

FORMACIÓN CONTINUA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

PONENCIAS DEL SEMINARIO INTERNACIONAL
NOVIEMBRE 2013, SANTIAGO, CHILE



Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI

FORMACIÓN CONTINUA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

PONENCIAS DEL SEMINARIO INTERNACIONAL
NOVIEMBRE 2013, SANTIAGO, CHILE

En el contexto escolar del siglo XXI, la complejidad de la actividad docente hace ineludible repensar las políticas sobre la formación continua de profesores. El cambio de la escuela en la era digital y de la globalización -de una escuela basada en el pensamiento reproductor, a otra basada en el pensamiento crítico y práctico- requiere del cambio de los docentes; y para ello se necesita modificar la mirada sobre formación inicial y continua de profesores: pasar del énfasis puesto en las disciplinas, al énfasis puesto en las competencias; del desarrollo profesional individual y fuera de la escuela, al desarrollo profesional colectivo y desde la escuela.

Los artículos de esta publicación, fruto del seminario '**Formación continua y desarrollo profesional docente**' (2013), permiten establecer algunas convergencias sobre: a) enfoques que debieran orientar la formación continua de docentes; b) barreras a superar para abordar estos enfoques; c) acuerdos respecto a las condiciones y estructuras necesarias para que esto ocurra; y d) desafíos a enfrentar para avanzar en los cambios requeridos. Esperamos con este libro enriquecer la reflexión sobre formación continua de docentes, requisito fundamental para construir una educación pública de calidad.



Créditos

Coordinadora publicación: Carolina Hirmas

Editor: Ricardo Hevia

Autores:

Ángel I. Pérez Gómez

Niels Brouwer & Fred Korthagen

Rosa Blanco Guijarro

Glaura Vasquez de Miranda

Andrea Molinari

Céline Garant y Caroline Bourque

Marie Solange Favereau Correa

Christian Miranda, Marcelo Arancibia H.,

Jacqueline Gysling, Pablo López A.

y Pablo Rivera R.

Sitio Web: www.oei.cl

ISBN: 9789569548024

Todos los derechos reservados

Santiago, Mayo de 2015

INTRODUCCIÓN / 6 pág.

PRIMERA PARTE

¿Qué docente? ¿Para qué escuela? La formación del pensamiento práctico

Ángel I. Pérez Gómez / 12 pág.

Estándares de calidad para el desarrollo docente continuo

Niels Brouwer & Fred Korthagen / 34 pág.

Formación continua en la comunidad Iberoamericana

Rosa Blanco Guijarro / 51 pág.

SEGUNDA PARTE

Una experiencia exitosa de formación de profesores en Minas Gerais, Brasil: el proyecto Veredas

Glaura Vasques de Miranda / 76 pág.

La formación permanente y en ejercicio en el modelo de desarrollo profesional docente: construcción de una política federal en Argentina

Andrea Molinari / 88 pág.

Programa de desarrollo profesional docente: Innovar para ser mejor. Mineduc 2013

Marie Solange Favereau Correa / 99 pág.

El desarrollo profesional docente en Quebec a través de la formación continua

Céline Garant & Caroline Bourque / 116 pág.

Impacto de la formación permanente de profesores de primaria en Chile. Evidencias para una evaluación pendiente

Christian Miranda J., Marcelo Arancibia H., Jacqueline Gysling, Pablo López A., Pablo Rivera, R. / 143 pág.

RESUMEN DE CONCLUSIONES / 163 pág.

El fortalecimiento de la profesión docente constituye uno de los ejes prioritarios de acción de la Organización de Estados Iberoamericano (OEI), según se destaca en el proyecto “*Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*”. En éste se afirma que uno de sus objetivos es contribuir a mejorar los sistemas de acceso a la profesión docente, desarrollar experiencias innovadoras para la inserción profesional de los profesores principiantes, colaborar en el diseño de modelos para la formación en ejercicio de los profesores y para su desarrollo profesional.

El libro que presentamos es fruto del seminario internacional, *Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente*, desarrollado los días 27 y 28 de noviembre de 2013, en Santiago. Este seminario se realiza en el marco de un convenio de colaboración entre el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), y la oficina de la OEI en Santiago, cuyo propósito es colaborar para ejecutar actividades de investigación y extensión en torno a la mejora de los sistemas de acceso a la profesión docente, la formación inicial y continua de profesores, la evaluación de las competencias docentes y

las condiciones de trabajo y carrera profesional. Además de una nutrida representación de académicos chilenos, en él expusieron expertos de Argentina, Brasil, Canadá, Chile, España y Holanda.

Los artículos que componen esta publicación surgen con el propósito de reflexionar sobre las principales tensiones y desafíos que enfrenta la formación continua de docentes; debatir sobre los saberes pedagógicos y el tipo de formación que deberían permear las actuales políticas y prácticas de formación continua de docentes; y analizar algunas políticas y experiencias internacionales relevantes en esta materia.

La publicación se compone de dos secciones. La primera aborda temas más globales sobre políticas de formación continua de docentes y una mirada panorámica sobre su formación en el contexto iberoamericano. La segunda analiza experiencias particulares llevadas a cabo en Argentina, Brasil, Canadá y Chile.

En la primera sección, Ángel Pérez trata este tema desde la perspectiva de las competencias que las y los profesores requieren desarrollar para cambiar la escuela, de modo de pasar de una formación centrada preferentemente en el pensamiento

reproductivo basado en las disciplinas, a otra que se esfuerza por desplegar conocimientos aplicados y críticos sobre la base del desarrollo de nuevas competencias.

Lo que hoy ha cambiado es la naturaleza de la docencia, por tanto debe cambiar también la manera de formar a los docentes. Ya no se requiere de un expositor que sólo explique o enseñe y evalúe de manera homogénea a sus estudiantes. Se necesita en la actualidad un tutor que oriente, facilite, guíe y ayude a que cada niño y niña construya poco a poco su propio proyecto vital, en sus tres pilares fundamentales: personal, social, y profesional. Para ello, su formación debiera centrarse en el desarrollo *de competencias, cualidades humanas o pensamiento práctico*, las que define como sistemas de comprensión y actuación constituidos por conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones. Dos conceptos clave están a la base de una cultura docente favorable al desarrollo del pensamiento práctico, éstos son el conocimiento como proceso de indagación y la enseñanza como estrategia cooperativa.

En sintonía con esta ponencia, Brouwer y Korthagen reflexionan sobre los estándares de calidad que la formación de profesores requiere para un buen desempeño profesional. Dichos estándares debieran posibilitar el diseño y organización de programas que le ofrezcan a los profesores experiencias de aprendizaje eficaces para cumplir con las demandas de una enseñanza de calidad.

Los autores se preguntan cómo mo-

tivar a los docentes para llevar a cabo un cambio de paradigma que transite del conocimiento teórico tradicional sobre las metodologías de enseñanza, al desarrollo de competencias que se alimentan de la práctica. O dicho de otro modo, cómo organizar la formación docente en torno al desarrollo de procesos reflexivos que surgen deductivamente de la teoría y de aquéllos que nacen inductivamente, a partir de la reflexión sobre la práctica.

En el artículo se proponen algunas condiciones que permitirían a los profesores adquirir el conocimiento, la motivación y las competencias necesarias para el buen desempeño profesional, entre ellas: valorar los procesos graduales en la formación docente estableciendo metas dosificadas en la planificación para aprender a enseñar; establecer una buena coordinación entre las instituciones formadoras y las escuelas donde los docentes realizan sus prácticas; desarrollar habilidades para supervisar procesos formativos; y ser capaces de realizar procesos de investigación – acción.

Por su parte, Rosa Blanco da cuenta de la situación de la formación continua de docentes en los países de la comunidad iberoamericana, señalando sus principales características, dificultades y desafíos. El artículo se basa principalmente en un estudio sobre el desarrollo profesional docente y mejora de la educación realizado por la OEI (2013) en 16 países, y se centra en las estrategias de inducción y acompañamiento a los docentes principiantes, en las características de la oferta de formación continua, y en la evaluación

de la formación y los programas de incentivos asociados.

Entre las principales dificultades que enfrentan las políticas de formación docente, la autora destaca el escaso desarrollo de los marcos conceptuales sobre competencias docentes; la escasa articulación y relevancia de las acciones de formación continua; la falta de regulación sobre la oferta y calidad de las instituciones formadoras; el escaso desarrollo de mecanismos de seguimiento y evaluación del impacto de las actividades de formación continua; y los modelos de formación desvinculados de la práctica.

En reacción a ello, entre los principales desafíos para avanzar hacia una formación continua de calidad, el artículo plantea la necesidad de una mayor articulación de las políticas de desarrollo profesional con las políticas educativas; consensuar marcos de referencia respecto de las competencias profesionales de los docentes; y definir criterios y procedimientos para el seguimiento y la evaluación de la calidad de la formación continua.

En la segunda sección del libro se describen algunas experiencias exitosas sobre formación continua de docentes llevadas a cabo en Argentina, Brasil, Canadá y Chile.

La profesora Glauro Vasques de Miranda da cuenta de su experiencia de haber creado y dirigido el proyecto *Veredas* en el estado de Minas Gerais, Brasil. Este proyecto nace en la década de los 90 para responder al desafío de formar a docentes de enseñanza básica que ejercían sin poseer título profesional. Consiste

en una propuesta de formación en servicio que, mediante una metodología de educación a distancia, dio la posibilidad de obtener su título profesional a un importante número de docentes sin apartarlos de la sala de clases.

El proyecto se propuso habilitar a los profesores de las redes públicas estatales y municipales del Estado de Minas Gerais; mejorar la autoestima de los profesores y elevar el nivel de competencias profesionales de los docentes en ejercicio. Se enfocó en tres dimensiones de actuación del docente: el profesor como profesional, como pensador y como ciudadano.

El artículo de Andrea Molinari “*La formación permanente y en ejercicio en el modelo de desarrollo profesional docente; construcción de una política federal*” analiza las políticas de formación inicial y continua de Argentina, sus diferentes enfoques y su relación con la profesionalización docente.

La autora señala que en la década de los 90 se desarrollaron con fuerza cursos de capacitación organizados desde una perspectiva remedial, los que se caracterizaron, entre otras cosas, por el desconocimiento y la desvaloración que se le daba a los saberes producidos en la práctica profesional. La idea era compensar las carencias de la formación inicial ofreciéndole a los docentes cursos de capacitación en que el especialista era el poseedor del saber experto y el docente un aprendiz al que no se le reconocía su trabajo en la escuela como fuente de aprendizaje. Además, los cursos se orientaban a la capacitación individual, aislandolos de su contexto institucional. Por

el contrario, las nuevas perspectivas de formación continua se centran en la escuela y promueven situaciones formativas en los contextos específicos donde se da la experiencia profesional. No se trata de dotar a los docentes de aquello que carecen, sino de partir de lo que saben y hacen, para revisarlo a la luz de las responsabilidades éticas, políticas y pedagógicas que les compete en la búsqueda de escuelas más justas y de calidad; que tengan como destinatarios al conjunto de los docentes de las instituciones y no a los docentes individualmente considerados; y que se orienten a detectar y trabajar sobre las necesidades formativas del conjunto del centro escolar.

El artículo “*El desarrollo profesional docente en Quebec a través de la formación continua*”, de Céline Garrant y Caroline Bourque, de la Universidad de Sherbrooke, narra cómo ha sido la formación continua de docentes en Quebec y describe cuáles son las condiciones actuales que aseguran favorablemente el desarrollo profesional continuo de los docentes en esa provincia.

En el año 2001, el Ministerio de Educación de Quebec (MEQ) adoptó un marco de referencia titulado *Formación de Docentes - Orientaciones - Competencias Profesionales*, de acuerdo al cual todos los programas de formación inicial docente debían orientarse; lo que significaba que para validarse como formadores de docentes, debían apuntar al desarrollo de las doce competencias profesionales incluidas en dicho documento.

Además, las universidades debían comprometerse a desarrollar progra-

mas que relacionaran las actividades de los cursos con las prácticas docentes; que establecieran una colaboración eficaz entre los diferentes actores que intervinieran en la formación; y que tuvieran una visión común sobre las competencias profesionales que debían desarrollar. La autora da cuenta de los factores que han influido en el éxito de esta experiencia, entre ellos: contar con un representante de la escuela que contribuye a la concepción de la formación y que asegura la coordinación con la universidad; contar con un comité de planificación y supervisión compuesto por profesores mentores; considerar situaciones reales como el punto de partida de los programas de formación; y establecer climas de confianza y confiabilidad para favorecer los intercambios entre pares.

El artículo de Solange Favereau evalúa los principales del programa de educación continua *Innovar Para Ser Mejor* (2012-2013) del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, Chile. El programa contó con 40 cursos *on line* dirigidos a educadores (as) de párvulos y a docentes de enseñanza básica y media, cuyo foco estuvo puesto en los contenidos curriculares; en cómo los docentes aprenden a partir de la práctica y teniendo en consideración sus experiencias previas; en el aprendizaje de los estudiantes; y en proveer de sistemas de evaluación confiables.

En la ejecución del proyecto se evalúan tres resultados centrales: a) los logros de aprendizaje de los participantes en cuanto a los contenidos

disciplinarios, estrategias metodológicas y herramientas de evaluación; b) la capacidad de los docentes para mejorar los aprendizajes de los estudiantes; c) su participación en la plataforma on line. De acuerdo con su evaluación, el programa tiene buena acogida y, en general, buenos resultados, lo que llevó al CPEIP a plantearse el desafío de ampliar su cobertura y diversificar la oferta de sus cursos.

