

DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

CHALLENGES OF IN-SERVICE TEACHER EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW

Flor de María Galván Dueñas¹

E-mail: keren.flor1@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7809-7469>

Frida Huaylinos Bustamante²

E-mail: fridahuaylinosb@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3097-1177>

Yolanda Josefina Huayta-Franco¹

E-mail: yolandahuaytafranco2014@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0194-8891>

¹Universidad César Vallejo. Perú.

²Universidad Peruana Cayetano Heredia. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Galván Dueñas, F. M. de. Huaylinos Bustamante, F., & Huayta-Franco, Y. J. (2023). Desafíos de la Formación Continua Docente: una revisión sistemática. *Revista Conrado*, 19(93), 465-472.

RESUMEN

El objetivo de la revisión sistemática es analizar los aportes académicos de los programas de formación continua docente en educación básica regular del nivel inicial. La metodología que se realizó fue una revisión sistemática con nivel descriptivo, empleando la búsqueda en bases de datos online de Scopus, ProQuest y EBSCO, se usó el método de Declaración PRISMA. Se evaluaron 10 artículos científicos de los cuales 4 artículos fueron de diseño cuasi-experimental, 2 correlacionales-descriptivos, 3 correlacionales-causales y 1 pre-experimental. Los aspectos a considerar en la revisión fueron: perfil del docente de educación inicial, recursos de información, participación en programas de formación continua, habilidades e incremento de conocimiento y educación inclusiva. Se concluyó que los programas de formación continua docente constituyen oportunidades de aprendizaje para maestros de nivel inicial, en la educación básica regular, predominando las modalidades de formación en entrenamiento técnico individual, como talleres y seminarios. Los programas de formación continua proporcionan también el conocimiento y las competencias al docente para el desarrollo de la educación inclusiva, los maestros competentes crean un entorno que fomenta y desarrolla relaciones positivas entre estudiantes y educadores, capitalizando fortalezas y habilidades de los estudiantes, promoviendo la motivación intrínseca de los mismos.

Palabras clave:

Docente de preescolar, formación continua, programas de educación, formación de Docentes de preescolar, educación recurrente, revisión sistemática

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the academic contributions of continuing teacher training programs in regular basic education at the initial level. The methodology used was a systematic review with descriptive level, using the search in online databases of Scopus, ProQuest and EBSCO, and the PRISMA Statement method was used. Twelve scientific articles were evaluated, of which 4 were of quasi-experimental design, 4 correlational-descriptive, 3 correlational-causal and 1 pre-experimental. The aspects to be considered in the review were: initial education teacher profile, information resources, participation in continuing education programs, skills and knowledge increase and inclusive education. It was concluded that continuing teacher education programs constitute learning opportunities for early childhood teachers in regular basic education, with a predominance of individual technical training modalities, such as workshops and seminars. Continuing education programs also provide teachers with knowledge and competencies for the development of inclusive education. Competent teachers create an environment that fosters and develops positive relationships between students and educators, capitalizing on students' strengths and skills, and promoting their intrinsic motivation.

Keywords:

Preschool teacher, in-service training, education programs, preschool teacher training, formation continue, systematic review

INTRODUCCIÓN

La formación continua, hoy en día, se ha consolidado como indispensable para el desarrollo profesional en cualquier lugar de trabajo; como tal, para los profesores de educación inicial. La comunidad educativa es cada vez más consciente de la necesidad de la formación continua, con el fin de mejorar e innovar, en definitiva, dar una adecuada respuesta educativa a las cambiantes demandas de la sociedad actual, posibilitando la creación de espacios de formación, reflexión e innovación (Amorim et al., 2017).

El conocimiento, las habilidades y las prácticas de los docentes en preescolar son factores importantes para determinar cuánto aprende un niño pequeño y qué tan preparado está para la educación primaria (Bakken et al., 2017), debido que a partir de ello inicia la construcción de una ciudadanía de calidad, asegurando aspectos básicos para la vida y desarrollando la equidad (Gómez & Suárez, 2018), habiendo evidencia que en base al desarrollo infantil y a la educación inicial es donde los niños se benefician debido al entorno de aprendizaje en el cual se encuentran (Arias et al., 2018).

