridades educativas para la denominada formación en cascada.

En cuanto a la formación continua en didáctica que actualmente acceden los docentes de EBP, entendida como un proceso que parte de un conjunto de ideas organizadas que permiten transformar el pensamiento, el 42% de los docentes encuestados responden (D), el 25% manifiestan estar en (TD) y el 10% (NAND), porque realmente las convocatorias que realiza el MEN y/o la SEM, son acciones esporádicas que carecen de acompañamiento y evaluación. Al respecto un 10% responden estar (A) y un 13% (TA), este porcentaje menor hace referencia a algunos programas de formación situada que han llegado a un número reducido de establecimientos educativos, como son el programa Todos a Aprender

(PTA) y el programa denominado desarrollo profesional situado (DPS), estos programas se desarrollan durante un año escolar y para ello, han sido seleccionados los mejores profesionales de la educación colombiana para realizar el acompañamiento en situ a los docentes titulares, orientando prácticas didácticas acordes a su contexto escolar; cabe resaltar que estos programas fueron asignados a un número reducido de establecimientos educativos, debido al costo económico que representa este modelo de formación.

2.2.4. Resultados del análisis de observación a clases

Con el fin de constatar cómo los docentes de EBP desarrollan sus prácticas de enseñanza-aprendizaje, se observaron 36 clases en el Centro Educativo Municipal Jamondino, orientadas por docentes de EBP, para ello se procedió a la aplicación de la guía de observación (anexo 4). En cada uno de los indicadores se determinaron aspectos a valorar a través de la escala planteada por Pérez y Lis (2012): Se cumple (SC), se cumple parcialmente (SCP), no se cumple (NSC). A continuación, se relacionan los resultados obtenidos.

Con respecto a las técnicas de motivación que utilizan los docentes para despertar el interés en los contenidos a desarrollar, se pudo apreciar que en el 65% de las clases observadas no se cumple (NSC), los docentes no tienen en cuenta los aspectos motivacionales como intrínsecos al aprendizaje, iniciaron la clase abordando directamente el contenido, en el 15% de las clases observadas se cumplió parcialmente (SCP) porque al inicio realizaron una oración y una reflexión temática y en un 20% de las clases observadas se cumple con las técnicas de motivación (SC), se muestra la reflexión acerca de la función de los elementos motivacionales.

En cuanto a la exploración de pre saberes, la observación de clases permitió evidenciar que en un 80% (NSC), el proceso de enseñanza – aprendizaje se centra en el docente, sin atender a los procesos de

aprendizaje, reflexión y el cuestionamiento de los estudiantes; en un 20% (SC) a través de preguntas orientadoras sobre los contenidos a desarrollar.

En el ítem de coherencia del desarrollo de las clases con el objetivo planteado en el plan de área, se pudo constatar que en un 65% de las clases observadas (SC), los docentes persiguen los objetivos planteados en el plan de área, mientras que en el 35% de las clases (NSC), los contenidos curriculares carecen de pertinencia y significatividad y están aislados de los objetivos propuestos en el plan de área.

En el 75% de las clases observadas (NSC) el desarrollo de competencias, los docentes realizan clases tradicionales, a través de un proceso eminentemente reproductivo y esquemático; le otorgan prioridad a lo cognitivo y este aspecto a su vez, se observa separado de lo afectivo; se evidenciaron desarrollo de conocimientos de forma mecánica y memorística. En el 15% de las clases observadas (SCP), toda vez que se evidencian acercamientos hacia el desarrollo de competencias y en un 10% de las clases observadas (SC) a través de una tendencia al aprendizaje activo y la formación de conocimientos, habilidades y comportamientos.

Con respecto a los métodos, medios y técnicas de evaluación utilizados por los docentes en el desarrollo de clases, se observó que en un 75% (NSC), los métodos que utilizan los docentes son de corte tradicional, impera el autoritarismo, los medios utilizados son obsoletos, la mayoría de clases se limitan al discurso y la pizarra únicamente, aun teniendo a disposición herramientas tecnológicas y didácticas de interés para los estudiantes, las técnicas de evaluación son de índole memorístico; en el 25% de las clases observadas (SCP) porque los docentes, si bien utilizan métodos tradicionales, hacen uso de medios tecnológicos en el desarrollo de sus clases y demuestran una escasa reflexión acerca de los elementos auto valorativos, además, utilizan diversas técnicas de evaluación.

2.2.5 Resultados del diagnóstico: Triangulación

La triangulación de los métodos empíricos permite asegurar el rigor metodológico del estudio y la credibilidad de los resultados (Hernández et al., 2010). A partir de los instrumentos aplicados, se obtuvieron regularidades, con respecto a los significados que los participantes atribuyen a la formación continua en didáctica de los docentes de EBP, de igual manera, el análisis permitió establecer potencialidades y necesidades que expresaron lo siguiente:

Potencialidades

- Reconocimiento a la importancia de la formación continua en didáctica de los docentes de EBP, como un proceso que debe ir más allá de la simple realización de acciones y/o eventos aislados y de carácter informativo.
- Disposición e interés de los directivos y docentes para acceder a propuestas que permitan mejorar la formación continua de los docentes de EBP.
- El gremio de docentes que actualmente forma parte de la planta, en su mayoría, son sujetos de evaluación y la formación continua, es un factor que le otorga puntuación en su evaluación de desempeño profesional.

Necesidades

- Existen políticas, normas y direccionamientos en el tema de formación continua en didáctica; sin embargo, se quedan en la teoría, puesto que en la práctica está formación, no corresponde a las necesidades y expectativas que los docentes requieren.
- La intensidad horaria asignada por las instituciones formadoras de maestros de las facultades de educación de las universidades colombianas, es insuficiente para la formación didáctica que los docentes requieren al iniciar su ejercicio profesional.

- La formación continua en didáctica de los docentes de EBP, adolece de sistematicidad, flexibilidad y auto-reflexión las entidades territoriales responsables de planear esta formación, reconocen que la misma se desarrolla a través de acciones esporádicas, incipientes y eventuales, realmente no existe un proceso estructurado con carácter de sostenibilidad que le de vida a la formación continua en didáctica de los docentes de EBP.
- Las valoraciones que dejan los procesos que se desarrollan al interior de los establecimientos educativos como: La autoevaluación institucional, la revisión del proyecto educativo institucional (PEI) y/o el seguimiento al plan de mejoramiento institucional (PMI), no son tenidos en cuenta para organizar las ofertas de formación continua en didáctica que realizan las entidades territoriales.
- Hay desconocimiento de la existencia del plan de formación continua, los docentes no han participado en su construcción, las convocatorias que realiza la SEM, para este fin, son catalogadas como acciones esporádicas y asistemáticas, que no contribuyen con sus requerimientos para el mejoramiento de los procesos didácticos de aula.
- La formación continua en didáctica para los docentes de EBP, es un tema de interés que requiere ser fortalecido desde el qué hacer y cómo hacerlo, para aportar con fundamentos en el mejoramiento de la educación colombiana.

2.3. Fundamentos que sustentan la concepción didáctica para la formación continua de los docentes de Educación Básica Primaria

Toda propuesta requiere de establecer los fundamentos que la sustentan en este caso los fundamentos filosóficos constituyen, al igual que en otras propuestas de resultados científicos, el punto de partida. El fundamento filosófico permite plantear que el estudio que se realiza con el fin de proponer una concepción didáctica para la formación continua en didáctica de los docentes de EBP encuentra sustento en la dialéctica materialista. Permite el análisis y la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje,

en particular el proceso de formación continua en didáctica de los docentes de EBP. Su base gnoseológica se localiza en la teoría del conocimiento, como proceso dialéctico de interacción del hombre como ser social con el medio que lo rodea y el papel de la práctica como base y criterio de la verdad, que permite estructurar las acciones en una relación teoría-práctica.

Se analizan los principios de la dialéctica materialista. La objetividad constituye un punto de análisis esencial en la investigación, si se entiende que las representaciones y las nociones del hombre deben concordar con la naturaleza objetiva de los procesos y los fenómenos que se investigan y que tienen en cuenta las conexiones y los movimientos que ellos generan.

El análisis histórico concreto se establece como otro principio básico. El mismo asume la correcta valoración del proceso se deben considerar las condiciones, en las cuales se han dado los procesos de formación inicial y continuo de los docentes de EBP. Ello favorece la toma de decisiones y formulación de juicios propios a la investigadora.

Otros principios como el de la concatenación universal, el desarrollo y el tránsito de lo particular a lo general y viceversa, también están presentes cuando se trata del trabajo con la formación continua en didáctica de los docentes. El empleo de estos principios se pone de manifiesto en las reflexiones sobre los cambios que en materia de formación, formación continua y formación continua en didáctica hoy día se realizan, los mismo aportan a la investigación.

En lo sociológico destaca el doble carácter de la educación, esta no puede limitarse al aprendizaje de contenidos socialmente válidos, sino extenderse a la actividad práctica del individuo como miembro de un grupo o clase social. De este modo, se materializa en hechos concretos el aprendizaje anterior. Esto se corrobora en la concepción didáctica en la medida que se establece los puntos de partidas, las ideas y demás elementos del acto de concepción y se materializa a través de un conjunto de talleres docentes que permite la formación continua en didáctica de los docentes.

La concepción didáctica tiene como base los fundamentos de la psicología histórico-cultural, de esencia humanista, desarrollado por Vygotsky y sus seguidores, que permite comprender que la psiquis (la personalidad) tiene un carácter activo en la regulación de la actuación y está determinada, histórica y socialmente en su origen y desarrollo. Esta consideración es una aplicación consecuente del carácter activo del hombre.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) encuentra aplicación en el aprendizaje de los docentes de EBP. Estos profesionales poseen cierto conocimiento de la didáctica logran enriquecer el contenido adquirido sobre el tema a partir de los múltiples aprendizajes mediados socialmente. Asimismo, logran en la duración del mismo y a través de la colaboración con otros con más desarrollo (relación entre colegas). Potenciar la ZDP permitirá llegar a un docente de EBP con un dominio didáctico con una perspectiva renovada y estratégica en la concepción de una formación sistematizada, flexible y auto-reflexiva que garantiza la formación continua de los docentes en cuestión (EBP) en el campo de la didáctica.

En la propuesta de formación continua en didáctica se parte de considerar que la formación es una categoría pedagógica, siendo este el primer elemento de la fundamentación pedagógica de la propuesta. Es este mismo orden se consideran las leyes y principios parte integrante del fundamento pedagógico. Se asume como otro punto de análisis desde la pedagogía la relación que se establece entre la teoría y la práctica. A su vez se requiere de plantear que el vínculo entre lo teórico y lo práctico es una condición esencial del materialismo dialéctico el cual se manifiesta a lo largo de toda la investigación. Esta condición es primordial cuando se plantea la necesidad de la formación dialéctica continua de los docentes de EBP: Los fundamentos pedagógicos se asumen desde el carácter de proceso de la formación y de ahí su flexibilidad y autorreflexiva, no pueden ser vistos de manera independiente de los fundamentos pedagógicos.

La primera ley establece la relación estrecha entre la escuela y la vida según las concepciones de Álvarez (1999) y a su vez con el medio social. Cuando se comienza la formación continua en didáctica de los docentes de EBP se está contribuyendo a una mejor formación y por tanto se traduce en resultados satisfactorios para los estudiantes y por consiguiente en una mejor calidad educativa, la cual se pone a disposición de la sociedad.

La segunda ley de la didáctica también se evidencia en el momento que se considera que la misma radica en la relación entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez, 1999). Reflexiona, sobre la necesidad de la integración y relación entre lo universal, particular y singular.

Se retoman las formulaciones realizadas en relación con los objetivos como categoría rectora, el mismo representan los fines, aspiraciones y propósitos a lograr en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ellos encierran una intención definida y orientada a un fin, que influirá sobre todo el proceso en su conjunto, dándole un carácter orgánico de sistema a la educación. En otro orden con el fin de lograr una formación continua en didáctica y responder a ello se considera la necesidad de acudir a métodos y medios que favorezcan el intercambio donde los docentes reflexiones y auto-reflexionen sobre sus prácticas educativas. Se logre a su vez, atender a formas de evaluación que respondan a las exigencias de formación de la contemporaneidad.

Una vez establecido los fundamentos en los cuales se sustenta la propuesta de una concepción didáctica para la formación continua en el área planteada, para los docentes de EBP se precisa establecer los requerimientos en los cuales se basa la investigadora.

2.4. Requerimientos didácticos de la propuesta

En la medida en que la concepción didáctica que se propone es una construcción teórica, esta requiere de una vía para su materialización en este sentido un conjunto de talleres docentes constituye la vía práctica en la cual se materializa la propuesta científica que se realiza.

El conjunto de talleres docentes tiene como objetivo general, contribuir a la formación continua de los docentes de EBP en contenidos relacionados con la didáctica. Para ello se ha considerado lo que plantean los documentos normativos y se ha tenido en cuenta los aspectos teóricos y la relación estrecha entre teoría y práctica. Además, la experiencia de la investigadora le permite realizar un análisis entre el estado actual y el estado deseado en cuanto a la formación continua en didáctica de los docentes de EBP.