El artículo “*Impacto de la formación permanente de profesores de primaria en Chile. Evidencias para una evaluación pendiente*”, de los autores Miranda, Arancibia, Gysling, López y Rivera, analiza el impacto en la auto-percepción sobre su enseñanza que tienen los docentes que han cursado pos títulos en matemáticas y en ciencias. El estudio aplica un modelo teórico basado en los resultados de investigaciones que caracterizan los programas de formación docente efectivos, aplicando para ello el Índice de Calidad de la Formación Permanente (Ingvarson, 2005) a una muestra nacional representativa y estratificada de docentes que habían asistido a dichos cursos.

Los resultados encontrados permiten sostener que los programas de postítulo en matemáticas y ciencias tienen una eficacia relativa sobre las competencias disciplinares y pedagógicas de los docentes participantes en la investigación. Entre todas las variables que conformaron el diseño, la variable *Foco en el Contenido* aparece como la de mayor impacto cuando se mide *Conocimiento*; y la variable *Comunidad Profesional* tiene impacto de manera indirecta sobre la variable *Aprendizaje Estudiantil*.

Las propuestas que esta publicación presenta, constituyen un aporte para alimentar la discusión sobre el sentido al que debieran apuntar los esfuerzos por mejorar la formación continua y la profesionalización de las prácticas docentes, y también que sean una contribución a la reflexión sobre el camino a recorrer para alcanzar las “*Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*” y el objetivo de la *Reforma educativa sobre Carrera Docente*.

Rosa Blanco

Directora Oficina Nacional OEI Chile



PRIMERA PARTE

¿QUÉ DOCENTE? ¿PARA QUÉ ESCUELA? LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO PRÁCTICO¹

La escuela desbordada en la era digital

Ángel I. Pérez Gómez²

Vivimos una época de abundancia, cambio e incertidumbre debido en parte al desarrollo exponencial de la información de manera continua, permanente y vertiginosa, así como por la capacidad de tener un acceso fácil, gratuito y ubicuo a la formación dónde y cuándo queramos.

El incremento vertiginoso de la información implica un cambio permanente en la formas de pensar, sentir, actuar, producir, distribuir y consumir. Este cambio vertiginoso provoca la imagen de que vivimos en una época de levedad, de contingencia, que nos lleva necesariamente a afrontar la incertidumbre como la esencia de nuestro quehacer y de nuestro ser humano en la vida contemporánea. Vivimos en una época de incertidumbre y súper complejidad. Complejidad porque cada vez nos enfrentamos a más variables que conjuntamente y de manera simultánea están condicionando los fenómenos y los procesos que vivimos. Súper complejidad porque se están modificando, no sólo las variables que intervienen en los fenómenos, sino los propios marcos de interpretación desde los cuales intentamos comprender, entender y resolver las situaciones problemáticas en que nos encontramos.

En aparente paradoja, la abundancia convive en la época actual con el incremento de la desigualdad. Parecería mentira que después de lo que se denominó el espíritu del 45,

después de la segunda guerra mundial, el ascenso de la socialdemocracia, la necesidad de construir un mundo mejor apoyado en el estado de bienestar, hayamos vuelto a finales de los 90 y en los primeros años del 2000, arrastrados por el espíritu neoliberal al incremento la desigualdad. Se quiebra la historia del periodo de mayor apertura a la igualdad y a la construcción de los servicios públicos que satisfacen los derechos básicos de los seres humanos. En España es evidente. Desde hace quince años las desigualdades se han disparado, de tal manera que los pobres son más pobres y los ricos más ricos, y supongo que eso está ocurriendo también en el norte y sur del continente americano. No parece haber razones objetivas claras, pero sí hay una contingencia histórica que está provocando el incremento de la desigualdad. Por tanto, la confusión, la fragmentación, la perplejidad y la abundancia, están sustituyendo a un conocimiento común más simple, estable y restringido de épocas anteriores.

1 Transcripción revisada de la conferencia impartida en el seminario Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente, organizado por OEI Chile y Ministerio de Educación. Santiago de Chile, 25 de Noviembre de 2013.

2 Catedrático de Didáctica en la Universidad de Málaga. Vicerrector de Profesorado en la Universidad de Málaga y de Investigación en la Universidad Internacional de Andalucía y Gestor Nacional de Investigación Educativa. Encomienda Alfonso X el Sabio y medalla de oro del Ateneo de Málaga. Más de 20 libros y 150 artículos. Educarse en la era digital (2012).

Ante un contexto así, tan distinto e irreconocible para alguien que haya vivido en el siglo XIX, o a principio del siglo XX, sólo la escuela parece permanecer inalterable.

A mí modo de ver, la escuela española es una escuela obsoleta y desbordada por las exigencias de la era contemporánea.

Hay tres indicadores básicos que definen esta situación, por una parte el altísimo índice de fracaso y abandono escolar. En España el fracaso y el abandono temprano en la enseñanza obligatoria, en cualquiera de sus modalidades, está en torno al 26-28 %. Quiere decir que un tercio de la población, en todas las generaciones, concluye con fracaso o abandono aquella etapa obligatoria que no tiene función ni pre-profesional, ni pre-académica, ni pre-investigadora, sino exclusivamente la de formar las competencias fundamentales que requiere la ciudadanía contemporánea. Y reconocemos que casi un tercio de todas las generaciones fracasa.

En segundo lugar, el fracaso parcial de la función compensatoria. La mayoría de las investigaciones internacionales y de las evaluaciones que conocemos (la última, por ejemplo, la prueba PISA), concluyen de la misma manera: la variable que mejor predice el rendimiento académico de los niños y niñas cuando llegan a los 15 años es el nivel socio cultural de la familia. Es decir, los estudios de mamá y de papá, el nivel de intercambio cultural de la familia, los libros que se leen, los periódicos y revistas que se intercambian. Es verdad que ya no es el nivel económico, como a principios del siglo XX,

ahora es el nivel socio cultural. Pero esto quiere decir que diez o quince años de vivencia escolar han sido insuficientes para atajar o compensar las diferencias de origen sociocultural de los distintos niños y niñas.

Y en tercer lugar, la irrelevancia de gran parte del conocimiento que se intercambia en la escuela. También **la mayoría de las investigaciones lo reconoce: la enorme dificultad que tiene la escuela para desarrollar el pensamiento o el conocimiento práctico, el conocimiento crítico, el conocimiento creativo y el desarrollo educativo de las emociones, las actitudes y los valores.** Si todas estas dimensiones tan importantes para el desarrollo de la personalidad no se encuentran atendidas en la escuela, ¿qué es lo que hace bien la escuela? La escuela española que yo conozco desarrolla perfectamente el conocimiento reproductivo. La capacidad de reproducir informaciones, hechos, algoritmos simples, fechas, datos, conceptos, categorías y clasificaciones. Pero el paso al conocimiento aplicado, al conocimiento crítico y al desarrollo de las emociones no se encuentra en los intercambios de la escuela contemporánea en España.

¿Y por qué? Creo que la escuela que tenemos es una escuela de la época industrial. Se establece a finales del siglo XIX y permanece en su esencia prácticamente inalterable hasta nuestros días. Es una escuela con un currículum enciclopédico y fragmentado. Todo el conocimiento alojado en las disciplinas se pretende trabajar en la escuela, con lo cual estamos desarrollando un currículum con kilómetros de extensión y milí-

metros de profundidad. Todo tiene cabida en la escuela, pero siempre que lo trabajemos de manera claramente superficial, utilizando la capacidad cognitiva de reproducción.

Eso lleva a una metodología didáctica de talla única, todos los niños a la misma hora utilizan los mismos recursos, trabajan los mismos temas, al mismo ritmo, de la misma forma, con las mismas actividades metodológicas y son evaluados de la misma manera, con los mismos instrumentos y al mismo tiempo. Independientemente de cuál sea la singularidad diferencial de cada uno de ellos. Esa escuela de talla única, adaptada a una época que se pretendía formar a la clase trabajadora para que se incorporara de manera activa a las cadenas de montaje de la industria para reproducir actividades fundamentalmente mecánicas, simples y repetitivas todas iguales, de la misma forma. Ese currículum, esa escuela, esa pedagogía, esa metodología de talla única privilegia fundamentalmente la memorización y la reproducción. De ninguna manera prepara para la singularidad, para el cambio, para la incertidumbre, para la creación y la transferencia creativa propia de la era actual.

Esa escuela industrial que tanto hizo en su día, que fue tan importante para salir de la oscuridad de la época medieval, de la trascendencia religiosa, se anquilosó en su desarrollo y ahora se muestra incapaz de hacer frente a los nuevos horizontes y a las nuevas alternativas que se requieren en el siglo XXI.

Además, me parece que hay un elemento que no lo hemos analizado

de manera suficiente. Y es lo que se ha denominado en la actualidad el error de Descartes, esa escuela del siglo XIX que nosotros seguimos arrastrando hasta el siglo XXI de talla única, de currículum enciclopédico y fragmentado, se basa en el dualismo cartesiano. El "Cogito Ergo Sum" definió la racionalidad como el eje de la personalidad humana.

Y ella ciertamente es uno de los componentes fundamentales, pero a costa de un dualismo perverso que separa mente y cuerpo, razón y emociones, consciente e inconsciente, trabajo manual y trabajo mental, ciencias y humanidades, artes, que ha impedido establecer los puentes necesarios para abordar de manera interdisciplinaria e integrada los problemas complejos de la vida cotidiana, y ha implicado también la exclusión de las emociones como componente a trabajar en la escuela.

Una nueva ilustración para la escuela

Por todo ello creo que se necesita una nueva ilustración para la escuela, acomodada a las exigencias de la era digital y de la era global. Me parece que las aportaciones de la neurociencia son claves para ayudarnos a construir esta nueva ilustración en la escuela. La neurociencia en no más de 30 años está modificando de manera sustancial nuestro modo de pensar sobre el funcionamiento del cerebro y sobre el desarrollo de nuestras cualidades humanas fundamentales. Permítanme que sólo aluda a tres aspectos claves:

En primer lugar, la enorme plasticidad del cerebro. La neurociencia está comprobando que el cerebro

es un órgano con capacidad prácticamente ilimitada de aprender a lo largo de la vida, en contra de lo que habíamos pensado y de lo que se nos había enseñado, que a los seis o siete años se acaban de formar las neuronas y que ya a partir de esa época venía el declive definitivo hasta la madurez. Pues no, el cerebro es un órgano que se está reconstruyendo continuamente al reformular los circuitos cerebrales para poder hacer frente a las actividades que se le requieren. Se reconstruye funcionalmente, es decir, sustituyendo aquellos circuitos que no se usan porque no hay actividades que lo requieran, por otros que sí la requieren; y se reconstruyen también estructuralmente, como demuestra el proceso denominado “neurogénesis” por el que se forman nuevas neuronas a partir de las células madre a lo largo de la vida. No sólo es que tengamos capacidad funcional de organizar nuestras neuronas de manera distinta cuando así lo requieren las circunstancias y las actividades, sino que somos capaces también de crear nuevas neuronas para atender tales exigencias. La plasticidad del cerebro supone un decidido apoyo al optimismo pedagógico. Todos los seres humanos pueden aprender a lo largo de la vida, si somos capaces de crear los contextos que requieren las actividades de aprendizaje.

En segundo lugar, la relevancia del inconsciente. Desde Descartes nos hemos movido renunciando a una parte importantísima de nuestro ser que es el campo de las emociones, las creencias, los sentimientos, las disposiciones, las actitudes y los valores, y los hemos desterrado de la

escuela por su carácter subjetivo y borroso. La neurociencia confirma cada día de manera más contundente que entre el 80 y el 90 % de los mecanismos y procesos que utilizamos en nuestra vida cotidiana para percibir, interpretar, tomar decisiones y actuar, se realizan por debajo de la conciencia, no necesitan la conciencia para funcionar. No estamos hablando del inconsciente freudiano, estamos hablando del conocimiento implícito, de los mecanismos contruidos en cada uno de nosotros desde que nacemos, y puesto que funcionan perfectamente, se convierten en automatismo que no requieren la consciencia para su ejecución. Pues bien, si el 80 ó el 90 % de los mecanismos que nosotros ponemos en marcha cuando afrontamos situaciones problemáticas en nuestra vida, permanecen por debajo de la consciencia, ¿qué hacemos en la escuela trabajando exclusivamente el 10 o el 20% de consciencia de intercambio abierto, teórico, abandonando el 80 ó 90 % de los mecanismos que deciden realmente quiénes somos, cómo somos o cómo actuamos?

En tercer lugar, la primacía de las emociones. El cerebro más primitivo, el cerebro reptiliano, donde se producen las relaciones y asociaciones más primitivas del ser humano, es fundamentalmente emocional y recibe los impulsos milisegundos antes de que esos estímulos lleguen a nuestra conciencia, reaccionando de manera automática, mecánica, a través de la asociación emocional, con anterioridad a la reacción consciente. Por tanto, lo primero son las emociones y después vienen las reacciones conscientes. Primacía de la emociones. La metáfora de la

computadora para explicar al cerebro es, a mi parecer, una metáfora perversa que dificulta comprender el funcionamiento real de nuestro cerebro. El cerebro no es una máquina de computación ilimitada, ciega, desapasionada, es más bien una instancia emocional, que funciona principalmente para provocar la satisfacción, para procurar la supervivencia del ser humano, para acercarse al placer, a la satisfacción de necesidades e intereses, y para alejarse del dolor. Por lo tanto, su conocimiento es siempre interesado. El cerebro conoce para preservar la supervivencia del ser humano, no tiene una capacidad ilimitada de procesamiento, sino un corto plazo y muy limitada. No tiene capacidad ilimitada de almacenamiento, sino que lo que no utilizamos se pierde. A diferencia de lo que puede ocurrir con los ordenadores que pueden almacenar de manera ilimitada y retener la información a lo largo de toda su vida útil. Sin embargo, la recuperación de la información por parte del cerebro nunca es una recuperación fiel y objetiva, a diferencia del computador. La recuperación de la memoria humana es siempre una recuperación interesada en función de los contextos, las acciones y las finalidades que nos proponemos en el momento en que queremos recuperar la información del pasado.