De hecho, los años desde el nacimiento hasta los 5 años se consideran un período crítico para desarrollar las bases del pensamiento, el comportamiento y el bienestar emocional. Los expertos en desarrollo infantil indican que es durante estos años que los niños desarrollan habilidades lingüísticas, cognitivas, sociales y emocionales que predicen su funcionamiento posterior en muchos dominios (Domínguez & Rojas, 2018). Por tal motivo se solicita a los docentes su máxima comprensión en dicho desarrollo y en las dificultades en la educación inicial, con la finalidad que pueda proporcionar experiencias educativas enriquecedoras para todos los niños, involucrando a otros con habilidades diferentes, pero en el trayecto formativo, esto aun esta limitado, debido a imperativas tradicionales que quiebran el equilibrio entre la actividad académica y la demanda infantil (Garate & Cordero, 2019).

En el caso de la formación continua, los protagonistas son docentes que, en la mayoría de los casos, están trabajando, presentan experiencia como destinatarios de la formación y tienen sus propias necesidades / motivaciones / intereses y características en cuanto a los mecanismos de aprendizaje (González et. al., 2018). Para los educadores la utilidad y funcionalidad de la formación es lo relevante, así como la experiencia personal, las aplicaciones específicas de la formación y las posibilidades de participar en ella (Hamre et al., 2017).

En relación al interés de los docentes, se resalta el interés de los mismos por querer estar mejor informados,

prepararse para desempeñar nuevas funciones, mejorar sus habilidades, aumentar sus conocimientos, relacionarse con nuevas personas, escapar de la rutina, obtener un diploma e incluso utilizar mejor su tiempo libre (Voinea, 2019). Si bien es cierto, que el punto de partida fundamental es el aspecto motivacional para el proceso enseñanza aprendizaje, es relevante contar con estrategias para mover dicha motivación hacia el aprendizaje (Vuijicic & Camber, 2017). Las actitudes son otro de los pilares de la formación continua; se aprenden, cambian y se refuerzan; el cambio de actitud se facilita cuando existe la posibilidad de actuar, es decir la formulación de estrategias que posibilitan el cambio de actitud basado en la formación (Voinea, 2019).

Es así que se resalta que la formación continua del docente, no debe de estar circunscrita a la adquisición o transmisión de información actualizada, sino a la adopción de capacidades que permitan la adopción a modificaciones futuras, procedentes de la evolución en el entorno tecnológico, científico y cultural (Vanegas & Fuentealba, 2019). De esta manera, es incuestionable, la relevancia de los educadores, quienes tienen la gran responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes, ello basado en su preparación, la cual debe ser de calidad, con respaldo de maestrías pedagógicas, para desarrollar de manera integral la educación de los niños, pues son a su vez formadores, mediadores, conductores y orientadores del proceso de enseñanza y aprendizaje (Espinoza, 2020).

Este estudio tiene como eje la formación del profesorado, ya que existe una necesidad concomitante de examinar el impacto de la formación continua, de tal manera que se evidencien métodos, estructuras o enfoques de ejecución, los mecanismos subyacentes responsables o que influyen en el cambio y los resultados proximales y distales (es decir, efectos sobre los propios profesionales y los niños / familias). De esta manera se enmarca y describe los resultados del aprendizaje en torno a la formación continua del docente, la cual fomenta habilidades genéricas en los niños (Otterborn, et al., 2020).

Además, debido a la importancia de la presentación continua de hallazgos científicos de manera sistémica, principalmente para los profesionales que trabajan continuamente con niños en la etapa temprana de adquisición de conocimientos, constituye un aporte de conocimiento, además que posibilita reflexionar sobre aspectos relevantes que los profesores deben prestar atención y fomentar en las interacciones con los niños (Saes et al., 2020). Adicionalmente, se muestra el impacto de las acciones formativas sobre las prácticas de los docentes, analizando el papel que juegan las estrategias de formación en los cambios de actividades de los profesionales (Pomar

& Pinya, 2020). El evaluar las competencias del docente como base para la sostenibilidad del desarrollo de la profesión (Sumaryante et al., 2018), y averiguar en que medidas los profesores desarrollan características deseables para la profesión docente durante diversas formas de educación.