Para el logro exitoso de los talleres docentes que se proponen la investigadora considera, que deben ser planteados un conjunto de requerimientos didácticos que favorezcan el entendimiento del conjunto de talleres docentes que se diseñan para la formación continua en didáctica de los docentes de EBP. El primer requerimiento didáctico al cual la investigadora asiste está relacionado con las potencialidades y necesidades de formación didáctica de los docentes en ejercicio de su profesión. Se reconocen como potencialidades las siguientes: el conjunto de talleres docentes permite que los docentes reflexionen, auto-reflexionen y sistematicen sus prácticas desde el punto de vista didáctico.

En segundo lugar, otro de los requerimientos didácticos que es considerado responde a la planeación, la ejecución y el control de actividades de enseñanza- aprendizaje que promuevan la comprensión de los aspectos esenciales que conforman la didáctica y su valor para un buen desempeño de la profesión en este caso específico, docentes de EBP: lo anterior es condición indispensable para que los docentes que tengan a su cargo la impartición de los talleres docentes posean una adecuada preparación teórico-metodológica.

En tercer lugar, se considera que otro requerimiento didáctico responde a la preparación de las condiciones previas para el desarrollo de los talleres docentes. En este caso se entiende por preparación de las condiciones previas el conocer, por parte de los docentes que imparten los talleres docentes el diagnóstico de los docentes de EBP. Para esto se requiere de conocer cómo imparten sus clases, que tipo de formación continua han recibido, si esta se corresponde con las verdaderas necesidades de los

docentes, si son la resultante de un proceso de negociación con los docentes, en los cuales tengan la capacidad de elegir y manifestar mediante la crítica constructiva cuáles son sus debilidades formativas. De igual manera se debe conocer como fue abordado desde los estudios iniciales del docente en ejercicio de su profesión los contenidos didácticos.

En cuarto lugar, se considera como requerimiento didáctico el abordaje de los talleres docentes desde la relación intermateria. La investigadora considera que el docente de EBP es un profesional que pasa largas jornadas de trabajo frente a los estudiantes y como característica propia de este nivel de enseñanza imparte un conjunto de asignaturas que van desde las sociales, naturales y exactas. En otro orden, los docentes deben desarrollar una visión interdisciplinar logrando utilizar objetivos, contenidos, métodos, medios y formas de evaluación que favorezcan la formación de competencias en los estudiantes. Estas competencias se logran desde el abordaje de manera integradora de los contenidos que se imparten según los Estándares Básicos por Competencias y los Lineamientos Curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de un adecuado tratamiento didáctico.

En quinto lugar, considera un requerimiento didáctico establecer por qué el taller docente es el asumido como forma de organización para la formación continua en didáctica de los docentes de EBP. Es este sentido la investigadora reconoce que existen varias formas de organización docente entre las que destaca el seminario, la conferencias entre otras que pueden ser utilizadas para desarrollar un trabajo de formación continua. Sin embargo, se asume el taller en la medida que se considera a esta forma de organización docente como:

(...) un espacio donde no hay una autoridad omnisciente, es un espacio donde se realizan tareas de discusión, facilita la interacción entre los miembros de los grupos. Se desarrollan argumentos. El facilitador (profesor) como miembro de una comunidad brinda sus propias perspectivas en las discusiones

de grupo, trata a su vez de conducir la discusión de los estudiantes sin imponer criterios (Kiraly, 2000, p. 15).

Por su parte, años antes William y Burden (1997) plantean que:

(...) el taller permite que el profesor deje de ser el trasmisor de conocimientos, para pasar a ser guía y facilitador en el proceso constructivo del estudiante, que asume un rol central y se hace cargo de responsabilidades crecientes sobre su mismo proceso de aprendizaje (p. 45).

Por los elementos antes expuestos se considera al taller docente el adecuado porque permite unos intercambios más dinámicos, favorece la comunicación directa, se desarrollan ejercicios de reflexión y auto-reflexión se critica y se trabaja desde las experiencias de los docentes atendiendo a los vacíos didácticos que poseen los mismos.

La investigadora también es del criterio de que el taller docente, como actividad eminentemente práctica que es, posee diversas funciones: la cognoscitiva, la metodológica, la educativa y la de control. Dentro de sus principales características se destacan la riqueza y la variedad de tareas docentes que puede contener. Los talleres docentes son un espacio de formación flexible a partir de la reflexión sobre las dificultades evidenciadas en las prácticas de aula, también de confrontación colectiva, de análisis y de respeto a la opinión del otro, en consecuencia, la investigadora los asume como salida práctica de la concepción didáctica que propone como resultado científico de la investigación.

Sexto requerimiento la investigadora considera que no se trata de un taller docente, sino que es pertinente hablar de un conjunto de talleres docentes. Esta aseveración responde a que no es posible responder a las carencias formativas de los docentes en ejercicio con solo un taller. Sobre todo, cuando se trata de solventar carencias didácticas en docentes de EBP los que deben impartir un gran cumulo de contenidos desde la visión de varias disciplinas.

El conjunto de talleres docentes estructurados de manera lógica y coherente, permiten -bajo la correcta conducción del profesor- desarrollar temáticas que abarquen los postulados teóricos, los metodológicos y sobre todo los didácticos.

Otra de las características de los talleres docentes que se trabaja, es que son creados de manera continuada. La organización se presenta desde el momento en el que se plantea que, el conjunto de talleres docentes, no es una sumatoria, sino una concatenación donde la organización responde al estado de dependencia que se establece entre cada uno de los mismos. Se trata de un sistema de relaciones que se complementan y que se forma en diferentes órdenes y jerarquías, de manera tal que cada momento necesite del anterior y condicione el siguiente.

En la creación del conjunto de talleres docentes se establece como otra de sus características, la regularidad de presentarlos bajo una uniformidad que exprese el vínculo que se establece entre los componentes de la didáctica. Para dar cumplimiento a lo expresado, se plantea un título para cada uno de los talleres docentes. Se declara el objetivo de cada uno, así como los contenidos que se tratan por taller. Los contenidos se ubican a partir de representar el orden lógico necesario en cuanto a los elementos que se trabajan. Se recomienda el desarrollo de los talleres docentes desde el trabajo conjunto entre todos los participantes en los mismos. La declaración de un sistema de medios de enseñanza-aprendizaje caracteriza también a los talleres docentes que se realizan. Se plantea que estos no responden a una norma estática. Se considera que los medios a utilizar en el desarrollo de los talleres docentes son todos aquellos que, entienda el profesor, garantizan un apoyo material a lo que se debate en cada uno de ellos.

De igual manera se considera explicitar cuales son los espacios que se consideran más pertinentes para la implementación del conjunto de talleres docentes que se proponen, los cuales contribuyen a la formación continua en didáctica de los docentes de EBP.

2.5. Los talleres docentes espacios de implementación de la concepción didáctica

Una vez establecidos los requerimientos didácticos que sustentan la propuesta científica que se presenta, la autora ha considerado plantear los espacios en los cuales pueden ser implementados los talleres docentes para la formación continua en didáctica de los docentes de EBP.

Es necesario considerar que en Colombia el calendario escolar lo diseña cada entidad territorial y lo presenta al Ministerio de Educación Nacional para su respectiva aprobación. En este, se organiza el desarrollo curricular para el año lectivo; generalmente se distribuye el tiempo en cuarenta semanas de desarrollo académico, cinco semanas de desarrollo institucional y siete semanas corresponden al período de vacaciones.

El desarrollo institucional es el espacio que se utiliza para que los directivos y docentes dediquen el tiempo a la revisión, re significación y/o ajustes al Proyecto Educativo Institucional (PEI), cabe resaltar que durante este período se realizan procesos de fortalecimiento teóricos y prácticos. Uno de ellos, corresponde a la valoración de los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas internas y externas que permiten verificar y sistematizar el estado de las competencias que los estudiantes han alcanzado.

Una vez se obtiene un diagnóstico que evidencia las fortalezas y las dificultades que presentan los estudiantes, se determinan las causas que originan las deficiencias en los resultados obtenidos. A la vez se planean y ejecutan acciones que conducen al mejoramiento de la calidad educativa; sin embargo, muchas de ellas, no corresponden a las necesidades que tienen los docentes, en la medida que no consideran su participación en la toma de decisiones que garanticen acciones de formación continua acordes a los resultados del diagnóstico.

La realización de acciones aisladas y descontextualizadas de formación continua no conlleva al estado deseado, preferentemente en el campo de formación didáctica, donde centra el interés la presente

investigación. Por consiguiente, el conjunto de talleres docentes para la formación continua en didáctica de los docentes de Educación Básica Primaria es una alternativa que se puede aplicar durante el período de desarrollo institucional, a partir de garantizar procesos de formación sistemáticos, flexibles y auto-reflexivos.

La investigadora considera que un conjunto de cinco talleres docentes, con la estructura propuesta en los requerimientos didácticos del epígrafe anterior, representa una alternativa viable. La misma está concebida para desarrollarse en el espacio de tiempo de cinco semanas de desarrollo institucional y apunta directamente al fortalecimiento del docente de EBP.

En esta dirección se propone graduar la distribución espacial de las cinco semanas de desarrollo institucional de la siguiente forma: las dos primeras semanas ubicadas al inicio del año escolar que corresponden al período de planeación institucional, se considera oportuno el desarrollo de dos talleres. El primer taller docente centrado en el fortalecimiento de la teoría referente a la didáctica y su relación con los procesos de formación, formación continua y formación continua en didáctica.

El segundo, taller docente dirigido a la relación directa que se establece entre objetivo, contenido y método, como componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje, centrado en la Educación Básica Primaria.

El tercer taller docente se propone ubicar en la semana de desarrollo institucional durante el mes de octubre, espacio en el cual los estudiantes no asisten a clases y los docentes deben dedicar el tiempo para fortalecer su desempeño profesional. A juicio de la investigadora, el tercer taller docente debe apuntar al desarrollo del vínculo entre métodos y medios de enseñanza como componentes de la didáctica que facilitan el cumplimiento de los objetivos propuestos por parte del docente en cada una de sus clases. Durante las dos semanas de evaluación institucional que se desarrollan al finalizar el año escolar, se propone realizar dos talleres más. El cuarto taller docente, debe responder a la fundamentación de la

evaluación como componente de la didáctica y su vínculo con el diagnóstico, como herramienta que favorece la retroalimentación del docente con respecto a las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes.

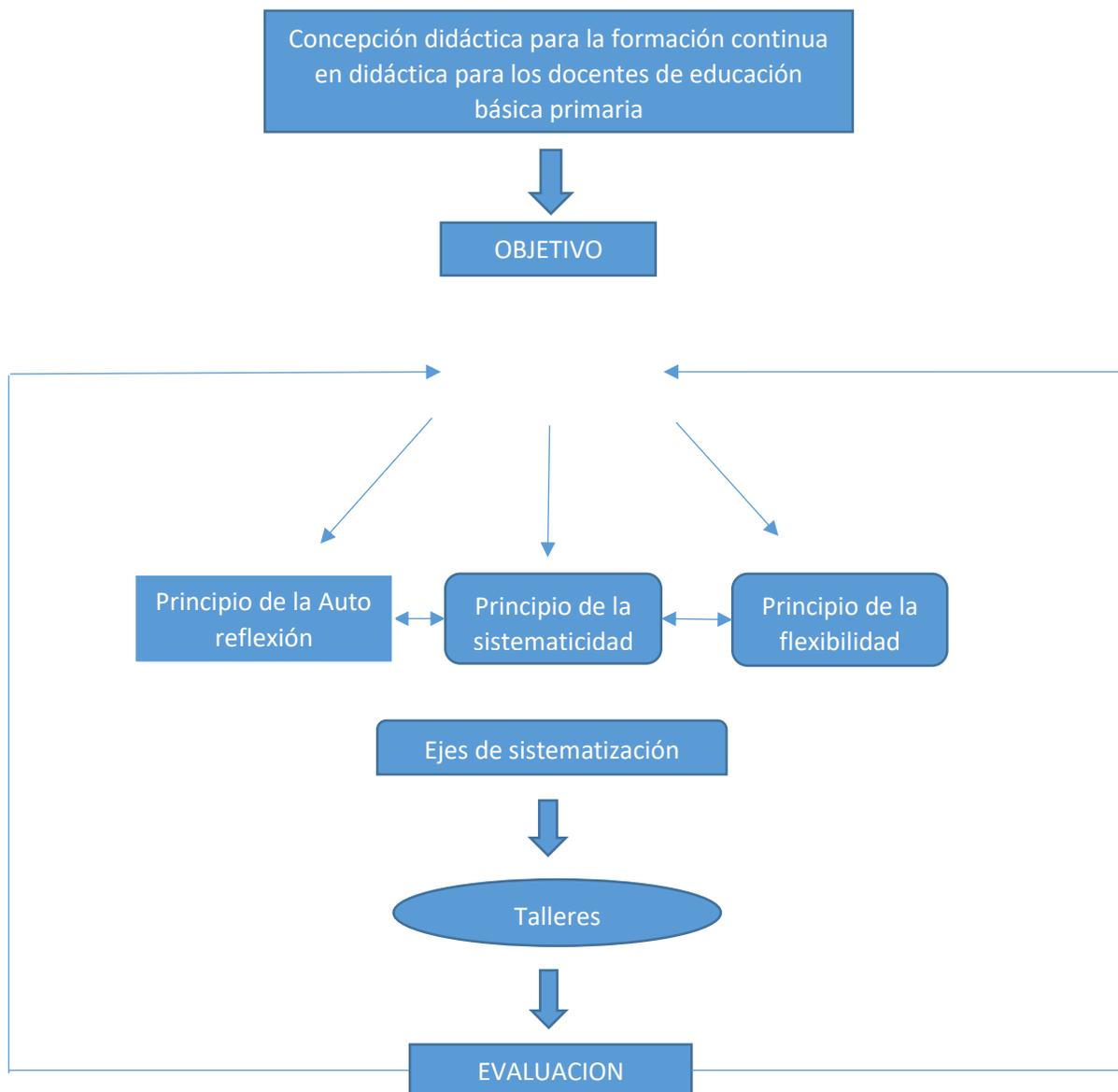
La investigadora propone que el quinto taller docente, se enfoque en el desarrollo de manera práctica de los saberes adquiridos por los docentes de Educación Básica Primaria en los talleres anteriores. De esta manera, los docentes durante sus prácticas de clase podrán evidenciar las competencias didácticas desarrolladas como parte de su formación continua.