Pues bien, tomando en consideración todas estas aportaciones de la neurociencia, la primera pregunta que habría que hacerse es ¿qué relación tiene el conocimiento que se aloja en las disciplinas académicas con la formación y desarrollo de los modos de pensar, sentir y actuar de los individuos como ciudadanos, como

personas y como profesionales? Habría que replantear lo que yo denomino la perversa inversión pedagógica o inversión de la relación medios-fines. En la escuela que conocemos, la escuela industrial, lo que eran medios se convirtieron en fines. Es decir, trabajar las disciplinas nunca puede ser una finalidad para la escuela, es un instrumento, un medio, el mejor medio que tenemos, pero es un medio. La finalidad de la escuela es ayudar a las nuevas generaciones a que construyan los esquemas, las teorías, los recursos personales que les ayuden a entender, a tomar decisiones y a actuar. Las disciplinas son el mejor instrumento para desarrollar esas capacidades humanas, pero no cualquier conocimiento de la disciplinas nos acerca al desarrollo de las cualidades humanas. Por tanto, recuperemos las finalidades de la escuela, que es desarrollar las cualidades humanas, las competencias, el pensamiento práctico, los recursos que activamos cuando nos enfrentamos a situaciones problemáticas.

Sean cuales fueran esos recursos que constituyen las cualidades humanas, las disciplinas son instrumentos, son medios que ponemos a disposición de las nuevas generaciones para que desarrollen sus cualidades. Pero, si en la selección del qué y del cómo no somos capaces de acertar y no conseguimos favorecer el desarrollo de las cualidades humanas, esos medios no han cumplido su función. Por tanto, habría que afirmar alto y claro que enseñar y aprender matemáticas en la escuela no es una finalidad, es un instrumento para desarrollar la cualidad del pensamiento matemático del niño o la niña.Y

qué contenido y cómo trabajar la matemática dependerá de cómo me ayuda a mí provocar en cada niña y cada niño el desarrollo de su pensamiento matemático, de su capacidad de pensar matemáticamente cuando se enfrenta a situaciones problemáticas de su vida cotidiana, y lo mismo para el pensamiento científico, artístico, humanista, ético, social.

Recuperemos la finalidad de la escuela y situemos las disciplinas en su sitio: son instrumentos y medios para, no son finalidades. Esa es mi opinión y es, además, un movimiento que viene desde fines del siglo XX y primeros años del XXI: empezar a reivindicar en las escuelas el desarrollo de conceptos más holísticos y más amplios como competencias, cualidades humanas, pensamiento práctico, defendidos entre otros por Edgar Morín, Delors, Gardner, Madeline Walker, Olmer y Korthagen.

El concepto de competencia

¿Qué entendemos por el concepto holístico de competencias, cualidades humanas o pensamiento práctico? Voy a intentar establecer una analogía de estos conceptos para que se vea lo que hay debajo. Las competencias son sistemas, como todo en la vida y en cualquier ámbito científico, ya sea física, natural, social o humanidades o arte. Cualquier fenómeno de la realidad lo tenemos que comprender como un sistema. Es decir, un conjunto de elementos que interactúan entre sí para provocar una manera específica de funcionar. Pues bien, las competencias son sistemas subjetivos, son sistemas de comprensión y de actuación, sistemas que utilizamos para comprender

y para actuar y cuyos componentes son: conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones.

Sin conocimiento no hay competencias o cualidades humanas. Las competencias son mucho más que los conocimientos. Sin habilidades no hay competencias, pero las competencias son mucho más que las habilidades, y lo mismo ocurre con las actitudes, valores o emociones que algunos actores agrupan en el concepto de disposiciones internas. Quiere decir que los recursos que utiliza el ser humano en su etapa infantil, juvenil, adulta son siempre sistemas de comprensión y actuación que incluyen conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes. ¿Qué hacemos en la escuela transmitiendo sólo y exclusivamente conocimientos? No estamos provocando el desarrollo de los recursos que ponemos continuamente en juego y por eso se provoca la disociación que comprobamos a diario y a la que nadie quiere meter mano, entre el procesador humano y el ejecutor, entre la teoría y la práctica, entre las teorías proclamadas y las teorías en uso. Una disociación y una brecha que está haciendo inútil y estéril muchas de las actividades que llevamos a cabo en la escuela.

Formar competencias

Formar competencias requiere establecer procesos similares a los procesos que desarrollamos normalmente en la indagación científica, en la creación artística, en la producción humana, sistemática y analizada. Los mismos procesos que utilizamos en la investigación científica son los que hay que utilizar en el desarrollo de

las cualidades humanas o competencias. No hay desarrollo de competencias sin comprensión y diagnóstico. Lo primero que hay que formar en los individuos es su capacidad de comprender y diagnosticar, observar, diferenciar, discriminar, distinguir, evaluar, organizar, comprender situaciones problemáticas y contextos de intervención. Y evidentemente en esa comprensión utilizamos todos los recursos, conocimientos, habilidades pero principalmente utilizamos conocimientos y habilidades.

Podríamos preguntarnos ¿cuándo en la escuela en primaria, en la secundaria o en la universidad provocamos en las nuevas generaciones la capacidad de observar, de distinguir, de discriminar, de valorar, de proponer, de organizar, de sintetizar? Pues, si no estoy haciendo eso, difícilmente estoy ayudando a desarrollar las competencias o cualidades humanas.

Segundo momento. Establecido un diagnóstico, una comprensión mínima de la situación problemática en la que nos encontramos, el ser humano se propone diseñar hacia dónde y cómo actuar. ¿Qué alternativas puedo proponer frente a esta situación? ¿Qué rumbo elijo, y cómo planifico mi manera de intervenir para llegar a este propósito?

A la hora de proponer, diseñar y planificar un curso determinado de acción, todos los componentes de las competencias están presentes, pero fundamentalmente los valores y las creencias. La situación problemática nos aboca a buscar un camino, quizás una solución y prever las consecuencias posibles de la opción elegida ¿Qué consecuencias

tiene si yo adopto A, B, C o D? Esto supone desarrollar el pensamiento hipotético deductivo. ¿Y cuándo en la escuela proponemos y requerimos de los individuos actividades que les requieran diseñar y planificar?

Tercero: Desarrollo y Actuación. Podemos ser muy buenos en la comprensión, diagnóstico y diseño, y luego ser muy torpes en el desarrollo y en la actuación. En este momento, aunque todos los componentes de las competencias están presentes, hay unos que actúan de manera prioritaria: las habilidades y las emociones. En la hora de la actuación, las emociones y las habilidades, especialmente las sociales, son claves, y sobre todo en aquellas formas de actuación que implican intercambios humanos. Y para nosotros los docentes hay pocas actuaciones que no requieran o impliquen interacciones humanas. En tales redes de intercambios humanos la clave está en las habilidades sociales que hayamos desarrollado y seamos capaces de poner en práctica, así como en el control positivo de nuestras emociones. ¿Cuándo en las escuelas, en primaria, en infantil, en secundaria, en la universidad ponemos a los individuos en situación de desarrollar intencionadamente sus habilidades sociales y sus emociones? Es cierto que también se encuentran implicadas habilidades técnicas, imprescindibles, para el éxito, pero, en los intercambios humanos priman inevitablemente las habilidades sociales y la gestión de las emociones.

Y por último: Procesos de Evaluación y Reformulación. Todo proyecto realizado requiere seguimiento, evaluación y reformulación para la me-

jora. El ser humano debe aprender a volver sobre sí mismos para identificar cuál ha sido el proceso seguido y valorar sus consecuencias. ¿Dónde están las fortalezas y debilidades del mismo? ¿Cómo puedo establecer mejoras para el futuro? El seguimiento intencionado, la metacognición y la meditación reflexiva son momentos claves en el desarrollo de formas eficaces y éticas de actuación humana. ¿Cuándo estimulamos estas actividades y procesos en la vida del aula de manera sistemática e intencionada? ¿Cómo equipar a los ciudadanos con esa capacidad auto reflexiva que les permita aprender de su propia experiencia a lo largo de toda su vida?

Pues bien, estos cuatro procesos tienen que estar presentes en la metodología pedagógica en todos los ámbitos y en todas las etapas de la escuela si queremos realmente desarrollar competencias, cualidades humanas o pensamiento práctico adecuados para el desarrollo de ciudadanos competentes, solidarios y democráticos.

Las competencias para la era digital contemporánea

¿Cuáles son las competencias fundamentales que se requieren en el siglo XXI para hacer frente a este mundo tan complejo donde los individuos están saturados de información y rodeados de incertidumbre? De acuerdo con la definición que hizo DeSeCo en el documento de la OECD en el año 2000, reinterpretadas desde mi perspectiva, me parece que hay tres competencias fundamentales. La primera: Capacidad para utilizar de manera disciplinada, crítica y creativa el conocimiento, es decir la mente científica y artística.

La mente científica no es la prerrogativa de los académicos de la universidad, la mente científica tiene que ser patrimonio común de todos y cada uno de los ciudadanos, porque sólo con la mente científica seremos capaces de entender la complejidad del mundo en el que nos movemos, un mundo absolutamente complejo, cambiante, incierto.

¿Qué requiere esta mente científica? No la capacidad de reproducir el conocimiento, sino de utilizar el conocimiento: primero de manera disciplinada, no arbitraria, es decir, basándose en evidencias, evitando las contradicciones, reconociendo las lagunas, etc. de manera sistemática. Segundo, de manera crítica, es decir, reconociendo que el conocimiento es una construcción subjetiva y contingente a una época y que no hay conocimientos definitivos para siempre y para todos. No hay verdades con mayúscula, sino verosimilitudes con minúscula que vamos construyendo y reconstruyendo permanentemente a lo largo de la historia de la humanidad. Por lo tanto, hay una carencia de fundamentación definitiva, y ninguna de nosotros tiene la verdad absoluta. Tenemos que entendernos y comunicarnos para compartir y contrastar unos con otros las verosimilitudes concretas, efímeras que vamos construyendo entre todos. Y tercero, de manera creativa, es decir, concebimos el conocimiento no como un objeto, para reproducir y replicar mecánicamente, sino para transferir, resignificar y aplicar de manera creativa a cada nueva situación en la que nos encontremos.

Pero hay un aspecto que merece clarificación y debate. ¿Qué enten-

demos por conocimiento? El conocimiento no es un objeto que se posee, que se adquiere, que se almacena y que se reproduce. El conocimiento es una estructura subjetiva compleja de significados. Son esquemas, modelos, mapas mentales que se construyen y reconstruyen de manera permanente. Es decir, el conocimiento hace referencia a un amplísimo intervalo ocupado por los significados, que va de las informaciones y datos, hasta los paradigmas.

El escalón inferior del conocimiento está constituido por datos, fechas, informaciones, fórmulas, algoritmos simples. De ahí construimos conceptos y categorías. Las categorías los agrupamos en modelos, esquemas y mapas mentales que son los que nos dicen ya algo de la realidad. Por lo tanto, aquí sí hay ya conocimiento. En los datos no hay conocimiento propiamente dicho; hay material para el conocimiento, pero los datos por sí mismos no dicen nada. Los esquemas, los modelos y los mapas mentales que vamos contrayendo los seres humanos ya sí dicen algo, erróneo o no, sobre la realidad y los utilizamos para intentar orientarnos en el territorio que nos rodea. Los esquemas, modelos y mapas mentales los agrupamos en teorías, evitando contradicciones, y las teorías las agrupamos en paradigmas.

De este amplísimo intervalo ¿a qué nos deberíamos dedicar en la escuela? ¿Al escalón inferior del conocimiento, datos, hechos, fechas, algoritmos? Sí, hasta el siglo XIX porque sin datos no hay conocimiento y los datos en aquella época o estaban en la mente del individuo o no estaban en ningún lado, excepto para aquellos privilegiados que

podían tener acceso a las bibliotecas selectas. Por tanto, en aquella época tenía sentido, utilizar nuestro disco duro interno, llamémoslo algo así, para almacenar tantos datos como pudiéramos, pero, en el siglo XXI ¿Qué sentido tiene? somos incapaces de almacenar la cantidad de datos que crecen de manera exponencial en todos los ámbitos del saber. Y además, tenemos acceso, ubicuo, inmediato y fácil a esos datos actualizados, a golpe de ratón, de móvil. Entonces, ¿a eso nos debemos dedicar en la escuela?, ¿a que el niño reproduzca y memorice datos? Definitivamente no.