En ese sentido este trabajo de investigación intenta dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cuál es el impacto de los programas de formación continua en la educación básica regular nivel inicial? De ahí que se proponga el determinar el impacto de los programas de formación continua en la educación básica regular nivel inicial. De manera específica se postula: establecer si los profesores de educación inicial participan en programas de formación continua. Y si intervienen, analizar el papel que juegan las estrategias de formación en el cambio de actitud, habilidades y disposición de los profesionales por educar a los niños y apoyar a las familias. Así como en el incremento del conocimiento en los educadores.

Los programas de formación continua se componen de actividades específicas que tienen lugar fuera de un sistema educativo formal y que brindan instrucción sobre habilidades específicas o contenido de desarrollo de habilidades para la aplicación en la educación inicial (Amorim, et. al., 2017). Los eventos y actividades de capacitación pueden incluir talleres o seminarios, conferencias, presentaciones en servicio, discusiones en vivo o vía online, demostraciones en vivo o en video, ensayos de comportamiento, manuales, tutoriales y una serie de modos sincrónicos y asincrónicos, que imparten conocimiento e información en un intento de mejorar la práctica profesional (Leite et al., 2020).

Las razones para acceder a estos programas incluyen, a) mejorar habilidades de trabajo; b) ampliar la experiencia del docente para el desarrollo o promoción profesional; c) desarrollar el conocimiento profesional y capacidad de comprensión; d) potenciar la educación personal o educación general de un individuo; e) hacer que los profesores se sientan valorados; f) mejorar la satisfacción laboral; g) permitir que los maestros se anticipen y estén preparados para el cambio (Majid et al., 2016).

Los criterios generales que se deslindan son: La formación como entrenamiento individual, destacándose actividades que tienen una duración corta, están localizadas fuera del lugar de trabajo y suelen estar desligadas de las necesidades del maestro y alumnos. Se incluyen actividades grupales entre presentaciones y discusiones como conferencias y mesas redondas, así como cursos, talleres y seminarios, inclusive demostraciones y programas de simulación (Domínguez & Rojas, 2018).

En el modelo de formación como desarrollo profesional se emplean una serie de actividades dirigidas a mejorar problemas o dificultades directamente relacionadas con el currículo nacional y la forma de enseñanza. Los plazos de tiempo suelen ser amplios e incorpora factores del entorno institucional y práctica docente. Suelen incluirse programas coaching, supervisión clínica, revisión por pares, grupos de estudio, proyectos de innovación e investigación cooperativa (Alfageme & Nieto, 2017).

El objetivo del presente artículo es analizar los aportes académicos de los programas de formación continua docente en educación básica regular, de los educadores del nivel educativo inicial entre los años 2016 al 2020.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación es una revisión sistemática con nivel descriptivo de artículos científicos originales, de enfoque cualitativo, para la estrategia de búsqueda se utilizó como base el método de la Declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses), para asegurar la rigurosidad de la búsqueda bibliográfica.

Se realizó el flujo de la revisión sistemática para el proceso de selección de estudios, luego fueron clasificadas en una tabla, realizando el empleo del gestor Mendeley. En los criterios de elegibilidad se incluyeron las bases de datos de 3 motores de búsqueda: Scopus, ProQuest y EBSCO. Las búsquedas electrónicas se realizaron entre 05 de setiembre y 15 de diciembre del 2020. Las estrategias de búsqueda no se alteraron durante el proceso de revisión.

Los criterios de inclusión considerados fueron: el nombre del título, resumen y metodología de estudios científicos de enfoque cuantitativo, con participantes docentes de educación inicial o preescolar de diversos países, de los últimos 5 años, en idioma inglés, portugués o español, de acceso abierto, texto completo y revisado por pares. Los artículos científicos, fueron elegibles por contener información relevante para establecer la descripción de los resultados encontrados.

Se excluyeron ponencias, publicaciones en periódicos, tesis de grado, magistrales o doctorales, testimonios, reseñas o entrevistas. Aquellos que no se enfocan en el docente preescolar, artículos duplicados, revisiones teóricas y que no proporcionaban datos detallados sobre la metodología y resultados, además de no corresponder a la temática de interés.