La sistematicidad, flexibilidad y auto-reflexión que caracterizan la propuesta de la investigadora, permiten durante el curso escolar establecer momentos de fundamentación teórica y de puesta en práctica de los conocimientos desarrollados a lo largo del curso.

Una vez establecidos los requerimientos didácticos y los espacios de implementación, la investigadora propone un conjunto de talleres para la formación continua en didáctica de los docentes de EBP. De igual manera se considera presentar la representación gráfica de la propuesta que se realiza.

Figura 3

Concepción didáctica para la formación continua en didáctica para los docentes de educación básica primaria



Una vez presentado el conjunto de talleres docentes para la formación continua en didáctica de los docentes de EBP se establecen como conclusiones parciales del capítulo las siguientes:

Conclusiones parciales

El diagnóstico de la situación actual de la formación continua en didáctica de los docentes de EBP reveló potencialidades relacionadas con el reconocimiento a la importancia de la formación continua en didáctica de los docentes de EBP, como un proceso que debe ir más allá de la simple realización de acciones y/o eventos aislados y de carácter informativo. También resultó significativo la disposición e interés de los

directivos y docentes para acceder a propuestas que permitan mejorar la formación continua de los docentes de EBP. Por su parte, la concepción didáctica que se presenta como resultado científico de la investigación se manifiesta desde una estructura lógica y armónica. La misma permite ir desde la teoría que la sustenta, pasando por etapas, ejes de trabajo y acciones que se convierten en la guía orientadora de la propuesta. Además, la propuesta se sustenta en fundamentos que van desde la filosofía hasta los didácticos siendo este último, la expresión más simplificada en la cual descansa el campo de investigación que se desea transformar.

CAPITULO III

**VALIDACIÓN DE LA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN CONTINUA EN DIDÁCTICA
EN DOCENTES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA**

CAPÍTULO III. VALIDACIÓN DE LA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN CONTINUA EN DIDÁCTICA DE LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

En el capítulo se presenta el conjunto de talleres docentes espacio de concreción de la concepción didáctica. Además, se expone la valoración de la concepción didáctica, por parte de un grupo de expertos que ha sido seleccionado para tal fin. Posteriormente, se lleva a cabo su implementación, se tienen en consideración los criterios que se han expuesto en las dos rondas efectuadas, con el propósito de evaluar los resultados en la práctica educativa. Con la valoración de los expertos y la evaluación de la implementación se obtiene la validación de la concepción didáctica para la formación continua en didáctica de la educación básica primaria.

3.1. Conjunto de talleres para la formación continua en didáctica de los docentes de educación básica primaria

En el primer capítulo de la investigación se ha planteado que las insuficiencias didácticas de los docentes de EBP son una de las dificultades que más se aprecia. Lo anterior ha sido verificado, y corroborado por la investigadora a partir de la aplicación de un conjunto de instrumentos, los cuales se han triangulado y confrontado con la teoría. La revisión de la teoría, ha servido para enriquecer la práctica y a su vez la práctica a retroalimentado a la teoría. Desde esta posición se considera la necesidad de presentar talleres docentes que aborden tanto actividades teóricas como actividades prácticas.

El conjunto de talleres docentes muestra una estructura homogénea en tanto manifiestan la relación necesaria entre los componentes de la didáctica. Estableciendo un objetivo, contenidos, método, medios de enseñanza.

Tabla 3

Taller docente I

Título: Tratamiento epistemológico sobre la formación continua en didáctica
Objetivo: analizar el tratamiento epistemológico sobre la formación continua en didáctica desde la visión de la formación de los docentes de EBP
Contenidos: El tratamiento epistemológico sobre qué se entiende por formación continua. Diferentes visiones y procedencias. Múltiples visiones epistemológicas sobre qué se entiende por formación continua en didáctica. Su análisis desde el caso particular, docentes de EBP. Semejanzas y diferencias entre las variadas visiones epistemológicas trabajadas. Método enseñanza- aprendizaje: discusión temática Medios de enseñanza – aprendizaje: Textos, artículos seleccionados por el profesor para abordar el contenido del taller docente. Además, artículos provenientes de las búsquedas que los docentes de EBP realicen. PowerPoint y otros medios que a iniciativa del profesor apoyen la discusión en el taller. Actividades para los docentes de EBP: Guía de orientación: Lectura de diferentes materiales que se plasman en la bibliografía sobre formación continua y formación continua en didáctica De las diferentes definiciones estudiadas: ¿Cuál asumes por formación continua y por formación continua en didáctica ¿Por qué? ¿Qué rasgos poseen las definiciones que asumes?

¿Qué semejanzas y diferencias encuentras entre las definiciones estudiadas?

¿A qué conclusiones puedes arribar?

Los docentes de EBP desarrollan la discusión del taller docente bajo la guía de orientación del profesor.

Orientaciones metodológicas

Se recomienda que el profesor atienda a las cuestiones relacionadas con:

La formación continua es un tema de interés de pedagogos de diferentes partes del mundo. Es un tema trabajado por las ciencias con sistematicidad. Se entiende que la formación continua en didáctica es un fenómeno inherente a todos los niveles de enseñanza. Se encuentra con mayor facilidad el abordaje de la temática cuando se está en presencia de docentes de la educación superior.

Es necesario trabajar los elementos que son comunes en cada uno de las definiciones que se analizan así, como las diferencias entre ellas. Este elemento le permitirá al profesor conducir el tema sobre la formación continua desde el enfoque de las diferentes denominaciones con las cuales ha sido conocido y estudiado el proceso de formación continua en didáctica de los docentes.

En otro orden el profesor debe dejar esclarecida la diferencia y la semejanza entre la formación continua y la formación continua en didáctica. Para ello, debe trabajar las definiciones de formación didáctica continua, a través del análisis de estos conceptos estableciendo que la formación continua en didáctica es solo una parte de los elementos de superación a los cuales debe atender el docente.

Bibliografía

Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J. y Martínez, R. J. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación universitaria*, 10 (3), 81-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>

Álvarez de Zayas, C.M. (1996). *Hacia una Escuela de Excelencia*. Academia.

Baraldi, V., Bernik., J. y Díaz. N., (2021). *Una didáctica para la formación docente: Dimensiones y principios para la enseñanza*. Universidad Nacional del Litoral.

Klingberg, L. (1978). *Introducción a la didáctica general*. Editorial Pueblo y Educación

Tabla 4

Taller docente II

Título: Relación entre los objetivos, los contenidos y los métodos de enseñanza-aprendizaje
Objetivo: explicar la relación que se establece entre los objetivos, los contenidos y los métodos de enseñanza-aprendizaje
Contenidos:
Definición de Didáctica
Cualidades de la Didáctica
Relación entre los objetivos, los contenidos y los métodos de enseñanza -aprendizaje
Importante de la relación objetivo, contenido y método
Método enseñanza- aprendizaje: problémicos
Medios de enseñanza – aprendizaje:
Textos, artículos seleccionados por el profesor para abordar el contenido del taller docente. PowerPoint y otros medios que a iniciativa del profesor apoyen la discusión en el taller. Uso del pizarrón y la voz del profesor.
Actividades para los docentes de EBP:
Guía de orientación:
¿Qué se entiende por Didáctica?
¿Cuáles son las cualidades de la Didáctica?

¿Qué relación debe existir entre los objetivos, los contenidos y los métodos de enseñanza - aprendizaje?

¿Por qué es importante atender a la relación objetivo, contenido, método a partir de los Estándares Básicos por Competencias y el Proyecto Educativo Institucional en los docentes de EBP?

Orientaciones Metodológicas

Se recomienda que el profesor atienda a las cuestiones relacionadas con:

El profesor debe dejar definido el concepto de didáctica y explicar cuáles son las cualidades del mismo.

Para ello debe quedar manifestado el carácter científico de la didáctica a partir de entender que la misma responde a categorías, principios, leyes y que se establece una articulación directa y sistémica entre los componentes de la didáctica.

La relación objetivo, contenidos y métodos es una de las cualidades básicas para lograr un desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje de calidad. El profesor debe explicar cómo el docente de EBP debe hacer una correcta selección del objetivo a partir de la determinación de los contenidos que va abordar con los estudiantes. De esta misma manera debe atender a los métodos que son más idóneos según el contenido y sobre todo si se trata de la introducción de un contenido, de una sistematización, una ejercitación o profundización.

Bibliografía

Addine Fernández, F., Fernández Gonzáles, S., Fuxá Lavastida, M. y Recarey Fernández, S. (2007).

Didáctica teoría y Práctica. Editorial Pueblo y Educación.

Klingberg, L. (1978). *Introducción a la didáctica general*. Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2006). *Estándares Básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Imprenta Nacional de Colombia.

Sangrá Morer, A., Raffaghelli, J. E., González Sanmamed, M., & Muñoz Carril, P. C. (2021). Desarrollo profesional de maestros de primaria desde la óptica de las ecologías de aprendizaje: nuevas formas de actualizarse en tiempos inciertos. *PUBLICACIONES*, 51(3), 21–70. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.20790>

Tabla 5

Taller docente III

Título: Relación entre los métodos de enseñanza-aprendizaje y los medios de enseñanza-aprendizaje

Objetivo: explicar la relación que se establece entre los métodos de enseñanza-aprendizaje y los medios de enseñanza- aprendizaje centrados en los Estándares Básicos por Competencias y en el Proyecto Educativo Institucional.

Contenidos:

Los métodos de enseñanza- aprendizaje

Los medios de enseñanzas – aprendizaje

Relación entre los métodos de enseñanza -aprendizaje y los medios de enseñanza –aprendizaje a partir de los Estándares Básicos por Competencias y el Proyecto Educativo Institucional en los docentes de EBP.

Método enseñanza- aprendizaje: de indagación

Medios de enseñanza – aprendizaje:

Textos, artículos seleccionados por el profesor para abordar el contenido del taller docente. PowerPoint y otros medios que a iniciativa del profesor apoyen la discusión en el taller. Uso del pizarrón y la voz del profesor.

Guía de orientación:

¿Qué se entiende por método de enseñanza – aprendizaje?

¿Qué se entiende por medio de enseñanza – aprendizaje?

¿Por qué es importante atender a la relación método medio a partir de los Estándares Básicos por Competencias y el Proyecto Educativo Institucional en los docentes de EBP?

Orientaciones Metodológicas

Se recomienda que el profesor atienda a las cuestiones relacionadas con:

El profesor debe dejar definido los conceptos de métodos y medios de enseñanza– aprendizaje, estas definiciones deben ser abordadas desde la perspectiva de pensamiento de diferentes teóricos de la didáctica

En otro sentido debe establecerse la estrecha relación que se da entre estos componentes didácticos en cuanto se asume que el medio es el soporte material del método de enseñanza- aprendizaje.

El profesor debe reforzar los criterios de que los métodos y los medios también son graduados según las edades de los estudiantes. Por lo cual estos deben responder a los intereses formativos de los estudiantes con el objetivo de que se logre un proceso de enseñanza –aprendizaje significativo.

Bibliografía

Díaz Domínguez, T. (1998). Enfoques del trabajo didáctico institucional para la elaboración de los proyectos educativos: El caso cubano. *Revista CINTEX*, 7, 32–46.

<https://revistas.pascualbravo.edu.co/index.php/cintex/article/view/186>

Diéguez, R., Riol, M. y De León, T. (2021). Formación y superación del profesorado desde el proceso de formación docente. *Revista Educación y Sociedad*, 19 (Núm. Especial), 138-155.