A mi entender, el conocimiento se sitúa fundamentalmente en el escalón intermedio: modelos, esquemas y mapas mentales. Por lo tanto, dediquémonos a trabajar con los niños esquemas, modelos y mapas mentales y a enseñarles dónde buscar los datos requeridos, cómo buscarlos y seleccionarlos. Aquellos datos que utilizamos en nuestra vida cotidiana, ya sea familiar, social o profesional, de manera permanente, debemos aprenderlos de memoria, como el código del lenguaje, por ejemplo ¿Para qué aprender las valencias químicas, la tabla periódica, que supongo que todos las aprendisteis igual que yo ¿Para qué? Nunca las hemos utilizado. ¿Para qué la lista de las preposiciones? Yo las aprendí con esfuerzo y sin encontrar el sentido, pero hace no más de cinco años, mi hijo a los diez años las aprendió también. ¡Qué descubrimiento!, se había modificado la lista, había dos preposiciones nuevas, "mediante y durante", que yo creía que eran adverbios, porque en mi época, se consideraban adverbios. ¿Cómo he

podido vivir con esa ignorancia, yo que me he dedicado a escribir? Nunca en mi vida, nunca, en el momento de la escritura me he parado a pensar: “voy a recuperar la lista de las preposiciones a ver cuál de ellas me conviene más en este párrafo”, nunca. Así podríamos poner ejemplo tras ejemplo. Los exámenes de mis hijos, de hace cuatro, cinco, seis años son exactamente iguales, más difíciles, de mayor memorización de los que yo hice, reproduciendo fechas, batallas, reyes, fórmulas, clasificaciones cuya utilidad y significación se le escapa. Dejemos los datos al disco duro externo, a la nube, porque tiene la capacidad de acumularlos sin límite y recuperarlos de manera fiel. Y dediquemos la mente a construir esquemas y mapas mentales. Y a reconstruirlos permanentemente a medida que vayamos descubriendo desde todos los ámbitos del saber, nuevos modos, nuevos mapas que nos orienten mejor y nos ayuden a entender la complejidad de la vida cotidiana en todos sus diferentes ámbitos y dimensiones.

La segunda competencia hace referencia a la mente ética o la mente social, y supone desarrollar en todos los ciudadanos la capacidad de vivir y convivir en grupos sociales cada vez más heterogéneos. Quiere decir la capacidad de entender al otro, de celebrar la diversidad, la singularidad. La diversidad no es un defecto, es una riqueza de la vida biológica, psicológica, social y cultural. La riqueza de la vida está en la diversidad, por tanto ayudemos a comprender, a respetar, a entender y celebrar la diversidad. En las sociedades en las que nos toca vivir, han de convivir múltiples ideologías,

religiones y culturas. Necesitamos ciudadanos con capacidad para entender la diversidad, para celebrar la singularidad y para respetar la discrepancia y aprender a resolver los conflictos inevitables en sociedades complejas de manera pacífica, dialogada y democrática.

¿Quién enseña en la escuela actual la filosofía de la democracia? ¿Quién enseña a vivir y a incorporar el respeto a los demás, la necesidad de transmitir, la transparencia en la información, la necesidad de discutir y debatir con honestidad y respeto, a colaborar, a construir alternativas y a comprometerse políticamente para que las reglas del juego que a todos nos gobiernan sean el resultado de la participación de todos? El compromiso ético y político es fundamental en el nuevo ciudadano. De otra manera, nos gobernarán, como parece que lo hacen ahora, fuerzas que nadie conoce, que nadie ha elegido y que llamamos "mercado", pero que todos sabemos que corresponde a la oligarquía financiera. Definir lo que pertenece al ámbito de lo privado, de lo íntimo y de lo público debe ser la responsabilidad de todos y cada uno de los ciudadanos, y eso el niño y la niña lo tienen que aprender en la escuela, que es el único espacio donde estamos todos, con independencia de nuestro origen, social, económico, religioso e ideológico. La escuela pública y plural donde todos aprendemos a convivir en la pluralidad, en la heterogeneidad, respetando la discrepancia y celebrando la diversidad.

Y por último, la tercera competencia: Aprender a actuar de forma autónoma. Aprender lo que se llama la

mente personal, la sabiduría personal, a construir el propio proyecto vital. Aprender cómo aprender a lo largo de toda la vida. Aprender a construir, a transitar desde la personalidad heredada a la personalidad adquirida y de ésta, a la personalidad elegida. Si me preguntarais ¿cuál crees que es la función principal del docente en el siglo XXI? Yo diría que ayudar a que cada niño y cada niña construya poco a poco su propio proyecto vital, en sus tres pilares fundamentales: personal, social, y profesional.

De manera autónoma, porque las informaciones y el conocimiento tienen carácter efímero y cambiante. Por tanto, la capacidad de aprender es el instrumento fundamental para hacer frente a lo que planteábamos antes, a la incertidumbre, al cambio, a la sensación de levedad y carácter efímero de la vida; aprender cómo aprender en cualquier situación; ser capaz de enfrentar cualquier situación aún desconocida, porque las herramientas que tenemos nos permiten proyectarnos a la búsqueda de soluciones alternativas para esas situaciones desconocidas. La autonomía se apoya en dos pilares: la libertad y la responsabilidad. La escuela ha de enseñar a los niños y niñas desde bien temprano a optar, a elegir y a responder de sus elecciones. Será necesario establecer grados de libertad en el curriculum, de modo que los aprendices puedan acomodar el currículum a sus intereses progresivos, permitirles opciones y exigirles responsabilidad con la opción que han adoptado. Implica, ni más ni menos, la ruptura con la escuela de talla única para todos, mismo nivel, mismos contenidos, mismo ritmo, mismos libros, y apos-

tar decididamente por la enseñanza personalizada, que cada niño vaya construyendo su propio proyecto. No tienen todos que aprender la misma lengua, la misma matemática, la misma geografía, o el resto de las disciplinas al mismo tiempo. Unos la pueden aprender antes y otros después, en función de cómo lo vaya necesitando su propio proyecto académico. La enseñanza personalizada parecía que era una meta inalcanzable en clases masificadas de 25 ó 30 niños. Es cierto que en las situaciones complejas, y los grupos conflictivos de procedencias muy diversas y marginales, la ratio profesor – alumno es muy importante. Pero las nuevas tecnologías de la era digital, nos permiten apoyarnos para poder establecer la enseñanza personalizada. Que no es lo mismo que la enseñanza aislada.

¿Qué implicaciones pedagógicas tiene para el docente? Evidentemente, el cambio radical de la función profesional. El mejor docente de la escuela de talla única se definía por saber explicar bien y evaluar con objetividad. Ese no es el docente que se requiere para el siglo XXI. La naturaleza actual de la docencia es de carácter fundamentalmente tutorial e implica atender y tutorizar el ritmo, la trayectoria personal de cada individuo a lo largo de toda su vida escolar. Acompañar, facilitar, provocar, orientar, guiar, reconducir el desarrollo de cada uno de los niños, ayudar a que cada niño construya su propio proyecto vital, a que desarrolle esas cualidades humanas fundamentales: su mente científica, su mente ética y social y su mente personal.

Ahora bien, ese docente no puede realizar esta tarea si él no ha construido esas mismas competencias en su personalidad. Porque conscientemente enseñamos lo que sabemos, pero inconscientemente enseñamos lo que somos. Y si nosotros no somos capaces como docentes de utilizar de manera crítica, disciplinada y creativa el conocimiento, de vivir y convivir en grupos humanos heterogéneos y de desarrollar con autonomía nuestro propio proyecto personal, difícilmente podemos orientar y tutorizar a las nuevas generaciones, porque el testimonio es fundamental. La capacidad del testimonio es clave para acompañarles a descubrir y desarrollar esas tres mentes básicas. Alude a algo que habéis planteado reiteradamente esta mañana, que el docente es un profesional complejo, con dos pilares fundamentales, pasión por el saber y pasión por ayudar a aprender. Si sólo hay pasión por el saber, no hay docente. Podemos ser unos buenos especialistas en cada uno de nuestros respectivos ámbitos de especialización. Si solo hay pasión por ayudar a aprender, tampoco. El docente es la convergencia de dos pilares, pasión por saber, por descubrir, por crear, por estar al día en los ámbitos de nuestra preocupación. Y pasión por ayudar a aprender, por disfrutar viéndoles crecer, ayudando a que cada aprendiz vaya desarrollando sus competencias y cualidades humanas de manera singular.

Las competencias profesionales del docente

A mí entender, son cuatro las competencias profesionales de los docentes en la era contemporánea:

Primero, capacidad para comprender y diagnosticar situaciones, procesos y sistemas. El docente se encuentra ante un grupo de estudiantes en una edad determinada, en una escuela, un contexto, un barrio y una comunidad y tiene que ser capaz de diagnosticar, en conjunto con los demás compañeros de la escuela o de la comunidad, las situaciones, los procesos y los sistemas con los que se enfrentan.

Segundo, capacidad para diseñar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el currículum. Es decir, es él y el grupo de docentes quienes tienen que concretar el diseño del currículum, no el Ministerio, ni la OCDE, ni la OEI, ni organismos externos. El propio profesional o los grupos de profesionales son los que tienen que concretar el diseño, el desarrollo y la evaluación de manera personalizada, para intentar ayudar a que cada aprendiz construya sus propias competencias y cualidades humanas de manera singular.

Eso implica evidentemente la necesidad de plantearse la concreción de las líneas genéricas que han establecido los organismos oficiales. Hay ya muchos países que están reduciendo al máximo la definición oficial del currículum. De ser un documento muy extenso y pormenorizando, empieza a concebirse como un documento breve que define las competencias que se consideran básicas para esta época, así como la justificación de las mismas, su sentido y finalidad. Son los docentes los que deben concretar dichas competencias en un currículum adaptado a las exigencias de cada contexto, de cada grupo y de cada aprendiz.

Tercero, capacidad para diseñar y construir contextos y comunidades de aprendizaje. Lo que hoy día parece cada vez más claro desde el ámbito de la psicología, de la neurociencia, y de la didáctica, es que los aprendizajes relevantes y permanentes son aquellos que se desarrollan como subproductos de vivir contextos educativos interesantes. Por tanto, los docentes tienen que ser capaces de diseñar contextos y actividades que permitan trabajar a cada aprendiz en el escenario de la escuela de manera personalizada y relevante. El docente tiene que diseñar contextos y comunidades de aprendizaje, espacios físicos, temporales, socioculturales, relaciones humanas, interacciones, actividades, modos de hacer. Los contextos hoy son inevitablemente, querámoslo o no, virtuales y presenciales. No podemos concebir una escuela del siglo XXI exclusivamente con los espacios presenciales. Necesitamos compartir, integrar y potenciar los espacios virtuales y los espacios presenciales. Los espacios virtuales no sustituyen para nada al docente; complementan y ayudan al docente a provocar el desarrollo de las cualidades o capacidades humanas fundamentales.

Y por último la cuarta competencias: aprender a autorregularse y a desarrollarse profesionalmente a lo largo de toda la vida. Los docentes tenemos que desarrollar la capacidad de trabajar en grupo y aprender cómo aprender para asumir el destino de su desarrollo profesional futuro. El desarrollo profesional realmente relevante y que cuaja en la personalidad del docente, es aquel que parte de las propias necesidades y del propio convencimiento. Si

el docente es capaz de autorregularse y de aprender cómo aprender a lo largo de toda la vida, él mismo desplegará su capacidad de desarrollo profesional docente.

La formación de las competencias del docente. Teorizar la práctica y vivenciar la teoría.

¿Cómo se forma ese docente? La formación docente actual está presidida por tendencias, a mi modo de ver, insatisfactorias. Por un lado, la irrelevancia e ineficacia del academicismo que ha ahondado la brecha entre las teorías proclamadas y las teorías en uso. Es decir, la formación que hemos desarrollado de los docentes en la universidad, es una formación de corte academicista, incapaz de formar competencias en los futuros docentes. Provoca la adquisición y reproducción de conocimientos que no cuajan en modos profesionales considerados satisfactorios. No producen cambios en las prácticas, y de ahí la satisfacción de nuestros alumnos que comentan cuando vuelven de las prácticas el último año "ahora sí que sé lo que es ser docente". ¿Y qué ha pasado en los cuatro años que han asistido a la universidad? ¿No han aprendido nada? Bueno, la irrelevancia del academicismo no nos sirve. Pero tampoco nos sirve el pragmatismo acrítico de las prácticas, que es lo que ha pretendido la corriente fundamentalmente desarrollada por el vecino del norte, Estados Unidos, Teach For America, que cualquier profesional sin formación pedagógica y profesional específica, cualquier licenciado, siempre y cuando tenga buen nivel académico, puede ir a la escuela y enseñar. No nos sirve la reproduc-

ción acrítica de la práctica.

Tampoco puede considerarse prometedora otra tendencia de moda en la actualidad: la formación masiva online, los famosos MOOCs, cursos abiertos gratuitos y online que están ofreciendo las universidades más prestigiosas del mundo con la intención de universalizar y democratizar el conocimiento. Por lo general, son iniciativas interesantes para transmitir; pero sólo para transmitir, no están diseñados, por ahora, para provocar el desarrollo de competencias, el desarrollo del pensamiento práctico profesional del docente

A mí modo de ver, la formación de los futuros docentes, tanto la inicial como la continua, tiene que centrarse en el desarrollo de las competencias o del pensamiento práctico, y hay cuatro tendencias que me parecen sugerentes.

La primera tendencia tiene que ver con vuestra tradición intelectual, la relación entre experiencia y saber. La importancia de ir construyendo saberes que se apoyan en vivencias y experiencias, que es lo que ha propuesto el enactivismo de Maturana y de Varela en las décadas finales del último siglo.

La segunda tendencia se concreta en el pensamiento práctico de Schön, donde se distingue claramente el conocimiento en la acción, que es lo aquí hemos denominado la dimensión no consciente del pensamiento humano y la reflexión sobre la acción que es lo que hemos denominado el conocimiento consciente.

La tercera tendencia la representa la propuesta de Korthaguen, que implica la necesidad de teorizar la práctica y experimentar la teoría. Es

decir la convergencia de estas dos posiciones; lograr que en el futuro docente se reconstruya su conocimiento práctico inconsciente, sus hábitos, al mismo tiempo que su reflexión consciente, que requiere teorizar la práctica, es decir, que cada uno de los futuros profesionales se sumerja en la práctica y que analice, indague, observe, cuestione y contraste su práctica, para comprender las fortalezas y debilidades de sus componentes conscientes y no conscientes, sus hábitos, sus creencias, su emociones y también sus teorías explícitas. Este primer paso supone que cada individuo tenga la oportunidad de conocer su práctica, de teorizar su práctica, de contrastar su práctica, de ir diseccionando su práctica, y que entienda dónde están sus fortalezas y sus debilidades.