Para identificar los artículos relevantes se planificó una estrategia de búsqueda detallada para cada base de datos online. Se emplearon términos de la lista controlada y

estructurada brindada por la UNESCO. Los términos de búsqueda fueron: “formación continua”, “formación de docente de preescolar”, “educación preescolar”, “programa de formación”. Se utilizaron también las traducciones en idioma inglés de los términos señalados. Los operadores booleanos AND y OR, se emplearon para optimizar la búsqueda bibliográfica y recuperar la mayor cantidad de estudios disponibles. Se delimito a los años 2016 al 2020.

El rigor científico estuvo dado por las reconstrucciones teóricas y por la búsqueda de coherencia entre las interpretaciones. Se resalta que no fue necesario contactar con los autores de los artículos originales para proporcionar detalles sobre la investigación. Además, los autores de las investigaciones incluidas trabajaron rigurosamente este aspecto en cada uno de sus artículos, en ese sentido el presente trabajo de investigación tiene rigor científico por los teóricos que la respaldan.

Se encontró 310 registrados en las bases de datos online, de los cuales 46 se excluyeron por duplicidad; quedando 264, luego se excluyeron 178 por no ser artículo científico; quedando 86 de este nuevo total se excluyeron 76 por no corresponder a la temática de interés; para luego quedar 10 artículos, los mismos que son analizados, en el presente estudio.

Para garantizar la calidad ética, se cumplió con el rigor de integridad científica, en ese sentido se cumplieron los siguientes criterios: la información empleada no fue adulterada, ni falsificada, se declara además que no existió conflicto de interés. Se respetaron las normas internacionales para citar a cada uno de los autores de las diferentes definiciones y aportes científicos, siguiendo estrictamente los criterios APA.

Finalmente, toda la investigación se ejecutó poniendo en práctica la responsabilidad científica, pues se recurrió a

fuentes de información confiables y con reconocimiento internacional. Es necesario resaltar que no se busca ningún beneficio que busque favorecer intereses personales, el único interés es reportar los datos recolectados.

Procedimiento de análisis

La técnica fue el análisis documental, mientras que la evaluación de elegibilidad se realizó de manera independiente, tomando en cuenta los descriptores de búsqueda definidas, realizando el registro de autoría, año de publicación, procedencia, participantes, diseño de estudio e indización, además el riesgo de sesgo se evaluó en cada investigación a ser incluida.

El método de selección de investigaciones fue el siguiente: examinar globalmente el contenido de todos los estudios arrojados en la búsqueda detallada en cada base de datos, revisión de los títulos, resúmenes y contenido de cada estudio. Se seleccionaron aquellos con mayor afinidad al tema y se excluyeron los artículos duplicados, los que no se consideraron artículos científicos y los que no correspondían a la temática en investigación.

Finalmente, se diseñó un formulario para la extracción de datos, donde se incluyeron los artículos científicos seleccionados, teniendo en consideración los criterios de inclusión y exclusión. Se resalta que no fue necesario contactar con los autores de los artículos originales para proporcionar detalles sobre la investigación.

Análisis y resultados

El análisis y resultados dan cuenta del procesamiento de los datos obtenidos, el diagrama de flujo recoge el procedimiento seguido para la selección de artículos, hasta establecer la muestra definitiva (Tabla 1).

Tabla 1. Artículos analizados

Autor	Año	Procedencia	Participantes	Diseño	Indización
Menotti Ana Rubia, Domeniconi Aline, Acosta Aceituno	2020	Brasil	14 maestros de educación inicial	Pre experimental	EBSCO
Otterborn Anna, Schönborn Konrad J., Hultén Magnus	2020	Suecia	199 educadores de nivel inicial	Cuasi experimental	Scopus
Pomar María Isabel, Pinya Carmen	2020	España	60 maestros	Cuasi experimental	Scopus
Henry Chinhara, Namhla Sotuku	2020	África	31 maestros de educación inicial	Correlacional causal	Scopus
González-Sanmamed Mercedes, Souto-Seijo Alba, González Iria, Estévez Iris	2019	España	52 docentes de educación inicial	Correlacional causal	ProQuest