<https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1989/3245>

-
- Domínguez García, I., Roméu Escobar, A., Pérez Noy, B., Fontanills Gimeno, Y., Cisneros Garbey, S. y Otero Góngora, Y. (2018). *El texto científico: algunas consideraciones para la comunicación en la ciencia*. Editorial Universitaria Félix Varela.
- García, J. (1998). *Didáctica. Temas complementarios*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica “Enrique J. Varona”.
- Pérez, A., & Lis, D. (2012). La didáctica como marco para la formación docente y la mejora de la calidad de la educación universitaria. *Estudios económicos*, 29(59), 85–92.
<https://doi.org/10.52292/j.estudecon.2012.764>
-

Tabla 6

Taller docente IV

Título: La evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje. Su vínculo con el diagnóstico

Objetivo: explicar la relación que se establece entre la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje y el diagnóstico.

Contenidos:

La evaluación como componente de la didáctica

Los diferentes enfoques del diagnóstico

Relación entre la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje y el diagnóstico

Método enseñanza- aprendizaje: discusión temática

Medios de enseñanza – aprendizaje:

Textos, artículos seleccionados por el profesor para abordar el contenido del taller docente. PowerPoint y otros medios que a iniciativa del profesor apoyen la discusión en el taller. Uso del pizarrón y la voz del profesor.

Actividades para los docentes de EBP:

Guía de orientación:

¿Qué se entiende por evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje?

¿Qué se entiende por diagnóstico?

¿Por qué es importante atender la relación que se establece entre la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje y el diagnóstico que se realiza a los estudiantes?

Orientaciones Metodológicas

Se recomienda que el profesor atienda a las cuestiones relacionadas con:

Definiciones que se dan en el ámbito pedagógico sobre evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje y sobre diagnóstico.

Se debe atender a demás, a la importancia del diagnóstico como un instrumento que ofrece información al docente no sólo al comienzo del curso escolar, sino que se trata de una herramienta de trabajo que se enriquece, se dinamiza y se actualiza a lo largo del curso. En la medida de que los docentes realizan un adecuado uso del mismo le favorece el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, el diagnóstico es eficaz para que los docentes realicen procesos evaluativos que respondan al cumplimiento de los objetivos que se trazan según los contenidos que abordan.

Bibliografía

Álvarez de Zayas, C.M. (1996). *Hacia una Escuela de Excelencia*. Academia.

Cabrera Fernández, M. A., Núñez González, D. M. R., & Alpizar Fernández, D. R. (2018). La formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del proyecto educativo institucional. *Revista Conrado*, 14(65), 154-160.

<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/829>

Centro Educativo Municipal Jamondino. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. Centro Educativo Municipal Jamondino.

Cobo-Huesa, C., Abril, A., y Ariza. M., (2021) Investigación basada en el diseño en la formación inicial del docente para una enseñanza integrada de la naturaleza de la ciencia y el pensamiento crítico. Universidad de Cadíz - España. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 18 (3), 101 – 115.

Tabla 7

Taller docente V

Título: Los componentes de la didáctica: su concreción en los planes de aula

Objetivo: Elaborar un plan de aula desde las áreas básicas del conocimiento de la Educación Básica Primara

Contenidos:

Diseño de una clase como parte integrante de un plan de aula.

Método enseñanza- aprendizaje: investigación

Medios de enseñanza – aprendizaje:

Textos, documentos normativos para la Educación Básica Primaria, recursos tecnológicos y audiovisuales.

Actividades para los docentes de EBP:

Guía de orientación:

Según los contenidos que debe impartir el docente de EBP en cada uno de los grados elabore el diseño de una clase en la cual tenga en cuenta las orientaciones que se le brindan:

¿Qué documentos normativos consultas para planificar, ejecutar y controlar las clases que diseñas como parte del plan de aula?

A partir de los documentos normativos ¿cómo selecciona y dosifica los contenidos que va a impartir en cada clase?

¿Cuál es el objetivo de enseñanza- aprendizaje que considera el más idóneo para desarrollar en la clase que planificas como parte del plan de aula? ¿Por qué?

¿Qué métodos de enseñanza –aprendizajes consideras debes utilizar en la clase? ¿Por qué?

¿Qué medios de enseñanza –aprendizajes tendrías en cuenta en la clase? ¿Qué elementos lo condujo a asumir esos y no otros?

¿Qué actividades planifica para desarrollar en la clase con los estudiantes y dar cumplimiento al objetivo que se propone?

¿Qué actividades de control utilizarías para evaluar el cumplimiento del objetivo trazado en la clase?

¿Qué actividades de ejercitación para el hogar planificarías que se corresponda con los objetivos, contenidos y métodos empleados en la clase?

Orientaciones Metodológicas

Se recomienda que el profesor atienda a las cuestiones relacionadas con:

El profesor debe enfatizar en la importancia de conocer lo que está establecido en los documentos normativos para la Educación Básica Primaria pues estos documentos constituyen el punto de partida de una adecuada planificación, ejecución y control de las clases.

Se debe lograr que cada docente de EBP como parte de su formación continua en didáctica realice una adecuada relación entre los componentes de la didáctica. Para ello debe poner en práctica los contenidos recibidos en los talleres docentes anteriores. Los mismos responden a un conjunto de

talleres que abordan conocimientos que debe poseer un docente que se enfrenta a la básica primaria con estudiantes que tienen necesidades educativas especiales.

El conocimiento del diagnóstico, su adecuado uso y su optimización son recursos que el docente de EBP debe conocer para el desarrollo de un adecuado proceso de enseñanza- aprendizaje.

En la medida que el profesor que imparte los talleres desarrolle conciencia en los docentes de EBP sobre las necesidades de una formación continua, desde el campo didáctico, se contribuye a formar los individuos del mañana, acorde a las exigencias sociales de la contemporaneidad.

Bibliografía

Álvarez de Zayas, C.M. (1996). *Hacia una Escuela de Excelencia*. Academia.

Bravo Díaz, A., Rodríguez Barallobre, L., Cisneros Depestre, A., Rodríguez Morales, O. (2017). La preparación pedagógica en las diferentes formas de organización de la enseñanza. *Revista Información Científica*, 96(6), 1173-1182. <https://revinfcientifica.sld.cu/index.php/ric/article/view/1789>

Escudero, J. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Revista del curriculum y formación del profesorado*, 21 (3), 1-20.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial Morata.

González Castro, V. (1989). *Teoría y Práctica de los Medios de Enseñanza*. Edit. Pueblo y Educación.

Labarrere, G. y Valdivia. G. (1988). *Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación.

Una vez presentado el conjunto de talleres docentes que se consideran para la formación continua en didáctica de los docentes de EBP es importante manifestar algunas reflexiones que son consideradas de valor por la investigadora. Cada uno de los talleres docentes que se presentan guardan cierta relación entre sí, en tanto abordan elementos básicos desde la teoría que debe conocer cada docente y que desde

el diagnóstico realizado se muestra la carencia de estos en temas relacionados con la didáctica. Se busca que una vez que los docentes dominen contenidos teóricos básicos sobre la didáctica estos sean capaces de aplicarlo en sus clases de ahí la importancia de considerar algunos talleres para la aplicación práctica de los docentes.

Uno de los elementos que se considera debe ser aclarado en cada taller responde a la forma en que se evalúan los mismos. En diferentes momentos se manifiesta por parte de la autora que el conjunto de talleres docentes se muestra con una estructura homogénea donde se atienden a los componentes de la didáctica. Sin embargo, la evaluación no se declara directamente, pero, su presencia es evidente en las actividades para los docentes que se solicitan realizar de manera conjunta con el profesor que dirige los talleres docentes. En la medida que se realizan estas actividades y se reflexiona, se sistematizan los conocimientos y se auto-reflexiona sobre el tema en cuestión se desarrolla un proceso de evaluación de los contenidos abordados tanto a nivel teórico como práctico.

Se considera oportuno plantear que el conjunto de talleres docentes que se muestran fueron los diseñados y aplicados a los docentes EBP que se pensó en la muestra. Sin embargo, es válido aclarar que el conjunto de talleres docentes que atiende a las necesidades de formación continua en didáctica en los docentes no tiene que ser exactamente los mismos que se plantean en esta investigación. Según las necesidades de formación continua en didáctica de los docentes se podrá ampliar las temáticas a trabajar. La sistematización, a reflexión y la auto-reflexión de los docentes en cuanto a su necesidades y carencias didácticas permite retroalimentar y actualizar el conjunto de talleres docentes y por ende contribuir a una educación de calidad.

3.2. Resultado de la aplicación del criterio de expertos para la valoración de la concepción didáctica

Para valorar la concepción didáctica y determinar su validez se procede a aplicar el criterio de expertos, el cual consiste en un individuo, grupo de personas u otras organizaciones capaces de ofrecer con un máximo de competencia valoraciones exclusivas sobre un determinado problema, hacer pronósticos reales y objetivos sobre el efecto, aplicabilidad y relevancia que puede tener en la práctica la solución que se propone y brindar recomendaciones de qué hacer para perfeccionarlas (Crespo, 2009).

De esta manera, se realizó una selección previa de un grupo de profesionales relacionados con el campo de estudio e identificados con el tema, como candidatos a posibles expertos. Posteriormente, elaborado el cuestionario, fue sometido a pilotaje por parte de 6 expertos. El pilotaje, se considera un gran recurso en el proceso de validación de los instrumentos a aplicar en una investigación, puesto que pone a prueba la viabilidad de sus métodos, en este caso, para el formato se evalúa su correcto diseño. Los resultados de su realización fueron tenidos en cuenta para perfeccionar el cuestionario antes de su aplicación definitiva. De esta manera, se sintetizó la extensión de la información, se mejoró la redacción de la propuesta para facilitar su comprensión y se detallaron aún más los elementos a evaluar por parte de los expertos.

Se compartió la encuesta que se divide en dos fases, la primera, procede a la determinación del coeficiente de competencia (K), en la que se solicitó la autovaloración en aspectos clave del tema de investigación, coeficiente de conocimiento (Kc) y coeficiente de argumentación (Ka), (anexo 5). En la primera parte, de los 24 posibles expertos, el grupo quedó conformado por 18 expertos a partir de realizar la valoración de competencia, cuyo coeficiente K se encuentra en el intervalo $0,8 \leq K \leq 1$, lo cual indica competencia alta (anexo 6).

Una vez realizada la selección se puede precisar que el grupo de expertos está conformado por docentes y directivos de educación de nacionalidad cubana y colombiana, del grupo de expertos, el 100% de los seleccionados cuentan con una experiencia profesional de entre 15 y 45 años de experiencia. Dentro del grupo se encuentra: 1 magister en Educación (6%) y 17 doctores, 8 formados en ciencias de la educación, 9 en ciencias pedagógicas, (94%). Del conjunto, 8 están relacionados con funciones o cargos de nivel directivo, además de la docencia.

El paso a seguir en la investigación fue la valoración por expertos de la concepción didáctica (anexo 7), se utilizaron los rangos de: Muy Adecuado (MA), Bastante Adecuado (BA), Adecuado (A), Poco Adecuado (PA) y No Adecuado (NA). De esta manera, se obtuvo la información de cada uno de los aspectos valorados: sus fundamentos, el objetivo general de la concepción didáctica, las etapas y acciones según ejes de sistematización y su concreción práctica en un sistema de talleres docentes. Se tuvo en cuenta las etapas de planificación, ejecución y evaluación de la concepción didáctica y su concreción en un sistema de talleres.

Se procesó la información recogida respecto a la valoración de la concepción didáctica y su concreción en un sistema de talleres docentes para este paso, se utilizó el coeficiente de concordancia de Kendall para medir el nivel de correspondencia que tienen las valoraciones realizadas por los expertos, según las hipótesis: no existe concordancia entre los expertos en cuanto a los criterios para valorar la estrategia (H_0 : hipótesis nula) y, existe concordancia entre los expertos en cuanto a los criterios para valorar la estrategia (H_1 : hipótesis alternativa). Los datos se procesaron con SPSS (versión 24.0), así, el coeficiente de concordancia de Kendall calculado es 0,723, que indica alta concordancia.

El coeficiente de Kendall se realizó con un nivel de significación de 95%, como resultado se obtuvo que la significación asintótica se encuentra en $0,000 < 0,05$, por lo cual se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se establece una alta asociación en las valoraciones que fueron realizadas por los expertos. En cuanto a la

escala valorativa en el análisis descriptivo se concluye que la gran mayoría de las evaluaciones ofrecidas por los expertos están en las categorías; muy adecuado (41%), bastante adecuado (30%) y adecuado (26%).

Al realizar el análisis se obtuvieron los registros (anexo 8) y también se llegó a las siguientes conclusiones:

- Valorar la definición de concepción didáctica que se asume en la investigación.
- Revisar la redacción en los fundamentos de la concepción para mejorar su comprensión.
- Revisar la redacción del objetivo general declarado en la concepción didáctica para buscar mayor relación con la investigación.
- Revisar la relación entre las etapas, acciones y ejes de trabajo que sustentan la concepción didáctica.
- Revisar el conjunto de talleres docentes que concretan en la práctica la concepción didáctica que se presenta como resultado científico.
- Revisar a nivel teórico, algunos autores y conceptos sugeridos para fortalecer este aspecto.