Pero este movimiento no es el definitivo. La mera concienciación no implica necesariamente el cambio. Una vez que somos conscientes de nuestra práctica, el movimiento complementario es experimentar la teoría. Reflexionando e indagando sobre la propia práctica se construye una nueva teoría. Pero hasta que esa nueva teoría que está dando vueltas en tu cabeza como profesional no logra reducirse, precipitarse en hábitos concretos de acción, no hay ninguna garantía de cambio profesional. Por eso es tan difícil que los cursos meramente teóricos provoquen cambios profesionales en la práctica, porque los cambios profesionales en la práctica dependen fundamentalmente del conocimiento práctico, de la dimensión inconsciente, de los hábitos, creencias y actitudes automáticas, del piloto automático que llevamos dentro, que hemos cons-

truido y que hemos consolidado. Y eso sólo se modifica cuando lo sustituimos por otros hábitos, por otras creencias, por otros modos de hacer que demuestran que son más eficaces y más satisfactorios que los antiguos que teníamos.

Por tanto, este doble movimiento dialéctico es imprescindible en todos los programas de formación. Puede haber cursos exclusivamente teóricos que aporten buenos análisis y alternativas, pero como programas complejos se necesita que haya, que se integren estos dos movimientos, dando la oportunidad a cada docente de que analice, que construya y comprenda la fortalezas y debilidades en su práctica y una vez que ha reconstruido una nueva teoría o forma de entender la realidad docente, que tenga la oportunidad de reducir la nueva teoría enriquecida, a hábitos y formas de percibir, interpretar, tomar decisiones y actuar en la práctica y comprobar que esas nuevas formas son más satisfactorias, más amplias, más flexibles, más potentes que las anteriores. Si no, no habrá modificación. Con una orientación bien clara: toda nuestra práctica tiene sentido si somos capaces de ayudar a cada aprendiz a que desarrolle sus cualidades, sus competencias o su pensamiento práctico hasta el máximo de sus posibilidades para responder a las exigencias del escenario donde le toca vivir.

Por último, supongo que conoceréis una experiencia muy clásica del mundo oriental, fundamentalmente en Japón. Se llama *Lessons studies*. Es una forma de investigación de acción cooperativa que me ha sorprendido gratamente. No hace más de cuatro años fui a Japón

a un congreso y en el congreso se programan dos días de intercambio de información y un día es de visita. Yo elegí ir a un centro, clásico y tradicional. Nada innovador. Los niños iban con uniforme que parecían pequeños militares, las niñas también, pero, había dos conceptos, dos elementos de una tradición de muchos años que ya formaba parte de su piloto automático, de su cultura escolar.

El primero se refiere a un concepto de conocimiento como el que aquí hemos planteado, el conocimiento que se adquiere no solo para reproducir, sino para aplicar, es algo que se construye cotidianamente de forma difícil. En las clases experimentales que tuve la oportunidad de observar los niños se pasaban horas y horas discutiendo, avanzando hipótesis, experimentando, comprobando, etc. Algo que un maestro español hubiera dicho "qué pérdida de tiempo", "Eso lo explico yo en dos minutos... la relación entre volumen y peso es esta y punto, y han estado una hora descubriendo si un vaso de plástico pesa más entero, arrugado, en cachitos". No, es que lo importante es el proceso de construcción de la capacidad mental para indagar, no la fórmula a la que llegas.

El segundo concepto hace referencia a aprender mediante la cooperación. Los estudiantes y los docentes aprenden trabajando en grupos. Los docentes allí cooperan, entran unos a las clases de otros sin ningún problema y todos desarrollan una técnica muy ancestral, con más de 100 años de vida que se llama *Lessons Studies*.

Es un proceso de trabajo de investi-

gación e innovación que desarrollan grupos de cuatro o seis docentes, que se reúnen de modo regular dentro de un período de tiempo variable, de cuatro a doce semanas, para trabajar el diseño, desarrollo, comprobación y mejora de una unidad didáctica, una lección, un proyecto experimental. Se preparan y documentan juntos, diseñan juntos, enseñan juntos, observan en equipo, analizan juntos y revisan juntos una lección. Cada nuevo docente, cada maestro novel participa en la formación inicial y luego en la formación permanente, entre cuatro a seis procesos de ese tipo al año. Y son procesos muy sencillos. Se reúnen cuatro docentes, unos más experimentados y otros menos experimentados. Dentro de la base de datos que tienen, por ejemplo sobre la contaminación atmosférica, eligen la lección o foco que les parece más importante, la reconstruyen, la discuten, la diseñan, la analizan, uno de ellos la aplica, los otros la observan fijándose principalmente no en quién la está aplicando, sino qué efectos tiene en el aprendiz, cómo implica o aburre a los aprendices. Después se reúnen y discuten qué ha pasado y la mejoran. Otro docente la aplica en otro grupo y los demás la observan. Después de este segundo ciclo de revisión y reformulación, la presentan a un colectivo mucho mayor para que se discuta y después se publica y se difunde. Este es un proceso de cooperación permanente que requiere del intercambio de posibilidades, experiencias e ideas alternativas, bien alejado de la cultura docente en España, claramente individualista, donde cada profesor es dueño de su aula y no permite que nadie entre en ella.

Estos dos conceptos claves, conoci-

miento como proceso de indagación y enseñanza como estrategia cooperativa, componen una cultura docente muy favorable al desarrollo de las competencias o el pensamiento práctico que hemos trabajado.

Si lo que queremos es modificar los adornos superficiales epidérmicos de la formación inicial o permanente, sigamos haciendo lo que estamos haciendo. Si queremos modificar la práctica, tenemos que entrar en el piloto automático del docente, su conocimiento práctico y eso sólo se consigue con su participación voluntaria en un proceso cooperativo de investigación acción sobre su propia práctica, provocando el desarrollo de los dos movimientos complementarios: teorizar la práctica, comprenderla, deconstruirla, valorarla, y experimentar la nueva teoría, reconstruir los hábitos de percepción, interpretación, toma de decisiones y actuación del docente.

Muchas gracias y mucha suerte en esta tarea tan compleja como relevante.

*

Ronda de Preguntas³

¿Cómo ve la evaluación de las competencias, y cómo ve la relación del perfil de egreso y la formación inicial, con las competencias?

Ángel Pérez: La evaluación de las competencias es un tema delicado, pero clave. Las competencias, tal como las hemos definido aquí, no

³ Panel moderado por Rodrigo Fuentealba, encargado académico de la Facultad de Educación de la Universidad San Sebastián, Santiago de Chile.

pueden evaluarse con instrumentos de papel y lápiz. Ellas requieren que sean observadas e indagadas en la práctica. Sólo en la práctica se puede entender el grado de desarrollo de las competencias.

Pero hay componentes de las competencias que sí admiten la indagación mediante instrumentos de papel y lápiz. Por ejemplo, la prueba de evaluación internacional PISA dice que en la construcción de su modelo de evaluación no se propone evaluar competencias, sino algunos de los componentes de las competencias, que fundamentalmente son conocimientos y habilidades, y en otra de sus pruebas, también actitudes y valores.

Pues bien, con esa conciencia limitada de que esas pruebas no están evaluando competencias sino algunos de los componentes claves de las competencias, me parece que las pruebas PISA hacen una tarea encomiable. Yo creo que son de las mejores pruebas que he conocido para la evaluación del rendimiento académico.

En las pruebas de matemáticas y de lenguaje, no hay ninguna pregunta de reproducción mecánica de datos, ninguna. En la prueba de ciencias, dos o tres preguntas pueden tener algo que ver con la reproducción de memoria. Pueden considerarse pruebas definitivamente orientadas a intentar indagar lo que nosotros hemos planteado aquí, ese núcleo intermedio del conocimiento constituido por los modelos, mapas y esquemas mentales.

Se plantea una situación problemática, y respecto a esa situación problemática el individuo tiene que

reorganizar su pensamiento para ver cómo la enfrentaría, en una situación o en otra, para responder a los interrogantes que allí aparecen. Si necesitara datos o fórmulas, se les ofrecen. La solución y el desarrollo del problema no se paralizan por el olvido de un dato, o de una fórmula. ¿Cuál es, a mí modo de ver, el talón de Aquiles de PISA? Que con la restricción de su ámbito de estudio sólo a estos tres campos, matemáticas, lenguaje y ciencias, está reafirmando la segmentación y fragmentación disciplinar de la escuela y está desconsiderando, por lo que no se evalúa, todo el ámbito fundamental de las ciencias sociales, las humanidades y las artes. Y creo que le hace un daño tremendo a las políticas educativas de los diferentes países que rápidamente se han focalizado en ello, como si los ámbitos más importantes en el siglo XXI fueran matemáticas, ciencias y lenguaje, y no debe ser así. Y el segundo talón de Aquiles para mí es haber facilitado y promovido el establecimiento de rankings internacionales. PISA está muy bien para que cada país se conozca dónde se encuentra, pero establecer rankings internacionales con culturas distintas, con sistemas educativos tan distintos y sin considerar suficientemente el amplio error muestral de medida, me parece que es faltar a la verosimilitud científica de cualquier proceso de indagación. Es cierto que luego ellos son muy cuidadosos a la hora de establecer reconfiguraciones de resultados o interpretaciones de resultados incluyendo el análisis de las variables socioculturales que inciden en los resultados. Pero creo que los rankings internacionales no sirven para

medir, ni ordenar realidades tan distintas, cuyos componentes básicos no se han estudiado con la profundidad y extensión requeridas.

¿Cómo evaluar competencias o el desarrollo de las competencias?

Para mí, sin duda, el instrumento fundamental para evaluar la capacidad profesional de los docentes, es el desarrollo de competencias en los estudiantes. Como individuos y como grupos, los docentes sí están en disposición de hacer un seguimiento de las prácticas de cada uno de los estudiantes para ver dónde están sus fortalezas y sus debilidades, y por tanto evaluar el desarrollo de sus competencias.

Un problema similar se presenta en la selección del futuro docente. Para seleccionar al futuro docente habría que intentar diagnosticar parcelas importantes de sus competencias y eso requiere tener instrumentos de observación de sus prácticas, a través de un portafolio denso, de la observación de sus prácticas y de la observación de los grupos de discusión, de los grupos de debate y de la implicación en proyectos de cada uno de los docentes durante un período relativamente largo de cinco o seis meses.

Pregunta. ¿De de qué manera se debería repensar la estructura de los currículum oficiales en donde predomina la lógica de la cobertura de contenidos?

Ángel Pérez: La cobertura de contenidos a mi modo de ver tiene dos miradas distintas. ¿Son contenidos para aprender de memoria? o ¿son conte-

nidos para entender? La amplitud de contenidos para entender, no le crea problemas al modelo planteado. La amplitud de contenidos para memorizar y reproducir memorísticamente en un examen, sí provoca problemas al modelo que hemos planteado, porque requiere ocupar el tiempo y las energías del aprendiz en aprender de memoria datos. Pero el que las nuevas generaciones a lo largo de su vida escolar, por ejemplo, sean capaces de entender la complejidad de la evolución humana, en todas sus dimensiones, no crea problemas. Porque los medios audiovisuales actuales ahora tienen enormes posibilidades para acercárselas.

Hay un componente que no he alcanzado a explicar, y se refiere a cómo las nuevas herramientas digitales ayudan a la enseñanza personalizada. Es lo que se está denominando en la actualidad Blending Learning o Flipped Learning, es decir, la “inversión didáctica”. Normalmente en España, no sé aquí, el docente utiliza su período de tiempo de enseñanza presencial a explicar a todos lo mismo de la misma manera y luego le propone al aprendiz problemas, proyectos, estudio, dudas, etc. para que cada uno en su casa profundice y los resuelva. Las nuevas tecnologías y la era digital nos permiten dar vuelta ese procedimiento y esa estrategia didáctica. La explicación del profesor puede ser perfectamente sustituida por un video que él mismo ha grabado o que ha elegido en la red, de entre los mejores especialistas. Explicar el Teorema de Pitágoras lo puede explicar en vivo un profesor o lo puede transmitir a través de un video, con la ventaja de que el aprendiz puede parar el video

cuando quiera, reproducirlo las veces que necesite, verlo dónde y cuándo quiera, en el metro yendo a clase, tranquilamente en su habitación, en el parque, en la misma escuela. Y eso le permite al docente utilizar el tiempo de intercambio presencial a lo que antes se hacía en casa, de manera errónea e injusta ¿Cómo se hace en casa? Unos tienen ayuda porque acuden a papá o mamá que poseen una cultura suficiente y otros no tienen absolutamente ninguna ayuda. En la estrategia tradicional, ¿quién le resuelve las dudas de lo que no ha entendido y no ha sabido aplicar a quién no tiene ayuda en casa? Nadie. Y por tanto, se produce obviamente la discriminación de los más desfavorecidos ¿Qué pretende la inversión didáctica? Todas las dudas, en clase; todos los proyectos, en clase, en la enseñanza presencial; todos los intercambios, las discusiones de los grupos, en clase. Porque ahí hay un experto que es capaz de resolver las dudas a todos, no sólo a aquellos que en su casa tienen ayuda, y acomodarse así a las necesidades de cada aprendiz.