Sumaryanta, Mardapi Diemari, Sugiman, Herawan Tutut	2018	Indonesia	170 844 educadores de inicial	Correlacional descriptiva	EBSCO
Soto Muñoz María Eugenia, Rodríguez Navarrete Claudia, Merino Escobar José Manuel, Mathiesen Segregar María Elena, Domínguez Ramírez Paola	2018	Chile	48 profesores de educación inicial	Cuasi experimental	ProQuest
Alfageme-González María Begoña; Nieto Cano José Miguel	2017	España	1413 maestros de cinco comunidades españolas	Correlacional causal	Scopus
Bruns Julia, Eichen Lars, Gasteiger Hedwig	2017	Australia	99 maestros de educación inicial. Grupo intervención: 51 participantes y grupo control: 48 participantes	Cuasi experimental	EBSCO
Cardona Andújar José	2016	España	80 docentes de educación infantil que ejercen funciones en CEIP	Correlacional descriptiva	EBSCO

Fuente: Elaboración propia

Luego de la revisión de los artículos se identificaron que las temáticas abordadas se categorizan en: perfil del docente de educación inicial, recursos de información, participación en programas de formación continua, habilidades e incremento de conocimiento y educación inclusiva.

DISCUSIÓN

En la educación básica regular, nivel inicial los profesores juegan un papel crucial, ya que proporcionan conocimientos a sus estudiantes. Para realizar esta tarea de manera efectiva, los maestros deben renovar continuamente la información que proporcionan, y para eso, una actualización periódica de conocimientos y habilidades es obligatoria. La formación continua se define como el aprendizaje formal y/o informal que conduce a la mejora de conocimientos, habilidades y atributos personales necesarios para llevar a cabo deberes profesionales. Además, permite inculcar creatividad, iniciativa y capacidad de respuesta en los profesores.

El perfil del docente de educación inicial es una parte importante que afecta la calidad de la educación. Son el componente más influyente en la creación de procesos y resultados educativos de calidad. Para lograr buena calidad en el campo de la educación, es necesario mejorar la calidad en la formación de los profesores. Por ende, es necesario el desarrollo de competencias (Pomar & Pinya, 2020). Los educadores tienen muchas tareas importantes en la educación de sus estudiantes.

Las competencias docentes más valoradas en la educación fueron: conocer el desarrollo del lenguaje, diseñando estrategias dirigidas a enriquecer las competencias comunicativas; promover el desarrollo cognitivo, social y la personalidad durante la escolarización; tener la capacidad de emplear la observación sistemática como una herramienta principal de valoración global, formativa y continua de la capacidad de sus alumnos; tener en consideración el principio de globalización cuando se programen actividades y tareas (Cardona, 2016); finalmente el saber emplear el juego como un recurso didáctico en el proceso de aprendizaje.

En esta misma línea, las principales competencias del profesor en educación inicial son: el logro de competencias transversales en los alumnos, promover el aprendizaje autónomo, potenciar el aprendizaje reflexivo para la toma de decisiones e incorporar el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC), además de promover el uso de recursos pedagógicos de manera racional. Así también, otras competencias, el dominar los materiales y conceptos sobre el conocimiento que apoya las asignaturas, desarrollar materiales de aprendizaje de manera creativa, emplear acciones reflexivas y utilizar la tecnología para comunicarse y desarrollarse en beneficio del aprendizaje (Sumaryanta, et. al., 2018).

Los recursos de información son programas que se pueden recibir de modo presencial, vía online (mediante internet) o una combinación de ambos. El modo presencial es la forma tradicional para impartir aprendizaje, se reconoce por el profesor y los participantes están en la misma ubicación, así mismo, el proceso de aprendizaje se da en el mismo sitio (González et. al., 2018). Tal enfoque puede ser realizado en diversas formas, que incluyen talleres, seminarios, formación en servicio, entre otros. El uso del enfoque tradicional tiene una serie de ventajas asociadas (Otterborn et. al., 2020). En primer lugar, les da a los participantes la oportunidad de interactuar directamente entre ellos y, con el instructor. También permite un intercambio de experiencias y orientación sobre cómo afrontar currículos desafiantes. Los participantes en este enfoque pueden hacer preguntas y obtener respuestas además de comentarios inmediatos del educador (González et. al., 2018).