De modo general, después de realizar los ajustes a la concepción didáctica y a los talleres docentes que la concretan en la práctica a partir de las sugerencias ofrecidas por los expertos, es importante considerar además, de las calificaciones otorgadas, las fortalezas que a modo de síntesis se recogen donde los expertos manifestaron estar en presencia de una propuesta loable, pertinente, con elementos teóricos, conceptuales y metodológicos de amplio interés para atender a la formación continua en didáctica de los docentes (particularmente en el contexto colombiano).

Por todo lo anterior, se puede concluir que consideran favorable la concepción didáctica para cumplir el objetivo general. Sin embargo, es preciso mencionar que las opiniones y sugerencias que se realizaron en la primera ronda fueron tenidas en cuenta en la investigación y contribuyeron a adecuar la propuesta para presentarla al grupo de expertos por segunda vez. En tal sentido los expertos manifestaron se debía realizar un balance adecuado entre los talleres docentes donde se atendieran a los elementos teóricos y

prácticos que se manifiestan en los mismos como expresión concreta en la práctica de la concepción didáctica que se presenta como resultado científico. Consideraron que se debía realizar una relación más ajustada entre las etapas, acciones y ejes de trabajo que conforman la concepción didáctica.

Por lo tanto, se les envió a los expertos el cuestionario con los aspectos a valorar en la concepción didáctica para la segunda ronda (anexo 8), los datos se procesaron con SPSS (versión 24.0) y el coeficiente de concordancia de Kendall calculado es 0,832, lo cual indica muy alta concordancia (anexo 8), entre las valoraciones realizadas por los expertos respecto a los criterios que se utilizaron para la propuesta. La prueba se realizó con un nivel de significación del 95%, así se obtuvo que la significación asintótica está en $0,000 < 0,05$, lo cual indica que se rechaza la hipótesis nula (H_0). En cuanto a la escala valorativa en el análisis descriptivo, la mayoría de las valoraciones ofrecidas por el grupo de expertos se encuentran en las categorías muy adecuado (49%) y bastante adecuado (42%), lo que ratifica la pertinencia de la concepción didáctica.

Luego de realizar el procesamiento de la consulta a expertos durante la segunda ronda se pudo concluir que la concepción didáctica se ajusta a la solución requerida por el problema de investigación y por consiguiente tiene potencialidades para la formación continua en didáctica de los docentes.

3.3. Validación de la concepción didáctica en la práctica educativa

Los docentes, una vez aplicada la concepción didáctica, plantean poseer mayor conocimiento sobre la didáctica y la importancia de la relación entre los componentes que la conforman a la hora de planificar, ejecutar y controlar sus clases. Esta aseveración se realiza una vez que se desarrolló el proceso de validación de la concepción didáctica. El proceso de validación se planificó desde la mirada de volver a los espacios que se tuvieron en cuenta a la hora de diagnosticar el estado real de los docentes de EBP en relación con los conocimientos didácticos para el desarrollo de la docencia que imparten. Es por ello

que se decidió volver a la observación de clases, a la entrevista a docentes y directivos para poder establecer un antes y un después.

La observación a clases para la elaboración del diagnóstico y para la validación de la concepción didáctica en la práctica educativa, se realizó mediante el desarrollo de la guía que se encuentra en el anexo cuatro, la cual permitió prestar atención a como los docentes en sus clases comenzaron a hacer uso de métodos de enseñanza aprendizaje más participativos, menos tradicionales y reproductivos. Se observa como los docentes comienzan a concederle a los métodos un mayor valor. En sus actividades docentes se ve la presencia del trabajo con los métodos sobre todo los métodos productivos. En otro orden de ideas, se observa como los docentes utilizan los métodos de manera tal que responden al cumplimiento de los objetivos propuestos, cuestión que en la etapa inicial del diagnóstico en muchos casos se evidenciaba una desconexión entre el método y el objetivo y por ende con el contenido.

Además, se observa cambios favorables ante la utilización de los medios de enseñanza aprendizaje en tanto los docentes no los establecen como un formalismo, sino que se evidencia la utilización de los mismos con diferentes funciones en las que se destaca utilización de medios para lograr procesos de motivación en los estudiantes. También se observa la utilización de este componente didáctico con fines formativos y lúdico- recreativos elementos importante cuando se trata del trabajo con estudiantes de nivel básico primario.

Las formas de organización de la docencia se diversificaron, los talleres docentes constituyen espacios de debate sobre las investigaciones y la docencia que se puede desarrollar desde la visión de la formación continua en didáctica de los docentes. Se observa como comienzan a mejorar las evaluaciones del desempeño de los docentes. Es de interés de directivos y docentes participar de forma activa en los procesos de formación continua y sobre todo en las relacionadas con aspectos didácticos. Otros indicadores positivos en la valoración de la concepción didáctica que se propone y su concreción en los

talleres lo constituye, la sistematización con que se realizan acciones de formación continua en didáctica de docentes. Además, la flexibilidad según las necesidades sentidas de docentes y la auto-reflexión cuestión que favorece en todo momento el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los directivos manifiestan tener un mayor conocimiento sobre las necesidades de formación continua de los docentes en tanto se reconoce el área de los conocimientos didácticos como una de las más importante en la preparación que deben tener los docentes de educación básica primaria. La investigadora considera que se ha producido un antes y un después en el proceso de investigación en tanto se realizó un diagnóstico que permitió conocer el estado real de la formación continua de los docentes EBP al cual se le unió la experiencia de la investigadora como docente y directiva.

La dilatación en el tiempo del proceso investigativo producido por la pandemia de la Covid-19 generó un nuevo desafío en el proceso investigativo. Lo anterior mostró cómo perduró en el tiempo y se acrecentó las necesidades de los docentes en el área de la didáctica. Los docentes de la EBP han requerido de nuevos estilos de trabajo para poder llegar a los estudiantes luego de largos periodos de confinamientos donde los recursos didácticos por fuerza han tenido que salir de su estado de confort (tradicionales, reproductivos) para ser más creativos.

Luego de la aplicación de la concepción didáctica y su materialización en los talleres docentes se vislumbra un después. Los docentes desde el punto de vista teórico cuentan con nuevas herramientas para poder utilizar en sus procesos de planificación, ejecución y control de sus clases. Los talleres docentes proporcionan la utilización de conocimientos brindados por autores de diferentes partes del mundo que favorecen el estudio de manera colectiva por los docentes de EBP.

Conclusiones parciales

La valoración de la concepción didáctica para el proceso de formación continua en didáctica de los docentes de educación básica primaria por el criterio de expertos arrojó que la misma se ajusta a la

solución requerida por el problema de investigación y por consiguiente tiene potencialidades para la formación continua en didáctica de los docentes. Los criterios favorecieron el proceso de implementación en la práctica de los talleres docentes los cuales han marcado un antes y un después en los modos de actuación de los docentes ante el proceso de enseñanza- aprendizaje. En otro sentido, la aplicabilidad de la investigación ha favorecido el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes y una mayor preparación de los docentes. En tanto, la validación en la práctica de la concepción didáctica para el proceso de formación continua en didáctica de los docentes de educación básica primaria confirmó que los docentes desde el punto de vista teórico cuentan con nuevas herramientas para poder utilizar en sus procesos de planificación, ejecución y control de sus clases. Los talleres docentes proporcionan la utilización de conocimientos brindados por autores de diferentes partes del mundo que favorecen el estudio de manera colectiva por los docentes de EBP.

Conclusiones generales

Las búsquedas teóricas- metodológica realizadas por la investigadora, permitieron actualizar y comprobar que la formación continua en didáctica de los docentes en una problemática abordada, pero, no agotada y son numeroso los retos que los docentes desde esta perspectiva tienen que enfrentar cada día.

La formación continua en didáctica de los docentes de Básica Primaria ha mostrado que se trata de un proceso poco sistemático, poco flexible y poco auto reflexivos en el contexto educativo colombiano. El mismo no siempre ha sido del interés de directivos y docentes lo cual ha afectado de manera significativa el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior fue posible corroborarlo en el diagnóstico realizado con el fin de plantear el estado de la formación continua en didáctica de los docentes de EBP.

El establecimiento de categorías, de fundamentos filosóficos, pedagógicos, didácticos y psicológicos, así como, de los requerimientos didácticos y las características de la concepción didáctica propuesta permitieron establecer modificaciones en la formación de los profesionales en cuestión, las cuales se corresponden con las exigencias formativas de estos en la contemporaneidad.

La elaboración de la concepción didáctica que establece la formación continua en didáctica de los docentes y su concreción práctica mediante un sistema de talleres ha posibilitado cambios en el proceso de formación continua de los docentes de educación básica primaria. Los mismos se concretaron en una mayor amplitud de posibilidades para responder de manera sistemática, flexible y autorreflexiva a las necesidades de formación continua.

Las valoraciones realizadas por los expertos consultados acerca de la concepción didáctica que se presenta muestran el grado de aceptación de los mismos con la propuesta. Las sugerencias de los expertos garantizaron la modificación de elementos hasta lograr establecer una estructura uniforme que

respondiera a las necesidades de formación didáctica continua de los docentes de educación básica primaria.

A partir de la implementación de la concepción didáctica propuesta se incrementó -en un número de docentes de la educación básica primaria su exigencia por sistematizar su formación continua sobre todo en lo referente a la didáctica hecho que se comprobó a partir de las encuestas a directivos y las entrevistas a profesores, así como la observación a clases.

Recomendaciones

Analizar las formas para extender la aplicación de la concepción didáctica al proceso de formación continua en didáctica de docentes de otros contextos colombianos.

En la investigación aflora como carencia teórica la presencia de un número menor de investigaciones y, por ende, de resultados científicos en la temática en niveles educativos primarios. Dicha carencia, analizada desde su valor para el desarrollo de actividades que permitan estrechar la brecha en los procesos de formación continua en didáctica indican se recomiende profundizar en el desarrollo de nuevos estudios científicos sobre la misma.

Divulgar los resultados de la investigación en diferentes espacios de la actividad científico-educacional y estudiar la posibilidad de su aplicación en otras instituciones educativa.

Referencias

1. Aebli, H. (1958). *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Kapelusz.
2. Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J. y Martínez, R. J. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación universitaria*, 10 (3), 81-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>
3. Acosta, L., Abreu, O. & Coronel, M. (2015). Sistema de Formación Pedagógica en la Universidad de Otavalo en Ecuador. *Formación universitaria*, 8(2), 43-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000200007>
4. Addine Fernández, F., Fernández Gonzáles, S., Fuxá Lavastida, M. y Recarey Fernández, S. (2007). *Didáctica teoría y Práctica*. Editorial Pueblo y Educación.
5. Aguirre-Canales, Gamarra-Vásquez, J., Lira-Seguín, N. y Carcausto, W. (2021) La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina: Una revisión sistemática. *Universidad Nacional Hermillo Valdizán*, 15(2), 101-11. <https://www.redalyc.org/journal/5860/586068493005/html/>
6. Alpízar, R. (2004). *Modelo de gestión para la formación y desarrollo de los directivos académicos de la Universidad de Cienfuegos* (Tesis de doctorado). Universidad de la Habana.
7. Álvarez, C. (1999). *Didáctica: la escuela en la vida*. Pueblo y Educación.
8. Arteaga Basurto, C. y M. V. González Montañó. (2001). Diagnóstico. En *Desarrollo comunitario* (pp. 82-106). UNAM.
9. Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25677>

10. Ávalos, B. (2013). La Formación Inicial Docente. En *Unesco-Orealc, Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe* (pp. 37-56). Ceppe y Unesco.
11. Baraldi, V., Bernik, J. y Díaz, N. (2021). *Una didáctica para la formación docente: Dimensiones y principios para la enseñanza*. Universidad Nacional del Litoral.
12. Barberi, O. (2011). Una mirada a la formación de directores de los planteles de educación primaria. *Revista Científica Digital Del Centro De Investigación Y Estudios Gerenciales*, (2), 231-248.
13. Barreras Hernández, F. (2011). *Reflexiones acerca de las concepciones pedagógicas: Hacia un concepto integral de la educación*. Pueblo y Educación.
14. Barrio de la Puente, J. L. (2005). Marco teórico: el modelo de formación permanente del profesorado de los centros de profesores y recursos en la Comunidad de Madrid (1995-2001). *Revista complutense de educación*, 16 (2), 673-700.
<https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/619ca597a08dbd1b8fa0012d>
15. Benavides, L., Benavides, M., Guerrero, E., Martínez, J., Reyes, G. y Solarte, Y. (2013) *Formación en competencias ciudadanas desde los modelos pedagógicos en diversos contextos educativos* (Trabajo de grado de especialización, Universidad de Nariño). Sistema Institucional de Recursos Digitales.
16. Betancourt Naranjo, C. V. (2013). La práctica docente y la realidad en el aula. *Revista Criterios*, 20(1), 101-118.
17. Bravo, M. (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. CEPAL-OEI.
18. Bravo Díaz, A., Rodríguez Barallobre, L., Cisneros Depestre, A., Rodríguez Morales, O. (2017). La preparación pedagógica en las diferentes formas de organización de la enseñanza. *Revista*

1182. <https://revinfcientifica.sld.cu/index.php/ric/article/view/1789>

19. Buyse, R. (1964). *La experimentación pedagógica*. Labor.
20. Cabrera Fernández, M. A., Núñez González, D. M. R. & Alpízar Fernández, D. R. (2018). La formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del proyecto educativo institucional. *Revista Conrado*, 14(65), 154-160. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/829>
21. Camargo Abello, M., Calvo, G., Franco, M. C., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. & Garavito, C. (2004). Las Necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7, 79-112. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400708.pdf>
22. Castedo, M. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y vida* 28(2). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9653/pr.9653.pdf
23. Castellanos Simons, D., Castellanos Simons, B., Llivina Lavigne, M. J., Silverio Gómez, M., Reinoso Capiro, C. & García Sánchez, C. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. Pueblo y Educación.
24. Centro Educativo Municipal Jamondino. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. Centro Educativo Municipal Jamondino.
25. Cobo-Huesa, C., Abril, A., y Ariza. M., (2021) Investigación basada en el diseño en la formación inicial del docente para una enseñanza integrada de la naturaleza de la ciencia y el pensamiento crítico. Universidad de Cádiz - España. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 18 (3), 101 – 115.