A esto se le llama la inversión pedagógica. Confiar la explicación de una lección a los medios digitales que hoy disfrutamos y reservar el tiempo presencial para el debate, la resolución de dudas y la elaboración de proyectos. Podemos hacer un video con el mejor especialista en la materia, el mejor técnico en video y el mejor técnico en estética y hacer una obra maestra que le acerca al niño esa realidad. Un ejemplo: un día cualquiera, mi hijo menor me pregunta, "Papá, ¿qué es esto del interés compuesto?, porque hay un problema que no lo ha en-

tendido bien". Yo le digo: "no me acuerdo, pero no te preocupes, vamos a entrar en la Khan Academy y vamos a ver videos que traten este tema". El primero no me convenció, pero el segundo era magnífico y lo vimos conjuntamente mi hijo y yo. No le dije nada más. Él me dijo: "ya papá, adiós", y era un concepto complejo de matemáticas. Ningún problema. ¿Por qué? Porque para la transmisión de la información tenemos hoy día instrumentos poderosísimos. La dificultad pedagógica no está en la transmisión, sino en tutorizar personas, en comprender cómo está apropiándose cada aprendiz del conocimiento y cómo lo utiliza para comprender y actuar. El docente tiene que hacer una traslación clara, de ser un especialista en tutorizar materias a ser un especialista en tutorizar personas. Lo importante, lo difícil y en lo que no vamos a ser nunca sustituidos, es en la capacidad compleja de tutorizar personas y ver cómo cada niño está construyendo sus capacidades, su pensamiento práctico, su cualidades humanas cuando está incorporando la información que se le ofrece, ya sea directamente por el profesor o bien a través de instrumentos digitales.

¿Cómo ayudar a los que más lo necesitan? Esa es la auténtica definición de la naturaleza tutorial de la función docente del siglo XXI, ¿Cómo tutorizar el desarrollo de personas para que se provoque la formación de sus cualidades humanas, aquéllas que les permitan enfrentarse a situaciones problemáticas de la vida cotidiana en un contexto tan complejo, cambiante e incierto?

Pregunta. En nuestro país estamos

atrapados por un círculo vicioso, quienes salen de la secundaria no manejan el currículum esperado para su nivel, menos manejan los esquemas y mapas mentales. Son estos jóvenes los que ingresan a programas de formación docente inicial. En su planteamiento, el aprendizaje a partir de la reflexión sobre la práctica requiere de tiempo, acompañamiento y tutoría ¿En dónde cree que están nuestros desafíos para salir de este círculo?

Ángel Pérez: Vuelvo a decir, no sé cuál es la recomendación para ustedes. Les diré la sugerencia que yo haría para nosotros. En España es muy parecido el problema y el docente de primaria se forma durante cuatro años en la universidad, en la facultad de educación y el de secundaria postobligatoria, primero cursa una licenciatura, que es su campo específico, y luego tiene un año de formación pedagógica en la facultad de educación. La secundaria obligatoria, de 12 a 16 años, la pueden impartir tanto los profesores de primaria como los de secundaria postobligatoria. En la carrera del profesor de primaria, cuatro años, hay tiempo suficiente para intentar formar su pensamiento práctico. Pero requiere una estrategia muy distinta. La estrategia para mí es que desde el primer curso se integren como ayudantes de un profesor de primaria en la escuela, que por la mañana estén en la escuela y por la tarde vayan a la universidad, para cumplir con la integración de esos dos componentes estratégicos que son imprescindibles, como he planteado anteriormente: la práctica y la investigación sobre la práctica. Por la mañana, desde primer curso en formación que ese futuro docente esté acompañando continuamente a un do-

cente en el salón de clase, y por la tarde, que ese futuro docente esté en la universidad discutiendo, analizando, comprendiendo, proponiendo alternativas, contrastando, enriqueciéndose con propuestas teóricas que le permitan identificar su práctica y proponer alternativas para su práctica.

Eso lo podríamos hacer, pero no lo estamos haciendo. Cuatro años es un período suficientemente largo como para que pudiera ir cuajando el análisis y la comprensión de las fortalezas y debilidades del pensamiento y el conocimiento práctico de cada uno de ellos, y el enriquecimiento de sus pobres teorías personales sobre educación, con contrastes externos. En la formación del profesor de secundaria hay menos tiempo, por tanto habrá que hacerlo más intenso e incorporarlo después a programas de perfeccionamiento de formación continua. Yo coincidido, por supuesto, con lo que se ha planteado aquí esta mañana, que los programas de formación continua deben estar fundamentalmente centrados en el aula, en la escuela, en las prácticas, en el análisis crítico de las prácticas y en las propuestas de alternativas creativas innovadoras sobre la práctica.

Y para este propósito, yo creo que las Lesson Studies son un instrumento muy valioso para poderlo desarrollar.

Pregunta. En el caso de España o en los países donde no se implementan las Lesson Studies, ¿qué se sugiere para convencer a los profesores de cambiar sus esquemas?

Ángel Pérez: Nosotros en Málaga, Andalucía, y en unas quince escuelas

con las que tenemos una relación de colaboración más estrecha, estamos iniciando las Lesson Studies. Les proponemos Lesson Studies o una estrategia similar, que toque la práctica, que cuestione y critique la práctica y que se proponga una reformulación de la práctica, enriquecida por el contraste teórico. Creo que estos dos movimientos son absolutamente imprescindibles, la práctica por sí sola no lleva a ningún lado, nada más que a la reproducción de la tradición, pero la investigación aislada tampoco lleva a nada.

Es necesario vincular la práctica y el análisis sistemático serio y riguroso sobre la práctica, lo que implica algún modo de investigación cooperativa. Las Lesson Studies es uno de ellos. Puede haber otros muchos, pero yo creo que es necesario extenderlo como un componente esencial, tanto en la formación inicial como en la formación permanente, porque la investigación acción cooperativa pone en manos del docente una estrategia poderosa para aprender a ser docente a lo largo de toda la vida profesional. No es aprender una fórmula y replicarla, sino aprender un procedimiento para indagar, evaluar y reformular la práctica.

Muchas gracias

Bibliografía

Bain, B. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.

Cheng M.H., Chan K.W., Tang S. Y.F. , Cheng A. Y.N. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education* 25, 319-327.

Dall'Alba, G. (2009). Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory*. 41, 1, 34-45

Darling-Hammond, L. y Liberman, A. (2012). *Teacher Education around the World: Changing policies and practices*. Teacher Quality and School Development.

Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. 2005. Expertise in real World contexts. *Organization Studies*, 26(5): 779-792.

Elliott J. & Tsai Ch. (2008): What might Confucius have to say about action research? *Educational Action Research*, Volume 16, Number 4, pp. 569 - 578.

Fenwick, T.J. (2003). *Learning Through Experience: Troubling Orthodoxies and Intersecting Questions*. Malabar, Fla.: Krieger Publishing Company: <http://aufop.blogspot.com/2012/11/aprender-educar-nuevos-desafios-para-la.html>

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1). 47-71.

Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020- 1041.

Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Lin-*

king practice and theory: *The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Labaree, D. (2006). *The trouble with ed schools*. New Haven, CT: Yale University Press.

Lampert, M. (2010) Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? *Journal of Teacher Education* 61(1-2) 21-34.

Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. Washington, DC: Education Schools Project.

Lewis, C. (2002): Lesson study: A handbook of teacher-led instructional improvement. Philadelphia: Research for Better Schools, Inc.

Lewis, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher led instructional improvement*. Philadelphia: Research for Better Schools, Inc.

Lortie, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Merleau-Ponty, M. 2002. *Causeries 1948*. Paris: Editions du Seuil.

Mezirow, J., & Associates (Eds.) (2000), Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass.

Pérez Gómez (2010a). Aprender a Educar: Nuevos desafíos para la profesión de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 60 (24,2), 37-55.

Pérez Gómez A., Soto Gómez E. y Serván Núñez, M. J. (2010): "Participatory action research and the reconstruction of teachers' practical thinking: lesson Studies and core reflection". An experience in Spain. *Educational Action Research*. Volume 18, Number 1, pp. 73 - 89.

Pérez Gómez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción

de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (ed), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-103). Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A.I. (2010) Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes.

Pérez Gómez, A.I. (2010b) La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y aprendizaje*. Junio 2010.

Pérez Gómez, A.I. (2011). *Aprender a enseñar en la práctica*. Barcelona GRAÓ.

Pérez Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid. Morata.

Raelin, J.A. (2007). Toward an Epistemology of Practice. *Academy of Management Learning & Education*, 2007, Vol. 6, No. 4, 495-519.

Schön, D. A. (1983) *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúa*. Barcelona, Paidós.

Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999): *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. NY: Free Press.

UNESCO. Las competencias docentes en las tecnologías de la información y de la comunicación. (UNESCO): <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>

Zeichner, K. (2010). "Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la Universidad". *RIFP*, 68 (24,2), págs. 123-149.

Zubizarreta, J. 2004. *The learning portfolio: Reflective practice for improving student learning*. Bolton, MA: Anker.

Niels Brouwer¹
Fred Korthagen²

Introducción

La formación de profesores y el desarrollo profesional docente tienen múltiples funciones en el perfeccionamiento de la cultura y la economía de un país. Éstos influyen a generaciones de profesores quienes, a su vez, influyen a generaciones de estudiantes. El alcance que puedan tener los habitantes de un país para desarrollar su potencial depende en gran parte de la calidad del desempeño docente, ya sea dentro de las economías emergentes o ya establecidas (cf. OECD, 2005; Economist, 2013). Esta es la razón por la que creemos que la formación de profesores y el desarrollo profesional docente como instituciones pueden ofrecer contribuciones sociales esenciales. Como consecuencia, determinar e implementar estándares de calidad para la formación de profesores y su desarrollo profesional parecen ser acciones con una importancia política estratégica. Estos estándares deben resolver cómo diseñar y organizar programas coherentes que les ofrezcan a los profesores experiencias de aprendizaje que les permitan cumplir con las demandas de una enseñanza de calidad.

A nivel mundial, un desafío que persiste al momento de apoyar la formación docente es cómo motivar un cambio de paradigma desde la construcción de conocimiento hacia el desarrollo de competencias. Tradicionalmente, el conocimiento teórico se les enseña a los fu-

turos profesores en cursos metodológicos, los que luego deben aplicar durante su práctica profesional y en servicio como docentes. El problema con este enfoque deductivo es que la práctica docente cotidiana suele ser demasiado compleja y restrictiva para que los profesores puedan aplicarlo de manera eficaz. Por otro lado, el enfoque inductivo que permite que el desarrollo de las competencias de los profesores se base únicamente en las experiencias prácticas corre el riesgo de reproducir de manera irreflexiva las prácticas docentes tradicionales, cuya eficacia no está clara (Brouwer & Korthagen, 2005). En lugar de eso, el desafío clave es cómo unir la teoría y la práctica. La formación docente deductiva e inductiva buscan complementarse mutuamente (Korthagen et al., 2001).

En este capítulo proponemos cinco estándares de calidad para el desarrollo docente continuo o, en otras palabras, las condiciones que se deberían establecer para permitir que

1 Dr. Niels Brouwer es traductor, profesor y psicólogo educativo. Trabaja como formador de educadores e investigador, tanto en Holanda como a nivel internacional, en proyectos de innovación, calidad y desarrollo profesional docente.

2 Fred Korthagen es profesor emérito de educación en la Universidad de Utrecht, Holanda, especializado en la formación del profesorado. Sus principales campos de interés son el desarrollo profesional docente y la pedagogía de la formación de profesores. Ha publicado numerosos artículos y libros sobre estos temas, siendo el más conocido *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (2001).

los profesores adquieran antes de su ejercicio profesional el conocimiento, las habilidades y la motivación necesarias, y que los pudieran desarrollar y mantener a lo largo de su profesión. Estos estándares se basan tanto en investigaciones como en experiencias en la formación de profesores en Alemania durante los últimos 40 años. Comparada a nivel internacional, la pedagogía de la formación de profesores en Holanda ha logrado un progreso significativo en unir la teoría con la práctica.

Antes de proponer estos cinco estándares, nos gustaría ilustrar los tipos de aprendizaje docente que concebimos en un trabajo reciente, promoviendo el Aprendizaje Docente Visual (VTL, de sus siglas en inglés) o, en otras palabras, el aprendizaje de los profesores por medio de videos digitales.

¿Cómo aprenden los profesores con videos? Un ejemplo

El aprendizaje eficaz se puede definir como un conjunto integrado de comportamientos docentes, cuya influencia en el éxito de los estudiantes se ha demostrado por medio de investigaciones (cf. Brophy y Good, 1986). Bajo esta perspectiva, se han llevado a cabo esfuerzos para diseñar programas de formación de profesores mediante los cuales los docentes pueden adquirir las competencias docentes necesarias para promover el aprendizaje de sus estudiantes. Un ejemplo obvio y positivo de este tipo de programas es la Microenseñanza, desarrollada originalmente en la Universidad Stanford (Allen y Ryan, 1969). De acuerdo a este enfoque, los profesores ad-

quieran las competencias requeridas para una buena enseñanza en clases (tales como saber explicar, hacer preguntas y usar pausas que le permitan a los estudiantes responder a dichas interrogantes) en ciclos de enseñanza, recibiendo retroalimentación en video de su desempeño y reenseñanza. Algunos estudios han demostrado la eficacia de la microenseñanza (ej.: Klinzing, 2002).

Desde el cambio de siglo, la digitalización de audios y videos ha proporcionado nuevas e importantes posibilidades para la capacitación y el desarrollo profesional docente y ha hecho que el uso del video, tanto online como físico, sea mucho más versátil. A nivel nacional e internacional, las investigaciones y experiencias prácticas sugieren que el video digital es un medio prometedor para motivar tanto a los futuros profesores como a los ya experimentados a relacionar sus experiencias con sus estudios teóricos (Brouwer, 2011, capítulo 2).