El aprendizaje en línea es relativamente nuevo en comparación con el programa tradicional. Ofrece una serie de ventajas sobre el uso tradicional de aprendizaje. Algunos de estos incluyen su flexibilidad en relación con la hora y el lugar en la medida en que los docentes que accedan puedan estudiar en un momento que se adapte a ellos y se ajusta a otros compromisos, como la familia o el trabajo (Otterborn et. al., 2020). Esto significa que el aprendizaje es accesible cuando y donde se necesita, siempre y cuando haya una computadora y acceso a internet. Los participantes en línea también pueden asignar más tiempo al programa, mejorando al menos potencialmente la oportunidad de aprender, además de tener acceso duradero a los textos, discusiones e interacciones del programa en línea (Sumaryanta et. al., 2018).

Las participaciones en programas de formación continua de profesionales de la educación, asisten a cursos o talleres con mayor frecuencia como parte de su desarrollo profesional, sin embargo, consideran que la lectura personal (revistas, internet, etc.) sobre contenido y metodología relacionada a la enseñanza es de mayor provecho en su formación (Alfageme & Nieto, 2017). Las modalidades formativas con menor participación fueron las actividades de observación y análisis de clases, entre ellas incluye la evaluación de grabaciones, objetivo de mejorar procedimientos, de la misma manera se consideraron como provecho para su desarrollo profesional.

En relación a las actividades realizadas en la modalidad curso o taller llevado a cabo por ponentes incluyen: la explicación de metodologías y materiales, explicación de bases teóricas por curso, observación, análisis y discusión de casos y trabajo en grupo entre los asistentes. Es un proceso ineficaz la aplicación a la práctica de lo aprendido en los cursos y la ejecución de un seguimiento. En tal

sentido, el aprendizaje activo mediante curso o taller no se acompaña de un seguimiento continuo que permita la incorporación de los aprendizajes durante su experiencia profesional (Alfageme & Nieto, 2017).

En contraste, la participación en programas de formación continua es baja en docentes. Ya que, los profesores acceden a estos programas de acuerdo a sus necesidades y tomando en consideración sus competencias. Además, la mayoría de capacitaciones se dan de manera presencial, razón que podría ser causa del bajo acceso a programas de formación continua (Sumaryanta et. al., 2018).

El cambio de actitud, habilidades e incremento de conocimiento han impactado en la formación continua en el proceso de aprendizaje. En un estudio donde realizaron un curso de desarrollo profesional sobre educación matemática para niños de preescolar cuyo objetivo fue ampliar y profundizar conocimientos matemáticos básicos en educadores, se encontró que; los participantes intervinieron activamente en la resolución de problemas y la argumentación de respuestas matemáticas. Otro principio de diseño clave del curso fue el trabajar con estudios de casos presentados en un video corto, donde se promueve la percepción de contenido matemático en diversas situaciones, así como la interpretación del mismo. Los resultados de este estudio demostraron el incremento de los conocimientos matemáticos de los educadores e incentivo del aprendizaje dinámico, mediante la resolución de problemas y la argumentación entre los maestros, teniendo en cuenta que los participantes no contaban con experiencia en educación matemática dentro de su formación docente. Es relevante que se pueda fomentar el conocimiento mediante el entrenamiento técnico personal a través de cursos de formación (Bruns et. al., 2017).

Para las actividades de carácter informal que los profesores de educación inicial llevan a cabo con la finalidad de estar actualizados destacan la reflexión personal y colectiva sobre la práctica diaria, conversaciones rutinarias entre colegas que incluyan el intercambio de experiencias y la consulta de libros impresos. En relación a las actividades con base tecnológica resaltaron la búsqueda de internet y consulta de blogs (González et. al., 2018). Siendo así también que en el desarrollo de un programa de formación continua para el uso de estrategias efectivas para la ejecución de lectura compartida incluye análisis de un video, discutir las estrategias y realizar una retroalimentación. La ejecución del programa de intervención continua proporcionó una mejora en el comportamiento de los maestros durante las actividades de lectura compartida y demostró tener un impacto positivo en el aumento de interacciones, para la motivación del lenguaje oral (Saes et. al., 2020).