26. Corredor, O. & Saker, J. (2017). Perspectiva de la Formación Científica de Docentes en Instituciones de Educación Básica y Media – Barranquilla. *Educación Y Humanismo*, 20(34), 156–172.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2862>
27. Crespo, T. (2009). *Métodos de la Prospectiva en la Investigación pedagógica*. Educación Cubana.
28. Cubillas, F. (2004). *Propuesta de una estructura funcional y organizacional para la zona escolar rural* (Tesis de Maestría). Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela. Morales”.
29. Cuy Herrera, M. (2016). The formation processes of teachers in service as a factor of institutional improvement. *Amazonia Investiga*, 5(9), 66-81.
<https://www.amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/714>
30. Decreto 2277 de 1979. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. 14 de septiembre de 1979. D.O. No. 35374
31. Decreto 709 de 1996. Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. 17 de abril de 1996. D.O. No. 42768.
32. Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. 19 de junio de 2002. D.O. No. 44654.
33. De la Cruz Tomé, M. A. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (38), 19-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118067>
34. Despaigne, M. (2007). Antecedentes en el estudio de la formación vocacional y orientación profesional. En: *CD I Taller Científico Nacional "La Educación Preuniversitaria y sus Transformaciones"*. Santiago de Cuba.

35. Díaz Domínguez, T. (1998). Enfoques del trabajo didáctico institucional para la elaboración de los proyectos educativos: El caso cubano. *Revista CINTEX*, 7, 32-46.
<https://revistas.pascualbravo.edu.co/index.php/cintex/article/view/186>
36. Díaz, H. (2001). La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza. *Acción Pedagógica*, 10 (1 y 2), 64-72.
37. Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103.
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
38. Díaz, M. (2020). Equipos directivos de educación primaria. Improvisar la alfabetización digital durante la cuarentena. En *Educación y pandemia: una visión académica*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
39. Diéguez, R., Riol, M. y De León, T. (2021). Formación y superación del profesorado desde el proceso de formación docente. *Revista Educación y Sociedad*, 19 (Núm. Especial), 138-155.
<https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1989/3245>
40. Domínguez García, I., Roméu Escobar, A., Pírez Noy, B., Fontanills Gimeno, Y., Cisneros Garbey, S. y Otero Góngora, Y. (2018). *El texto científico: algunas consideraciones para la comunicación en la ciencia*. Editorial Universitaria Félix Varela.
41. Escamilla, S. A. (2006). *El director Escolar: Necesidades de formación para un desempeño Profesional* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). CORA.
<https://www.tesisenred.net/handle/10803/5046#page=1>
42. Escudero, J.M. (ed.). (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Ed. Síntesis
43. Escudero, J. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Revista del currículum y formación del profesorado*, 21 (3), 1-20.

44. 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
45. Estévez, J. L. y Moraleda, Á. (2022). Análisis de la percepción docente sobre la gestión educativa del confinamiento por covid-19 en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(1), 119-131. <https://doi.org/10.35362/rie9015276>
46. Fardoun, H., González-González, C. S., Collazos, C. A. y Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21, 17. <https://doi:10.14201/eks.23437>
47. Fonseca, S., Navarro, N. G. y Guerra, O. L. (2017). Modelo de formación continua pedagógica para los docentes de la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 128-134. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/672>
48. Gadamer, H.G. (1995). *El Giro hermenéutico* (Catedra S.A.). Gráficas Rógar, S.A.
49. Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 1 (63), 93-108.
50. Galvan Dueñas, F. (2022). *Formación continua de docentes de formación inicial: Una revisión sistemática* (Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo). Repositorio Digital Institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/76923>
51. García, J. (1998). *Didáctica. Temas complementarios*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica “Enrique J. Varona”.
52. García, L., Valle, A. y Ferrer, M. Á. (1996). *Autoperfeccionamiento docente y creatividad*. Pueblo y Educación.
53. Gilles, F. (1987). *El trayecto de la formación*. Paidós Mexicana S.A.

54. Giménez, S. (2020). *Capacitación y formación permanente. Educar en el siglo XXI, calidad educativa y rediseño del rol docente* (Trabajo de grado, Universidad Siglo XXI). Universidad Siglo XXI. <https://repositorio.21.edu.ar/handle/ues21/21004>
55. Gimeno Sacristán, J. y Pérez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial Morata.
56. Giordan, A. (1996). ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. *Investigación En La Escuela*, (28), 7–22. <https://doi.org/10.12795/IE.1996.i28.01>
57. Gómez, R. (2003). *El aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices en el niño y el joven : Significación, estructura y psicogénesis*. Stadium.
58. Gómez Jiménez, J. E. (2018). La formación continua del docente de la educación básica primaria en Colombia. *Revista Conrado*, 14(64), 174-178. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
59. González Castro, V. (1989). *Teoría y Práctica de los Medios de Enseñanza*. Edit. Pueblo y Educación.
60. Gottler, J. (1962). *Pedagogía sistemática*. Herder.
61. Gorodokín, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-10. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2691>
62. Granados Romero, J. F., Vargas Pérez, C. & López Fernández, R. (2017). Estrategia de formación continua del docente universitario en la didáctica de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA). *Revista Conrado*, 13(1-Ext), 78-86. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
63. Grijalba Vallejo, R. P. & Mendoza Otero, J. N. (2020). Formación didáctica continua de los docentes de Educación Básica Primaria en Colombia: un análisis necesario. *Universidad Y Sociedad*, 12(1), 209-216. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1440>

64. Grijalba Vallejo, R. P., Mendoza Otero, J., & Mesías Leyton, T. (2019). La formación pedagógica continua del docente y la calidad educativa colombiana. *Revista Conrado*, 15(68), 142-148.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/996>
65. Guarro, A., Martínez, B., & Portela Pruaño, A. (2017). Políticas de Formación Continuada del Profesorado: Análisis crítico del discurso oficial de Comunidades Autónomas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 21(3), 21-40.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59786>
66. Guyot, V. (1999.) *La enseñanza de las ciencias*. Alternativas Estudios sobre la enseñanza. Laboratorio de Alternativas Educativas Año IV-Nº17
67. Hashimoto, E. (2006) ¿Leyes pedagógicas o leyes didácticas?. *UMBRAL, Revista de Educación, Cultura y Sociedad, FACHSE, UNPRG*, 6 (11), 76-86.
68. Herbart, J. F. (1935). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Espasa- Calpe.
69. Hernández, S. R, Fernández, C. C y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta edición). Mc Graw Hill.
70. Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación En La Escuela*, (43), 57–66. <https://doi.org/10.12795/IE.2001.i43.06>
71. Jiménez, Ó. G., Torres, J. R. y Cruz, P. C. (2020). La competencia digital del profesorado y la atención a la diversidad durante la COVID-19: Estudio de caso. *Revista de Comunicación y Salud: RCyS*, 10(2), 483-502. <https://www.revistadecomunicacionysalud.es/index.php/rcys/article/view/236>
72. Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 145-158.
<https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>

73. Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. St. Jerome Publishing
74. Klingberg, L. (1978). *Introducción a la didáctica general*. Editorial Pueblo y Educación.
75. Labarrere, G. y Valdivia. G. (1988). *Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación.
76. Lagar, F. y Perrota, D., (2022). Políticas del Mercosur para la formación docente: La experiencia de pasantías educativas y movilidad internacional. *Revista Iberoamericana de educación*, 90 (1), 39-56. <https://rieoei.org/RIE/article/view/5360>
77. Largo, W. A., López, M.X., Guzmán, E.M. y Posada, C.A. (2021). Colombia y una educación en emergencia: innovación, pandemia y TIC. *Actualidades Pedagógicas*, (78). <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss78.3>
78. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41214.
79. Llauradó, O. (2014). *Escala de Likert qué es y cómo utilizarla*. <https://www.netquest.com/blog/es/blog/es/la-escala-de-likert-que-es-y-comoutilizarla>
80. Madrid, D. y Mayorga, M.J. (2010) ¿Didáctica General en y para Educación Social? Puntos de encuentro desde la perspectiva del alumnado. *Revista Educación Siglo XXI*, 28 (2) 245-260
81. Macera, I. M. (2012). Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente. *Educación y Educadores*, 15 (3), 513-531.
82. Manso, J. y Garrido, R., (2021). Formación inicial y acceso a la profesión qué demandan los docentes. Universidad Autónoma de Madrid. *Revista de Educación*, (393), 293- 319. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89854>
83. Marcelo García, C. (2002). La formación inicial y continua de los educadores. *Los Educadores en la sociedad del siglo XXI*, 161-194. <https://core.ac.uk/download/pdf/51392257.pdf>

84. Marcelo García, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *Participación educativa*, (16), 49-68.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14280>
85. Mejía, F. (2019). Escuela multigrado en derecho propio 1. Una propuesta para México. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos*, (2), 57-64.
http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/RIEL_CRESUR/article/view/399/312
86. Mendoza Otero, J., Beltrán Alonso, H. y Vázquez, S. (2015). Estudio comparado del papel de las fuentes orales en la profesionalización de los historiadores. *Universidad y Sociedad*, 7 (3), 12-18.
87. Ministerio de Educación de Argentina. (2022). *El Ministerio de Educación de la Nación suma más ofertas formativas en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela*.
<https://www.argentina.gob.ar/noticias/inscripcion-abierta-para-nuevas-propuestas-de-formacion-docente>
88. Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2006). *Estándares Básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Imprenta Nacional de Colombia.
89. Ministerio de Educación Nacional (2008). *Guía N° 34 para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. MEN.
90. Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Directiva Ministerial N° 28*. MEN.
91. Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Construyendo el plan territorial de formación docente. Guía para su elaboración*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-190313_recurso_1.pdf
92. Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. MEN.
93. Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Resumen Ejecutivo Colombia en PISA 2015*. MEN.

94. Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Planes territoriales de formación docente -PTFD- vigentes*. <https://www.mineducacion.gov.co/portaal/adelante-maestros/Formacion/Formacion-Continua/319469:Planes-territoriales-de-formacion-docente-PTFD-vigentes>
95. Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Octaedro.
96. Nérici, I. (1973). *Hacia una Didáctica General Dinámica*. Kapelusz.
97. Núñez, R. N. & Palacios, P. G. (2004). La superación docente continua: Algunos criterios para su perfeccionamiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (1). <https://rieoei.org/RIE/article/view/2952>
98. Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. ONU. <http://en.unesco.org/sdgs>
99. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una Educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO.
100. Osorio, A. M. (2016). El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudio Educativos*, 12(1), 39-52.
101. Ospina, Y., (2013). La pedagogía y su incidencia en la formación de sujetos. *Hallazgos*, 10(20), 157-170.
102. Ospina Tascon, V. L. (2016). El docente de nivel inicial: Retos para la formación profesional y continua. *Revista Educación y Humanismo*, 18(30), 107-122. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2380>

103. Pérez, A. & Lis, D. (2012). La didáctica como marco para la formación docente y la mejora de la calidad de la educación universitaria. *Estudios económicos*, 29(59), 85–92.
<https://doi.org/10.52292/j.estudecon.2012.764>
104. Plumelle, B. y Latour, M. (2012). *La Formation initiale et continue des enseignants: Allemagne, Angleterre, Finlande*. Centre de ressources et d'ingénierie documentaires.
105. Quishpi Guambo, D. R. y León García, M. (2020). Formación didáctica del docente para atender la diversidad en cuarto año de educación general básica. *Uniandes EPISTEME*, 7(3), 406-421.
106. Ramírez, A., (2015). Nuevas tendencias de formación continua de educación matemática En Costa Rica: Desarrollo e implementación de MOOCs. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, (13), 113-131.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/19148>
107. Rodríguez, M. L. (2008). La Teoría del Aprendizaje Significativo. En Rodríguez Palmero, M. L. (org.), *La Teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la Psicología Cognitiva* (7-45). Ed. Octaedro.
108. Rodríguez Carrillo, M. & Urbay Rodríguez, M. (2015). La formación continua del profesor en la universidad cubana actual. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(3), 214-222.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212015000300024&lng=es&tlng=es
109. Rosenthal, M. & Ludin, P. (1981). *Diccionario Filosófico*. Editora Política.
110. Saker, J. (2017). *Educación emergente: el paradigma del siglo XXI*. Editorial La Paz.
111. Sandoval Moreno, F. (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 6 (11), 92-108.
<https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/122>

112. Sánchez, D., Ynerarity, O., Martín, J. y Anias, J. M. (2014). *Concepción didáctica-metodológica para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera informática*. Monografías. <https://www.monografias.com/trabajos83/concepcion-didactica-carrera-informatica/concepcion-didactica-carrera-informatica>
113. Sangrá Morer, A., Raffaghelli, J. E., González Sanmamed, M. & Muñoz Carril, P. C. (2021). Desarrollo profesional de maestros de primaria desde la óptica de las ecologías de aprendizaje: nuevas formas de actualizarse en tiempos inciertos. *PUBLICACIONES*, 51(3), 21–70. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.20790>
114. Sanoja, A. (2002). *Formación Permanente*. MECD.
115. Santamaría, D.L. (2007). *La superación del maestro primario rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales* (Tesis de doctorado). Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela Morales”.
116. Santiesteban, R. (2011). *La dirección de la formación permanente de los directores escolares zonales del sector rural* (Tesis de doctorado). Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero.
117. Sevillano, M. L. (2005). *Didáctica en el siglo XXI: ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. McGraw Hill/Interamericana de España.
118. Shulman, L. (1998). Portafolios del docente: una actividad teórica. En Lyons, N. (comp.). *El uso de portafolios. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente* (44-62). Amorrortu.
119. Silvestre Oramas, M. & Zilberstein Toruncha, J. (2002). *Hacia una Didáctica Desarrolladora*. Pueblo y Educación.

120. Soldevilla Conislla, P., (2022). *Formación continua y acompañamiento pedagógico para fortalecer la calidad educativa en el nivel inicial, SJL-2021* (Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo). Repositorio Digital Institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/77578>
121. Tejada, J. (2013). "Professionalisation of Teaching in Universities: Implications from a Training Perspective". In: "Informalisation of Education" [online dossier]. *Universities and Knowledge Society Journal (RUSC)*, 10 (1), 345-358.
122. Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/335>
123. Tierno, S., Solves, J., Gavidia, V. y Tuzon, P., (2022). La formación científica y didáctica en el grado de maestro en educación primaria y la presencia de la indagación según el profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 97 (36.1), 143 – 162. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/92489>
124. Titone, R. (1970). *Metodología didáctica*. Editorial: RIALP.
125. Tomachewski, K. (1970). *Didáctica General*. Grijalbo
126. Torres Carceller, A. (2019). Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces de la Educación*, 4(8), 3-16. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/167>
127. Tünnermann, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Unión de Universidades de América Latina.
128. Ugalde, J. (2003). *Administración del currículo*. EUNED.

129. Universidad de Nariño. (2017). *Plan de Formación de Docentes de Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Plan de Formación de Docentes de Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana*. UDENAR.
130. Vaillant, D. y Cardozo, L. (2017). Desarrollo profesional docente: entre a proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13 (26).
131. Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Ediciones Aljibe.
132. Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Editorial Narcea.
133. Valiente, P. (2013). *Aproximación a una concepción teórico-metodológica de la formación del director escolar*. Curso 16. Evento Pedagogía 2013. Educación Cubana.
134. Vallejo, M. y Molina, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 207- 217
135. Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente*. Universidad de la Salle.
136. Vezub, L. (2010). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. UNESCO.
http://www.ub.edu/obipd/docs/el_desarrollo_prof_docentecentrado_en_la_escuela.pdf
137. Villegas, F., Alderrama, C. y Suárez, W. (2019). Modelo de formación integral y sus principios orientadores: caso Universidad de Antofagasta. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24 (4).
138. Viveros Andrade, S. M. & Sánchez Arce. (2018). La gestión académica del Modelo Pedagógico sociocrítico en la Institución Educativa: rol del docente. *Universidad y Sociedad*, 10(5), 424-433.
<http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
139. Weinstein, J. y Hernández, M. (2015). Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 241-263. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1020344>

140. Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press.

Anexos

Anexo 1

Análisis de documentos normativos

Objetivo: Conocer cómo se indica en los documentos normativos la formación didáctica continua de los docentes en Colombia, así como su tratamiento en la Institución Educativa de Jamondino, lugar en el que se desarrolla la investigación.

Aspectos a evaluar:

1. Los objetivos de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), con respecto a la formación didáctica continua de los docentes
2. Inclusión de la temática relacionada con la formación didáctica continua de los docentes propuesta desde los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de competencias (EBC), Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), la ley 1874 de 2017 (obligatoriedad de la historia de Colombia)
3. Acciones contempladas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa Jamondino para la formación didáctica continua de los docentes
4. Documentos y políticas sobre formación continua de los docentes.

Anexo 2

Entrevista a Directivos

Objetivo: Identificar los criterios de directivos de Instituciones Educativas oficiales) acerca de la formación continua en didáctica de docentes.

Se plantea una entrevista semiestructurada que consta de una serie de preguntas con las que se busca información respecto a los conocimientos y las prácticas que los directivos docentes de las instituciones tienen respecto a la formación didáctica continua de los docentes. A partir de dichas cuestiones se recopila la información para trabajar en el diseño de la concepción didáctica cuya finalidad es la formación didáctica continua de los docentes.

Entrevista semiestructurada, técnica de recogida de datos: directa, grabación y transcripción.

Guía de la entrevista

1. ¿Durante el tiempo que ha estado vinculado al campo de la educación que puede decir del proceso de formación continua de los docentes?
2. ¿Considera usted que la formación didáctica continua de los docentes es una necesidad educativa?
¿Por qué?
3. ¿Qué elementos considera usted que contribuyen a la formación didáctica continua de los docentes?,
4. Según su experiencia ¿Cuáles pueden ser las principales dificultades que limitan la formación didáctica continua de los docentes?
5. Según su conocimiento, ¿De qué forma se puede contribuir a la formación didáctica continua de los docentes?
6. ¿La institución cuenta con algunas políticas internas encaminadas al desarrollo o al fortalecimiento de las características (de sistematización, reflexión y auto reflexión) en la formación didáctica continua

de docentes Sí ____ ¿Por qué se ha implementado? y ¿Cuáles han sido los resultados a corto plazo?,

No ____ ¿Por qué razones no se ha implementado algún proyecto encaminado a dicho fin?

7. ¿Qué transformaciones considera usted que se deben realizar en su Institución educativa para contribuir a la formación didáctica continua de los docentes?
8. ¿En su labor como directivo, qué propuestas ha planteado respecto al tema o afines a la formación didáctica continua de los docentes?

Anexo 3

Encuesta a directivos y docentes

Objetivo: indagar sobre los conocimientos y grado de participación de directivos y docentes en los planes de formación continua de docentes de EBP.

Estimados directivos y docentes a continuación le presentamos una encuesta donde se trabaja con una escala de cinco ítems

Totalmente de acuerdo (TA),

De acuerdo (A),

Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (NAND),

Totalmente en desacuerdo (TD),

En desacuerdo (D);

Aspectos a tener en cuenta	TA	A	NAND	TD	D
Consideran importante participar en los planes de formación continua de los docentes					
Se corresponde la formación didáctica continua de los docentes y los resultados de los estudiantes en las pruebas que se le realizan.					
Las ofertas de formación didáctica continua del					

Ministerio y/o la secretaria de educación son pertinentes con respecto a las necesidades y expectativas que tienen los docentes de EBP.					
---	--	--	--	--	--

Anexo 4

Guía de observación a clases

Objetivo: Obtener información sobre la formación continua en didáctica de los docentes.

Institución: Municipio:			Docente:	
Asignatura: Grado:		N° Estudiantes		Fecha
Aspectos a Valorar	Si	Parcialmente	No	Observaciones
1. Se favorece y organiza un ambiente de intercambio, participación activa y construcción de conocimientos entre todos.				
2. Se tiene en cuenta las opiniones, los saberes previos y las experiencias de los estudiantes.				
3. Se realiza el planteamiento de preguntas alrededor de los elementos a trabajar				
4. Se realiza la reflexión alrededor de los elementos de la temática.				
5. Se realizan procesos de sistematización en las clases				
6. Se evidencia la auto reflexión en las clases				
7. Se realiza el planteamiento de situaciones o problemas alrededor de la temática para encontrarles solución.				

<p>β.Las actividades permiten al estudiante relacionar las temáticas con el contexto.</p>				
<p>θ.Se crean espacios para dinamizar el pensamiento propio a través de preguntas u otro tipo de actividades a partir de una correcta orientación del objetivo de la clase, en relación con el contenido y el método que se desarrolla</p>				
<p>ρ.Las conclusiones, definiciones y generalidades son elaboradas por los estudiantes desde la conducción del docente.</p>				

Anexo 5

Encuesta para selección de expertos

Objetivo: Seleccionar mediante el coeficiente de competencia, al grupo de expertos que participarán en la evaluación de la construcción teórica y de la calidad de la concepción didáctica para *la formación didáctica continua de docentes*. Es el tema central de una tesis doctoral en Ciencias de la Educación, en la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, Cuba.

Estimado colega, debido a su conocimiento, experiencia y prestigio en el ámbito de las Ciencias de la Educación, se comparte la temática *LA FORMACIÓN DIDÁCTICA CONTINUA EN DOCENTES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA* le solicitamos su cooperación para que responda el siguiente instrumento, que tiene como objetivo determinar su coeficiente de conocimiento y argumentación para justificar su competencia en el tema desde el punto de vista científico. Esperamos su justeza en las respuestas y conociendo de su modestia le pedimos que no minimice sus puntajes. Los criterios brindados por usted serán altamente apreciados y se tomarán en consideración para el perfeccionamiento de esta investigación. En el instrumento a diligenciar le pedimos el favor de que llene únicamente los campos que usted cumpla en su formación académica y profesional.

Agradecemos de antemano su cooperación. Gracias.

Datos personales

Nombre (s) y Apellidos _____

País _____ Lugar de trabajo _____

Especialidad (es) _____

Maestría (es) _____

Grado Científico (PhD) _____

De poseerla, Categoría Docente _____

Nivel de Formación _____

En la actualidad me desempeño como docente _____

Cargo que ocupa _____

Años de experiencia profesional _____

A continuación, se señalan los aspectos en los cuales necesitamos sus criterios

- 1- Marque con una (x), en la casilla que le corresponde al grado de conocimientos que usted posee sobre el tema, valorándolo en una escala del 1 al 10. La escala es ascendente, por lo que el conocimiento sobre el tema referido crece de 1 a 10.

Conocimiento que posee sobre la formación continua de docentes

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Conocimiento que posee sobre la formación didáctica continua de docentes

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Conocimiento que posee sobre las políticas educativas existentes, relacionadas con la formación didáctica continua de docentes

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Conocimiento acerca de la formación didáctica continua de docentes en el proceso de enseñanza - aprendizaje en educación básica primaria.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

A partir de las fuentes de argumentación que se le ofrecen sobre el tema que se investiga, realice una auto valoración y marque con una cruz (x), según el nivel en que considere que se encuentra.

Fuentes de Argumentación	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos realizados por usted relacionados con la formación continua de docentes.			
Análisis teóricos realizados por usted relacionados con la formación didáctica continua de docentes.			
Estudios realizados por usted sobre investigaciones que se relacionen con la formación didáctica continua de docentes			
Publicaciones realizadas por usted, que se relacionen con la formación didáctica continua de docentes.			
Investigaciones realizadas por usted, que se relacionen con la formación didáctica continua de docentes			
Eventos en los que ha participado con ponencias relacionadas con formación didáctica continua de docentes			
Capacidad para aportar elementos teóricos-metodológicos relacionados con la formación didáctica continua de docentes			

Otros elementos que usted considera puede aportar

Anexo 6

Resultados del Criterio de Expertos

E	Kc	Ka	K	Nivel
I	0,9	1	0,95	Alto
II	0,9	1	0,95	Alto
III	0,9	1	0,95	Alto
IV	0,9	0,9	0,9	Alto
V	0,9	0,9	0,9	Alto
VI	0,9	1	0,95	Alto
VII	0,8	1	0,9	Alto
VIII	0,8	1	0,9	Alto
IX	0,8	1	0,9	Alto
X	1	1	1	Alto
XI	0,8	0,9	0,85	Alto
XII	0,9	1	0,95	Alto
XIII	0,8	0,9	0,85	Alto
XIV	0,8	0,9	0,85	Alto
XV	0,8	0,9	0,85	Alto
XVI	0,8	1	0,9	Alto
XVII	0,8	1	0,9	Alto
XVIII	0,8	1	0,9	Alto

XIX	0,5	0,6	0,55	Medio
XX	0,6	0,8	0,7	Medio
XXI	0,6	0,6	0,6	Medio
XXII	0,6	0,8	0,7	Medio
XXIII	0,5	0,7	0,6	Medio
XXIV	0,5	0,8	0,65	Medio

Fase 1. Selección de Expertos (E= Expertos).