Para desarrollar una pedagogía del aprendizaje visual docente, comenzamos con varios proyectos de investigación y desarrollo con el fin de permitir que los profesores puedan poner en práctica competencias docentes eficaces en las salas de clases: un proyecto con estudiantes de pedagogía, dos proyectos con profesores en servicio en educación primaria y otro proyecto con profesores experimentados en educación secundaria. Los estudiantes de pedagogía y los profesores experimentados en educación secundaria usaron un “kit portátil de herramientas de video” (PVTk, de sus siglas en inglés) y “guías estructuradas de revisión” (SVGs, de sus siglas en inglés) para

filmar y examinar sus propias lecciones. Un PVTK consiste de una pequeña cámara de video y un micrófono de zoom combinado con una mini laptop. Una SVG es una lista de “puntos a revisar”, por ejemplo, elementos a observar con relación a los comportamientos docentes eficaces subdivididos en categorías. Los estudiantes de pedagogía se enfocaron en las competencias docentes en comprensión lectora. Los profesores experimentados se enfocaron en las competencias relacionadas a dar instrucciones y retroalimentación durante las lecciones escritas. La selección de estas competencias y la redacción de los puntos a revisar que las describían se obtuvieron luego de revisar la bibliografía sobre la enseñanza de habilidades de comprensión lectora y escrita. Los profesores experimentados en educación secundaria enseñaron diferentes asignaturas y usaron videos como un medio para las sesiones de trabajo y retroalimentación pedagógica entre ellos y sus pares. En parejas, éstos filmaron la clase de cada uno y seleccionaron fragmentos de la grabación para discutirlos en conjunto, tanto en parejas como en las sesiones plenarias con los demás colegas. Ambas intervenciones se llevaron a cabo en un contexto escolar y tuvieron una duración considerable (cuatro años).

Los estudios de evaluación cuasi experimentales, llevados a cabo en los proyectos de educación primaria, demostraron que tanto los estudiantes de pedagogía como los profesores experimentados en los grupos de intervención alcanzaron significativamente un mayor progreso que sus colegas en grupos de control, al adquirir y

desarrollar competencias docentes adecuadas para la activación cognitiva de sus estudiantes (Brouwer, 2011, Capítulo 3 y Brouwer & Besselink 2013). Luego de las clases grabadas y su retroalimentación, los profesores que participaron en las intervenciones tuvieron éxito al aplicar formas de enseñanza y aprendizaje más responsables y enfocadas al diálogo, en vez de la sola instrucción directa. Estos progresaron especialmente en el uso de competencias docentes relacionadas a concretizar la asignatura, implementar actividades direccionadas a metas específicas y motivar y comprometer a sus estudiantes.

La Figura 1 visualiza cómo los profesores que participaron en tres intervenciones consecutivas se diferenciaban de sus colegas en grupos de control que no realizaron clases grabadas. Las barras horizontales en la Figura 1 muestran los porcentajes de competencias docentes direccionadas con las que los diversos grupos obtuvieron ganancias de aprendizaje significativas y no significativas. Los contrastes encontrados son congruentes. Los grupos de intervención obtuvieron ganancias de aprendizaje en un rango más amplio de comportamientos estándar que en el caso de los grupos de control. Hay incluso indicios de que los grupos de control mostraron una tendencia a mantenerse en los niveles iniciales o a quedarse atrás en el proceso.

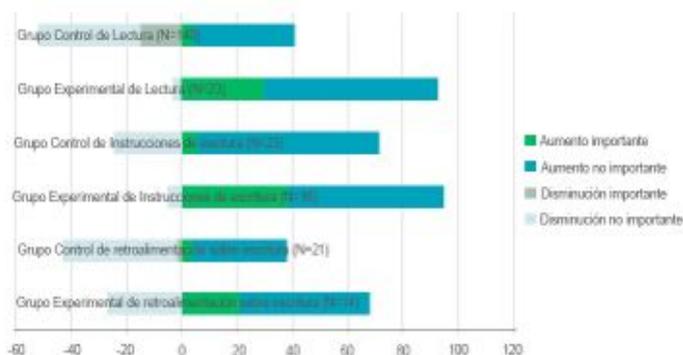


Figura 1. Ganancias del aprendizaje docente luego de participar en las clases grabadas.

Los profesores experimentados de educación secundaria que participaron en las clases grabadas tenían en mente tres metas generales: aumentar la variedad de formatos de las actividades en clase, aumentar las oportunidades de discernimiento y promover el aprendizaje auto-dirigido en sus estudiantes. Los profesores reportaron haber hecho cambios tanto en su desempeño como en su pensamiento profesional. La mayoría de los resultados se obtuvieron para la primera meta, la que se acerca más a la experiencia docente previa de los participantes. Como estrategia para su desarrollo profesional, éstos consideraron la capacitación recíproca entre ellos y sus colegas, basada en la retroalimentación de las grabaciones de su propio trabajo en las salas de clase, el que fue bastante útil para promover su aprendizaje profesional (Brouwer, 2011, capítulo 4).

Los estudios aquí resumidos sugieren que los estudiantes de pedagogía y profesores experimentados pueden

elegir diferentes caminos para tener éxito en sus aprendizajes. Mientras que los estudiantes de pedagogía se benefician de las orientaciones altamente estructuradas y de las oportunidades para alcanzar metas de aprendizaje personalizadas basadas en estas guías, los profesores experimentados aprecian la autonomía para decidir qué metas de aprendizaje trabajar, con quién y cómo.

A partir de la investigación y el trabajo descrito anteriormente, concluimos que las clases grabadas utilizadas en contextos de colaboración escolar pueden apoyar a los profesores no sólo a analizar sus formas de enseñar, sino también a cambiarlas. Cuando las clases grabadas se dirigen e informan por el conocimiento sobre la enseñanza eficaz, éstas pueden motivar a los profesores a expandir y modificar sus repertorios de comportamientos profesionales.

Estándares de calidad y desafíos

Lo que los formadores de profe-

sores y los creadores de políticas necesitan saber es qué tipo de condiciones deben cumplir los programas de formación de profesores, si es que desean motivar a sus participantes a desarrollarse como docentes competentes y reflexivos. Para responder a esta interrogante se necesita evidencia empírica sobre las relaciones entre las características del programa por un lado y los resultados del aprendizaje de los graduados por el otro. Hasta el momento esta base de conocimientos está incompleta (Zeichner y Schulte, 2001; Cochran-Smith y Zeichner, 2005; Sleeter 2014), pero existe algo de evidencia disponible.

Las primeras investigaciones que relacionaban las características de un programa a los resultados del aprendizaje de los graduados se llevaron a cabo en los años 70 en Alemania. (Dann et al., 1978, 1981; Müller-Fohrbrodt et al., 1978 y Hinsch, 1979). Estos estudios indicaron que los enfoques de la formación inicial de profesores, en donde las experiencias prácticas de los estudiantes de pedagogía están vinculadas estrechamente a la reflexión teórica, pueden fortalecer la competencia docente de los estudiantes graduados en servicio. Un estudio con un diseño longitudinal similar, desarrollado en Holanda, demostró que los programas que lograron motivar a los futuros profesores a desarrollar tipos de competencias docentes innovadoras se caracterizaron por una combinación de características que llevaron a los candidatos a moverse desde la acción a la reflexión y viceversa en contextos colaborativos (Brouwer y Korthagen, 2005). Algunos descubrimientos que apuntan hacia el mismo enfoque ya

están disponibles en Estados Unidos (Darling-Hammond, 2000, p. 167-168; Boyd, 2009).

La evidencia recolectada en estos estudios sugiere que los programas que integran cuidadosamente la práctica y la teoría pueden tener una influencia notable en el modo en que los docentes trabajan. El impacto de los programas de formación de profesores puede depender en gran medida de cómo las características de dichos programas se combinan en un ambiente de aprendizaje coherente. Esto significa que para aumentar la eficacia de la formación de profesores se debe cumplir con una serie de condiciones de manera simultánea. Los cinco estándares de calidad que proponemos deben enfocarse en este propósito. Estos describen cómo las instituciones de formación de profesores pueden organizar e implementar sus programas de formas que promuevan la integración de la práctica y la teoría en el aprendizaje docente (ver Tabla 1). Estos estándares se pueden aplicar no solo en la formación inicial de profesores, sino además en los programas de certificación alternativos y en el desarrollo profesional de los docentes.

Tabla 1. Objetivos intermedios del aprendizaje docente

Áreas de Trabajo	Etapa de orientación	Etapa básica	Etapa de elaboración	Etapa de transición
1 ORGANIZACIÓN resolver problemas con respecto a la organización (educacional) de las actividades	estar de acuerdo con y llevar a cabo deberes como profesor ayudante dentro y fuera de la sala	preparar una lección completa que incluya crear materiales y recursos online que estén listos	recolectar materiales y consejos entre los colegas y usarlos al preparar e impartir lecciones	trabajar como miembro de un equipo y mostrar una iniciativa propia cooperar con colegas en las mismas y otras asignaturas contribuir con el desarrollo curricular
2 CONTENIDO transmitir conocimientos y estimular un entendimiento de áreas específicas	ayudar con la enseñanza en contextos escolares, como por ejemplo: - con estudiantes tutores en grupos pequeños - ayudar con las tareas - apoyar el aprendizaje de una segunda lengua enseñar parte de una lección	usar instrucciones directas: - presentar y explicar la asignatura - dar instrucciones y tareas - ayudar en la práctica de los estudiantes - dar retroalimentación de las tareas	relacionarse con el conocimiento previo de los estudiantes explicar con un lenguaje adecuado y sin simplificaciones excesivas preguntar y responder preguntas	organizar ambientes de aprendizaje que concuerden con los objetivos curriculares apoyar a los estudiantes con su aprendizaje auto-direccionado, especialmente en la adquisición de: - entendimientos y habilidades de dominio específicos
3 SECUENCIA planear y llevar a cabo actividades (educacionales) en una secuencia premeditada	apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje, como por ejemplo al: - registrar la asistencia de los estudiantes - ayudar a los estudiantes con los ejercicios de escritorio - ordenar la sala de clases	planificar una lección y mantener dicha planificación el momento de impartirla	Resueltamente: - determinar y variar el ritmo de las lecciones - dar una retroalimentación adecuada en momentos precisos - diseñar e impartir una serie de lecciones	hacer fluir las clases, especialmente durante el inicio, las transiciones y el final afianzar el control del educador, el control compartido y el control de los estudiantes sobre la actividad de aprendizaje
4 MATERIALES Seleccionar, producir y presentar materiales de aprendizaje	recolectar y presentar materiales de aprendizaje utilizando, entre otras: - plataformas tradicionales y plataformas blancas - transparencias, dispositivos, videos y recursos digitales ayudar con exposiciones papeles talleres en biblioteca y online lecciones con TIC	impartir una lección utilizando materiales ya existentes usar TIC para: - recuperar información, documentarse, administrar, planificar y - presentar contenidos en las mismas lecciones	presentar la asignatura usando: - figuras y tablas breves ejemplos	utilizar noticias actuales y los intereses de los estudiantes utilizar la accesibilidad de las TIC para la interacción y la retroalimentación en el aprendizaje del estudiante

Áreas de Trabajo	Etapa de orientación	Etapa básica	Etapa de elaboración	Etapa de transición
5 METODOS: Seleccionar y utilizar formas de trabajo	apoya a grupos de estudiantes en la realización de tareas ayudar con: - lecciones de laboratorio - eventos deportivos - excursiones	alternar - una clase centrada en el profesor y - apoyar a los estudiantes de manera individual y en parejas	impartir sesiones de clases para resolver dudas. usar tareas y trabajos grupales para motivar la actividad del estudiante y su aprendizaje cooperativo	moderar clases de discusión monitorear y supervisar las prácticas de los estudiantes usar formas de diferenciación: - homogéneas y - heterogéneas
6 EVALUACIÓN Evaluar los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes	ayudar a los estudiantes de manera individual con: - la comprensión de la asignatura - tareas y deberes ayudar con: - la aplicación y - evaluación de pruebas	hacer revisiones mediante la interrogación individual directa de los estudiantes mientras éstos comprenden una explicación	evaluar regularmente a todos los puntos de partida en el aprendizaje - en progreso y - los logros de los estudiantes	- identificar, - cuando sea necesario, ayudar a remediar problemas de aprendizaje - cognitivos, - afectivos y - regulatorios
7 INTERACCIÓN: Interactuar con los aprendices en formas que estimulen (las experiencias de) el compromiso activo	ayudar con: - la supervisión de la cafetería - actividades fuera de la escuela - proyectos - festejos	mientras se enseña, permitir calentar los estudiantes quienes dicen o preguntan algo	"mantener la disciplina" para que los novatos - tengan en claro - estén de acuerdo con y - mantengan las reglas de comportamiento	"mantener la disciplina" en un nivel avanzado; respetando para los estudiantes la - creación y - mantención de un clima de trabajo adecuado
8 REFLEXIÓN Investigar de manera crítica y, si es necesario, modificar la propia forma de enseñar	abrirse a: - la experiencia y - el comentario de los otros	utilizar las experiencias con lecciones anteriores en: - planificación y - la realización de lecciones futuras	privilegiar los argumentos pedagógicos para: - el contenido - la forma de la propia enseñanza documentarse diariamente sobre: - la planificación - el proceso actual y - la revisión de la propia enseñanza	- investigar y - mejorar el trabajo propio como profesor al comprometerse con: - grupo de apoyo escolares - investigaciones acción y - el trabajo de desarrollo profesional docente en general

En las siguientes secciones describimos cada estándar e indicamos los desafíos relacionados a su implementación.

I. Programación longitudinal

Se programan metas y actividades para aprender a enseñar en ciclos consecutivos, cuya complejidad aumenta gradualmente.