En el efecto del coaching como una estrategia de desarrollo profesional en docentes de educación inicial incluye un seminario teórico a modo de introducción con la finalidad de actualizar conocimientos sobre literacidad, se abordan temas como lenguaje oral, capacidad fonológica y conocimiento de lenguaje. Los educadores que participan en programa de formación que se centró en aspectos del proceso de aprendizaje, lectura y escritura, todo bajo la modalidad coaching in situ, demostró ser una estrategia efectiva asociada a cambios significativos en relación a literacidad, es decir la capacidad de generar conocimiento mediante la lectura (Soto et. al., 2018).

Para la educación inclusiva el conocimiento y las competencias del docente son determinantes importantes de lo que sucede dentro de un salón de clases lleno de alumnos con diversas características. Las clases inclusivas durante la educación básica nivel inicial, representan una fase de enseñanza donde se requieren estrategias excepcionales para el desarrollo integral de personas vulnerables (Henry & Namhla, 2020).

Los programas de formación continua para docentes de educación inclusiva están destinados a empoderar a los educadores con actitudes, conocimientos y habilidades adecuadas para erradicar las diferentes formas de exclusión social y educativa. Además, están destinados a mejorar técnicas de enseñanza, para asegurar que haya movilización de material, entrega apropiada del currículo y capacidad de respuesta en entornos inclusivos, de modo que todo el plan de estudios se encuentre en armonía con las diversidades que los alumnos aportan a la escuela. Por lo tanto, los programas para maestros que trabajan en clases inclusivas deberían apuntar a transformar las actitudes de los profesores, así como a mejorar su ingenio para apreciar y adaptarse a la diversidad. Los educadores participan en diferentes tipos de programas de educación inclusiva que fueron desde la observación de una clase hasta talleres organizados; donde también asisten a: conferencias, investigaciones colaborativas y programas de intercambio (Henry & Namhla, 2020).

CONCLUSIONES

Los maestros competentes crean un entorno de clase que fomenta y desarrolla relaciones positivas entre estudiantes y educadores, capitalizando las fortalezas y habilidades de los estudiantes, promoviendo la motivación intrínseca de los mismos, incentivando la cooperación y modelación de estrategias de innovación pedagógica.

Los programas de formación continua docente constituyen oportunidades de aprendizaje para muchas maestras

de nivel inicial, en la educación básica regular. Las participantes mejoran sus conocimientos sobre diversas competencias, además promueve el desarrollo de habilidades relacionadas con el desarrollo del proceso de aprendizaje. Predominan las modalidades de formación en entrenamiento técnico individual, como talleres y seminarios.

Se accede a los programas de formación continua frecuentemente de manera presencial también se proyecta en una actualización de la educación en línea desarrollando habilidades de uso TICs. En tal sentido es necesario impulsar la formación de competencias digitales de las docentes en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La formación continua docente considera el desarrollo de la competencia relacionada con la adquisición de lenguaje oral y la lectoescritura la cual está valorada por encima de las demás, ya que son aspectos importantes en esta etapa educativa. Todo lo anterior cobra un auténtico sentido cuando las competencias asociadas con el desarrollo y adquisición del lenguaje oral, y de la escritura, en el alumnado de educación inicial son fundamentales en la formación de los docentes.

Los programas de formación continua docente proporcionan también el conocimiento y las competencias al docente para el desarrollo de la educación inclusiva. Su objetivo es empoderar a las educadoras con actitudes, conocimientos y habilidades adecuadas para erradicar las diferentes formas de exclusión social y educativa.

La formación del profesorado tiene que ser percibida como una experiencia de por vida para los profesores, un continuo que va desde su educación inicial hasta su jubilación. Las diferentes fases de este deben proporcionarlos docentes no solo con un sólido conocimiento de la materia, sino también un conocimiento pedagógico.

Por ello es imprescindible que los docentes desarrollen el pensamiento crítico y habilidades para la resolución de problemas. Estas habilidades pueden desarrollarse gracias a una eficaz formación continua, cuyas necesidades sean consideradas como base para el diseño de la programación de formación continua.