E	N									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I									x	
II									x	
III									x	
IV									x	
V									x	
VI									x	
VII								x		
VIII								x		
IX									x	
X										x
XI								x		

XII								x	
XIII								x	
XIV								x	
XV								x	
XVI								x	
XVII								x	
XVII								x	
I									
XIX					x				
XX						X			
XXI						X			
XXII							x		
XXII					x				
I									
XXI					x				
V									

Autoevaluación de posibles expertos (Kc).

Cálculo del Coeficiente de Competencia

Rangos y nivel de competencia

0,8 ≤ K ≤ 1,0 Coeficiente de Competencia Alto
0,5 ≤ K < 0,8 Coeficiente de Competencia Medio K
< 0,5 Coeficiente de Competencia Bajo

[K = 0,5(Kc + Ka)] y grado de competencia:

Nomenclatura

Ka: coeficiente de argumentación

Kc: coeficiente de conocimiento

K: coeficiente de competencia de los expertos

La autora asume los expertos con grado de competencia alto (18 expertos)

Grado de competencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Competencia alta	18	75,0	75,0	75,0
Competencia media	6	25,0	25,0	100,0
Total	24	100,0	100,0	

Fuentes de argumentación	Alto	Medio	Bajo
Su experiencia teórica y/o experimentales relacionadas con el tema.	0,3	0,2	0,1
Su experiencia obtenida de la actividad profesional.	0,5	0,4	0,2
Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores nacionales.	0,05	0,05	0,05
Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores extranjeros.	0,05	0,05	0,05
Conocimiento del estado actual de la problemática.	0,05	0,05	0,05
Intuición para valorar aspectos referentes a la temática de estudio.	0,05	0,05	0,05

Cálculo del coeficiente de argumentación [$Ka = (n1+n2+n3+n4+n5+n6)$]

Tabla patrón (Crespo, 2009).

Autovaloración por los posibles expertos de sus niveles de argumentación o fundamentación sobre el tema a investigar.

Fuentes de argumentación	Alto	Medio	Bajo
Su experiencia teórica	I,II,III,IV,V,VI,VII,VIII,IX,X ,XI,XII,XIII,XIV,XV,XVI,X VII,XVIII	XIX,XX,XXI,XXII,XIV	XXIII
Su experiencia práctica	III,II,III,VI,VII,VIII,IX,X,XII ,XVI,XVII,XVIII	IV,V,XI,XIII,XIV,XV,XX, XXII, XXIII,XIV	XIX,XXI
Bibliografía nacional consultada	I,VII,XII,XVI,XVII,XVIII	II,III,IV,V,VI,VIII,IX,X,XI ,XIII,XIV,XV, XIX	XX,XXI,XXII, XXIII,XIV
Bibliografía internacional consultada	I,IV,VII,XII,XVII,XVIII	II,III,V,VI,VIII,IX,X,XI,XI V,XV,XVI, XIX	XX,XXI,XXII, XXIII,XIV
Su conocimiento del estado del problema	I,II,IV,V,VI,VII,VIII,IX,X,X I,XII,XIII,XV,XVI,XVII,XVI II	III,XIII,XIV, XIX,XX,XXI,XXII, XXIII,XIV	----
Su intuición	I,IV,V,VI,VII,VIII,XII,XVII, XVIII	II,III,IX,XI,XIII,XIV,XVI, XXII, XXIII,XIV	X,XV, XIX,XX,XXI

Anexo 7

Cuestionario para la valoración de la concepción didáctica por el grupo de expertos

Objetivo: Valorar por expertos la concepción didáctica para la formación didáctica continua de los docentes de la educación básica primaria.

Nombres y apellidos del experto:

La concepción didáctica consta de principios, etapas, acciones y ejes de sistematización que se concretan desde el proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación didáctica continua de los docentes de educación básica primaria. Se considera de gran importancia someter a su consideración las exigencias que se han tenido en cuenta para la elaboración de la propuesta, que contempla entre sus componentes, el objetivo general, la justificación de cada etapa con sus objetivos específicos y el sistema de acciones que se proponen, según eje de sistematización para lo cual se le solicita su colaboración para realizar las valoraciones de la concepción

A continuación, le indicamos que otorgue de acuerdo, a su opinión, un criterio de valoración a cada ítem que aparece a continuación, marcando con una (X) en la columna que le corresponda. Los criterios de valoración son:

- Muy adecuado (MA)
- Bastante adecuado (BA)
- Adecuado (A)
- Poco adecuado (PA)
- No adecuado (NA)

Muy Adecuado (MA): es considerado en caso de que el aspecto sea óptimo, por tanto, se expresan todas y cada una de las propiedades, consideradas como componentes esenciales para determinar la calidad del objeto que se evalúa.

Bastante Adecuado (BA): es considerado en caso de que el aspecto exprese casi toda su generalidad en cuanto a las cualidades esenciales del objeto que se evalúa, siendo capaz de representar con un grado bastante elevado, los rasgos fundamentales que tipifican su calidad.

Adecuado (A): es considerado en caso de que el aspecto tiene en cuenta una parte importante de las cualidades del objeto a evaluar, las cuales expresan elementos de valor con determinado nivel de suficiencia, aunque puede ser susceptible de perfeccionamiento en cuestiones poco significativas.

Poco Adecuado (PA): es considerado en caso de que el aspecto exprese un bajo nivel de adecuación en relación al estado deseado del objeto que se evalúa, puesto que tiene carencias en determinados componentes, considerados esenciales para determinar su calidad.

No adecuado (NA): es considerado en caso de que el aspecto exprese marcadas limitaciones y contradicciones que no le permiten adecuarse a las cualidades esenciales que determinan la calidad del objeto que se evalúa, por lo cual no resulta procedente.

Aspectos a valorar		Criterios de valoración				
		MA	BA	A	PA	NA
1.	Fundamentos de la concepción didáctica.					
2.	Formulación del objetivo general.					
3.	Suficiencia de las etapas.					
4.	Planteamiento del objetivo para la etapa de diagnóstico.					
5.	Acciones de la etapa de diagnóstico.					
6.	Planteamiento del objetivo para la etapa de planeación.					
7.	Acciones contempladas en la etapa de planeación					
8.	Planteamiento del objetivo para la etapa de implementación.					
9.	Acciones de la etapa de implementación.					
10.	Planteamiento del objetivo para la etapa de evaluación.					
11.	Acciones de la etapa de evaluación.					
12.	Aplicabilidad de la concepción					
13.	Posibilidad de generalización a otros contextos.					

14. ¿Usted considera necesario agregar otra etapa a la concepción didáctica?, Sí ___ No ___ En caso afirmativo, ¿Cuál sería la etapa?, por favor, comparta sus argumentos y explique ¿Por qué?

Si usted considera importante hacer alguna sugerencia, expresar una opinión, valoración o incluir otros aspectos, le estaré muy agradecido con cada uno de sus aportes.

Por su colaboración, muchas gracias,

Anexo 8

Valoración de la concepción didáctica por el grupo de expertos

Ronda 1.

Frecuencia Acumulada Relativa				
Aspectos	NA	PA	A	BA
1	0	0,0556	0,6667	1
2	0	0,1111	0,8889	1
3	0	0	0,0556	0,3333
4	0	0	0,0556	0,7778
5	0	0	0,0556	0,3333
6	0	0	0,1111	0,2778
7	0	0,1111	0,7778	1
8	0	0	0,0556	0,1667
9	0	0	0,0556	0,3333
10	0	0	0,0556	0,3333
11	0	0,1111	0,8889	1
12	0	0	0,1111	0,8333
13	0	0	0,0556	0,3333

Aspectos a Evaluar	N-P	Resultados
1	-0,83	Modificar parcialmente
2	-1,12	Modificar parcialmente
3	0,9308	No modificar
4	0,632	No modificar
5	0,9308	No modificar
6	0,8774	No modificar
7	-1,006	Modificar parcialmente
8	1,065	No modificar
9	0,9308	No modificar
10	0,9308	No modificar
11	-1,12	Modificar parcialmente
12	0,4881	No modificar
13	0,9308	No modificar

Puntos de Corte	C1	C2	C3	C4
	-3,09	-2,5435	-0,7659	0,7858
No adecuado	Poco Adecuado	Adecuado	Bastante Adecuado	Muy Adecuado

Aspectos a valorar	Rangos
Planteamiento del objetivo para la etapa de implementación	10,17
Acciones de la etapa de diagnóstico	9,39
Planteamiento del objetivo para la etapa de evaluación	9,36
Planteamiento del objetivo para la etapa de planeación	9,28
Acciones de la etapa de implementación	9,28
Suficiencia de las etapas	9,19
Posibilidad de generalización a otros contextos	8,72
Planteamiento del objetivo para la etapa de diagnóstico	7,19
Aplicabilidad de la concepción	6,69
Fundamentos de la concepción didáctica	3,58
Acciones contempladas en la etapa de planeación	2,92
Formulación del objetivo general	2,67
Acciones de la etapa de evaluación	2,56

Se ordenan los rangos de mayor a menor. Los aspectos a valorar con mejor puntaje se ubican en la parte alta y aquellos que presentan mayores dificultades en las valoraciones aparecen en la parte baja. Para este caso, se observa un salto significativo en 3,58. Por lo que los aspectos: Fundamentos de la Concepción didáctica; Acciones contempladas en la etapa de planeación; Formulación del objetivo general y Acciones

de la etapa de evaluación, son a los que se les debe prestar mayor atención para la realización de los ajustes en la Concepción didáctica para la valoración por expertos en la segunda ronda.

Análisis de concordancia en la valoración de expertos (Prueba W de Kendall)

Estadísticos de prueba

N	18
W de Kendall ^a	,723
Chi-cuadrado	156,131
gl	12
Sig. asintótica	,000

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

Criterios para determinar el nivel de concordancia

$\omega \leq 0,2 \rightarrow$ Concordancia muy baja;

$0,2 < \omega \leq 0,4 \rightarrow$ Concordancia baja

$0,4 < \omega \leq 0,6 \rightarrow$ Concordancia media

$0,6 < \omega \leq 0,8 \rightarrow$ Concordancia alta

$\omega > 0,8 \rightarrow$ Concordancia muy alta

Prueba de hipótesis

Paso-1. Hipótesis: H_0 : no existe concordancia entre los expertos en cuanto a los criterios para valorar la concepción didáctica. H_1 : existe concordancia entre los expertos en cuanto a los criterios para valorar la concepción didáctica.

Paso-2. Elección del nivel de significancia de la prueba: 0,05 (95% de confiabilidad).

Paso-3. Teoría de decisión: Rechazar H_0 si el valor-P (Sig. asintótica) es menor que o igual al nivel de significancia (0,05).

Paso-4. Decisión: Puesto que el valor-P (0,000) es menor que 0,05 se puede rechazar la hipótesis nula.

Paso-5. Conclusión: Los criterios de los expertos están asociados entre sí.

Para un W de Kendall = 0,723 la autora asume que es un bueno, puesto que cumple la hipótesis anterior.

Sin embargo, se consideran las sugerencias del grupo de expertos para realizar una segunda ronda.

Ronda 2.

Frecuencia Acumulada Relativa				
Aspectos	NA	PA	A	BA
1	0	0	0	0,0556
2	0	0	0	0,1111
7	0	0	0,1667	1
11	0	0	0,2222	0,8889

Aspectos a Evaluar	N-P	Resultados
1	1,159	No modificar
2	1,0659	No modificar
3	-0,542	No modificar
4	-0,126	No modificar

Puntos de Corte	C1	C2	C3	C4	
	-3,09	-3,09	-1,9780	0,3742	
No adecuado		Poco Adecuado	Adecuado	Bastante Adecuado	Muy Adecuado

Análisis de concordancia en la valoración de expertos (Prueba W de Kendall, segunda ronda).

Prueba de hipótesis

Estadísticos de prueba

N	18
W de Kendall ^a	,832
Chi-cuadrado	44,913
gl	3
Sig. asintótica	,000

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

Paso-1. Hipótesis: H_0 : no existe concordancia entre los expertos en cuanto a los criterios para valorar la concepción didáctica. H_1 : existe concordancia entre los expertos en cuanto a los criterios para valorar la concepción didáctica.

Paso-2. Elección del nivel de significancia de la prueba: 0,05 (95% 95% de confiabilidad).

Paso-3. Teoría de decisión: Rechazar H_0 si el valor-P (Sig. asintótica) es menor que o igual al nivel de significancia (0,05).

Paso-4. Decisión: Puesto que el valor-P (0,000) es menor que 0,05 se puede rechazar la hipótesis nula.

Paso-5. Conclusión: Los criterios de los expertos están asociados entre sí.

Para un W de Kendall = 0,832, se asume como un buen resultado