Así mismo es necesario reorientar la formación docente inicial y los programas de desarrollo profesional continuo para responder a las desafiantes condiciones del aula. Para ello las TIC deben considerarse una oportunidad no una amenaza pues brindan un escenario para cambiar y transformar la educación, mejorar la competencia digital de los docentes, actualizar las metodologías y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alfageme, M. B. & Nieto, J. M. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles educativos*, 39(158), 148-165. <https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=Perfiles+educativos>
- Amorim, G. C., Lima, E. A., & Araújo, R. C. (2017). Formação de Professores da Educação Infantil: reflexões sobre a necessária instrumentalização teórica do profissional atuante com criança com ou sem deficiência. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, (12)1, 387-403. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.8867>
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S., & Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educ. Pesqui*, 44, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>
- Bakken, L., Brown, N., & Downing, B. (2017). Early Childhood Education: The Long-Term Benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255-269.
- Bruns, J., Eichen, L., & Gasteiger, H. (2017). Mathematics-related Competence of Early Childhood Teachers Visiting a Continuous Professional Development Course: An Intervention Study. *Mathematics Teacher Education and Development*, 19(3), 76-93.
- Cardona, J. (2016). Formación en competencias comunicativas de los maestros de educación infantil. *Enseñanza & Teaching*, 34(2), 109-130.
- Domínguez, Y. & Rojas, A. L. (2018). La práctica profesional como espacio para la formación investigativa del docente. *Revista Conrado*, 14(65), 148-153.
- Espinoza, E. (2020). Características de los docentes en la educación básica de la ciudad de Machala. *Transformación*, 16(2), 292-310.
- Gárate, M. I. & Cordero, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Rev. estud. exp. educ*, 18(36), 209-221.
- Gómez, R. H., & Suárez, M. M. (2018). ¿Formador de formadores? Conocimientos para la vida. *Dialnet*, 7(1), 70-85.
- González-Sanmamed, M., Souto-Seijo, A., González, I., & Estévez, I. (2018). Aprendizaje informal y desarrollo profesional: análisis de las ecologías de aprendizaje del profesorado de educación infantil. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (68), 70-81.
- Hamre, B., Partee, A., & Mulcahy, C. (2017). Enhancing the Impact of Professional Development in the Context of Preschool Expansion. *AERA Open*, 3(4), 1-16. <https://doi.org/10.1177/2332858417733686>.
- Henry, C. & Namhla, S. (2020). Continuous professional development for inclusive ECD teachers in Chiredzi Zimbabwe: Challenges and opportunities. *Scientific African*, 8, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.sciaf.2020.e00270>
- Leite, I. C., Mourão, L., & Almeida, A. C. (2020). Teaching implications in the pedagogical training of a technical school. *Rev. Bras. Enferm*, 73(3), 1-8.
- Majid, H. A., Ean, C. B., & Leng, E. Y. (2016). Continuous teacher education process in school. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education*, 6(2), 33-44.
- Otterborn, A., Schönborn, K., & Hultén, M. (2020). Investigating Preschool Educators' Implementation of Computer Programming in Their Teaching Practice. *Early Childhood Education Journal*, 48, 253-262.
- Pomar, M. I. & Pinya, C. (2020). Assessment of Ongoing Training in Restorative Practices. *Educare Electronic Journal*, 24(2), 1-22.
- Saes Menotti, A. R., Domeniconi, C., & Costa, A. R. (2020). Training of early childhood teachers for the use of successful shared reading strategies. *CoDAS*, 32(1). <https://www.scielo.br/j/codas/a/mT3QsDc4qwRFYP58g-vpgLHC/?format=pdf&lang=en>
- Soto, M. E., Merino, J. M., Rodríguez, C., Mathiesen, M. E., & Domínguez, P. (2018). Efecto del coaching como estrategia de desarrollo profesional docente a educadoras de párvulos, en el área del lenguaje y la literacidad infantil. *Perspectivas Educacional: Formación de Profesores*, 57(1), 141-160.
- Sumaryanta, Mardapi, D., Sugiman, & Herawan, T. (2018). Assessing Teacher Competence and Its Follow-up to Support Professional Development Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 106-123.
- Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspect. educ*, 58(1), 115-138.
- Voinea, M. (2019). Rethinking Teacher Training According to 21st Century Competences. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 4(3), 20-26.
- Vujicic, L., & Camber, A. (2017). Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1583-1595.