II. Crear redes con las escuelas

Los profesores se educan en instituciones que mantienen colaboraciones con escuelas por una cantidad constante de años, lo que establece una estructura de apoyo que ayuda a suplir las necesidades de aprendizaje de los candidatos en su lugar de trabajo.

III. Desarrollo profesional de los formadores de profesores

Los formadores de profesores y profesores mentores poseen un desarrollo profesional en las áreas relacionadas a la guía y supervisión, desarrollo del currículum y de investigación-acción.

IV. Ambientes de aprendizaje electrónico

Una infraestructura de TIC diseñada para el aprendizaje docente está disponible y los profesores saben cómo usarla para apoyar el aprendizaje propio y el de sus compañeros.

V. Balancear las evaluaciones formativas y sumativas

En las evaluaciones formativas y sumativas que sustentan las decisiones relativas a las matrículas, el progreso y las certificaciones, se utilizan instrumentos y procedimientos que

apoyan al candidato para que dirija su propia trayectoria de aprendizaje.

Estándares de calidad para el Desarrollo Profesional Docente Continuo

I. Valorar los procesos graduales

Lo que mencionó anteriormente la investigación original alemana busca resolver el problema del “shock de la práctica” o el fenómeno en el que los estudiantes de pedagogía se sienten agobiados por las demandas complejas de sus primeros trabajos (cf. Corcoran [1981], quien se refiere a la “transición del shock”). Cuando ocurre este shock, éste suele estar relacionado al caso en el que el currículum de estudios de pedagogía ofrece muy pocas oportunidades de prácticas y reflexiones direccionadas a metas específicas. Como solución nos proponemos, en base a nuestras propias investigaciones, establecer metas y actividades de planificación para aprender a enseñar cuya complejidad aumente gradualmente, junto con la creación de oportunidades para el apoyo y reflexión mutuos de las experiencias y preocupaciones individuales. Esta progresión gradual de la formación inicial de profesores, en conjunto con análisis y reflexiones colaborativas, puede ayudar a aumentar y prolongar competencias docentes innovadoras durante los primeros años de profesión (Brouwer y Korthagen, 2005). Se especificó un set completo de Metas Intermedias del Aprendizaje Docente para cuatro etapas consecutivas: una etapa de orientación, una etapa básica, una de elaboración y una de transición, por Brouwer et al. (2002).

La evidencia sobre qué es lo que hace que el desarrollo profesional sea eficaz se encuentra también disponible. Guskey (1986) y Wilson y Berne (1991) han argumentado que los proyectos de desarrollo profesional para profesores deben estar implementados en su trabajo diario, motivar colaboraciones fundamentales con las escuelas y ser constantes en períodos prolongados. La evidencia que confirma estos requerimientos ha surgido desde una cantidad limitada de estudios de evaluación rigurosos a gran escala. Garret et al. (2001) descubrieron en un estudio sobre el desarrollo profesional docente de profesores de ciencias y matemáticas que "...las características fundamentales de las actividades de desarrollo profesional docente, que tienen efectos positivos y significativos en los profesores, demostraron aumentos en el conocimiento y habilidades de los profesores y cambios en su desempeño en las salas de clases. Estos son: (a) un enfoque en el conocimiento del contenido, (b) oportunidades para el aprendizaje activo y (c) coherencia con otras actividades de aprendizaje." Matsumura et al. (2013) demostraron que la formación intensiva enfocada en el contenido, en el dominio de la alfabetización, influyó positivamente el comportamiento de los estudiantes de los profesores de enseñanza primaria, así como los logros de estos alumnos con relación a su habilidad de lectura. Este efecto en los estudiantes fue mediado por la calidad de las discusiones de los textos en clase.

Aquí podemos distinguir un conjunto de ideas: la creación de suficientes escenarios que motiven un aprendizaje docente activo y colaborativo y la extensión de éstos por períodos de tiempo adecuados, pueden au-

mentar la eficacia del comportamiento docente tanto de los estudiantes de pedagogía como de los profesores en servicio. Algunos intentos por implementar tales condiciones para el aprendizaje docente pueden enfrentarse a dos principales desafíos. En primer lugar, los programas de formación inicial de profesores y los proveedores de desarrollo profesional docente necesitan diseñar, monitorear, evaluar y mejorar un currículo coherente basado en investigaciones y teorías actuales. Esto requiere un trabajo de desarrollo estratégico que se lleve a cabo en períodos de tiempo más extensos. Más aún, dicho desarrollo curricular debe responder a grupos diferenciales, especialmente estudiantes de pedagogía, candidatos a certificaciones alternativas (cf. Tigchelaar y Brouwer, 2008), profesores novatos y profesores experimentados en diferentes áreas de contenido y asignaturas escolares.

II. Preocuparse de su estructura

Para implementar programas de formación de profesores y de desarrollo profesional docente que sean capaces de integrar la práctica y la teoría, además se necesita una división de trabajo estable y factible entre las instituciones de formación de profesores y las escuelas. En la formación inicial de profesores se necesitan relaciones de trabajo estables para permitir la ubicación cuidadosa de los estudiantes de pedagogía en escuelas asociadas al desarrollo profesional docente, las que se comprometen a ofrecer oportunidades para el aprendizaje profesional. Los formadores de profesores y mentores en estas escuelas deben mantener un contacto regular para

llegar a acuerdos sobre el contenido del programa, el monitoreo del progreso individual de los estudiantes y para coordinar el apoyo que se les brindará. Esta cooperación requiere que los programas de formación de profesores compartan responsabilidades basadas en una división de roles bien especificada, es decir, la escuela ofrece un ambiente local en donde los futuros profesores acumulan experiencias prácticas y reciben una supervisión que les permite adquirir competencias docentes, mientras que el programa de formación docente les ofrece una oportunidad de capacitación y recursos que les permiten interpretar sus experiencias prácticas en niveles más generalizados.

El desarrollo profesional docente eficaz requiere una selección cuidadosa de experiencias de especialistas de diversas fuentes. El proyecto de alfabetización mencionado anteriormente ilustra muy bien esto. No solo se siguió el principio de la “formación de formadores” para capacitar a los educadores que apoyaron a los profesores participantes en sus salas de clases y escuelas, sino también se involucraron líderes de escuelas e investigadores para asegurar y mejorar las condiciones para obtener resultados exitosos (Matsumura et al., 2013).

La mantención de redes entre todos los interesados involucrados es un desafío, ya que la estructura en la que deben trabajar juntos es normalmente compleja o está incluso fragmentada. Las escuelas e institutos de formación de profesores suelen ser dispersas, no solo en su geografía, sino además en los diferentes departamentos dentro de la educación superior. Además, las escuelas

y las instituciones de formación de profesores difieren con respecto a sus metas y responsabilidades fundamentales, por ejemplo, al educar a sus estudiantes y profesores respectivamente (Book, 1996). Debido a estas diferencias, ambos tipos de instituciones se caracterizan por culturas y visiones sobre la enseñanza distintivas: la primera enfocada en prácticas y conceptos viables a nivel local y la segunda en principios y teorías más genéricos. Estas separaciones y diferencias obligan a todas las partes involucradas a invertir esfuerzos de manera activa y continuada para construir y mantener las redes que establecen en conjunto.

III. La formación de profesores es una competencia específica

Como se explicó en la introducción, la formación de profesores tiene múltiples funciones para el sistema educacional de un país. Tanto a nivel económico como cultural, es de gran importancia que tanto el currículo de las escuelas como los programas de formación de profesores y desarrollo profesional docente se construyan en base a un conocimiento actual. Esta es la razón por la que todos los equipos involucrados en promover el aprendizaje docente necesitan y merecen oportunidades para desarrollarse a sí mismos en sus trabajos (al igual que los alumnos y los profesores) (Tharp y Gallimore, 1988, p. 22-26 y 82-92).

No es de conocimiento común que la formación de profesores sea una competencia específica. Sin embargo, los formadores de profesores deben desempeñar una variedad de roles. Para ellos es especialmente importante ser capaces de tener un compor-

tamiento docente explícito y efectivo para hacer que la teoría ayude a resolver los dilemas que enfrentan los profesores, apoyar su aprendizaje de manera informada y empática, validar las evaluaciones de las competencias docentes para trabajar en el desarrollo de programas y en investigaciones.

El surgimiento de la formación de profesores basado en las escuelas también se aplica a los mentores de estas últimas. En la práctica, sin embargo, que el personal responsable por formar a los docentes sea capaz de desempeñar todos estos roles, es una excepción más que una regla (Lunenberg et al., 2013; cf. Koster et al., 2008).

Si los formadores de profesores y mentores de las escuelas deben relacionar la práctica con la teoría, entonces dos áreas de competencia surgen con gran importancia. En primer lugar, los formadores de profesores deben estar capacitados con habilidades de supervisión. El apoyo del aprendizaje profesional de los docentes requiere más que solo dar consejos prácticos y apoyo moral, ya que también precisa que estos formadores puedan facilitarles un aprendizaje personal y reflexivo (Crasborn et al., 2008 y Hennissen et al., 2008). En segundo lugar, los formadores de profesores y mentores de escuelas deberían ser capaces de realizar investigaciones-acción (ver por ejemplo a Mills, 2013) y así contribuir al mejoramiento sistemático de los currículos escolares y de los programas de formación de profesores y desarrollo profesional docente.

Al trabajar en esta dirección nos enfrentamos a diferentes tipos de desafíos. Para empezar, el personal involucrado en la formación

de profesores proviene de contextos divergentes, ya sea con una trayectoria académica con énfasis en la teoría y la investigación o años de experiencias docentes en educación primaria o secundaria. La combinación más deseable de estos dos tipos de contextos académicos es algo que se vislumbra claramente en el futuro y no en la actualidad o en décadas anteriores. Más aún, los factores contextuales del aislamiento docente en el lugar de trabajo y de la inercia escolar pueden y logran inducir la reproducción de prácticas docentes que no logran promover los aprendizajes de alto orden requeridos en el siglo 21 (cf. Lortie, 1975). Las diferencias de desempeño identificadas aquí se pueden resolver solo si se facilita el aprendizaje profesional a todos los involucrados en la formación de profesores.

IV. Colaboración docente en cualquier momento y lugar

En la era digital cada vez más información se encuentra disponible independientemente del tiempo o el espacio. Como consecuencia, no solo los profesores sino además los estudiantes tienen más control sobre quién recibe qué información y cuándo. La digitalización de la vida diaria está generando cambios profundos en la educación (para ver ejemplos, revise a Roschelle y Pea, 2000). Esto representa un cambio cultural con implicaciones considerables para el trabajo del docente. La búsqueda, selección y estructuración de contenido se están volviendo tareas más importantes para el profesor, más que solo la transmisión

de éste. Además de ser un líder en las interacciones grupales, el profesor debe convertirse en un “moderador electrónico” en los ambientes de aprendizaje online, alguien que actúa más como un “guía de apoyo continuo” que como un mero erudito o experto (Salmon, 2011) para ayudar a que sus estudiantes procesen la información y la transformen en un conocimiento personal y significativo.

¿Cuáles son los desafíos que deben enfrentar los formadores de profesores al capacitar docentes para estos nuevos roles? Hasta ahora, la combinación del aprendizaje presencial con el aprendizaje online (o aprendizaje semipresencial) parece ser un método prometedor (Littlejohn y Pegler, 2007; Ko y Rossen, 2010). La implementación de este tipo de aprendizajes establece altas demandas sobre cómo se estructuran los ambientes de aprendizaje y sobre la capacidad de los estudiantes de auto-direccionar su aprendizaje (Smith, 2003). El uso de herramientas de multimedia e hipermedia puede ayudar a los docentes a satisfacer sus propias necesidades de aprendizaje, si estos recursos son accesibles de una forma estructurada y si éstos proveen formatos de actividades de aprendizaje. Esto requiere la preparación de los profesores como diseñadores educacionales con la conciencia y competencias necesarias para apoyar un aprendizaje con herramientas digitales (Mayer, 2009; Oviatt, 2013).

Para su propio aprendizaje profesional, es productivo que los profesores participen en comunidades de aprendizaje donde se utilice el video digital para compartir y discutir representaciones reales del trabajo de cada uno. (Tochon, 1999; Barab et

al., 2004; Brophy, 2004; Goldman et al., 2007). Algunos ejemplos de sitios web donde los profesores pueden ver el desempeño de sus colegas en cualquier momento y lugar son <http://timssvideo.com/> de Estados Unidos, <http://www.unterrichtsvideos.ch/> de Suiza y <http://videotecadocente.cl> de Chile. Además, las clases grupales grabadas son un sistema prometedor para los programas de formación de profesores y de desarrollo profesional docente, como muestra el ejemplo presentado anteriormente. Esto requiere construir y mantener ambientes online seguros para la colaboración docente y para la observación de los estándares para el uso de TIC (cf. Fulton, 2000).

V. Hacia un diálogo basado en la evidencia sobre la calidad de la enseñanza

Las evaluaciones tanto sumativas como formativas son necesarias a través de todas las etapas del aprendizaje profesional docente. Para controlar la calidad de la enseñanza, los programas de formación de profesores, proveedores de desarrollo profesional y/o agencias estatales, son legalmente responsables de tomar decisiones relativas a las matrículas, el progreso y la certificación de los candidatos. Estos normalmente forman parte en evaluaciones de desempeño que implican altos riesgos de ganancias o pérdidas (Andrews y Barnes, 1990; Shinkfield y Stufflebeam, 1995). Por esta razón, los candidatos a profesores, antes de entrar en un programa, tienen el derecho de recibir no solo información sobre los criterios y procedimientos de selección, sino

además un asesoramiento personal. Del mismo modo, cuando los futuros profesores hacen la transición desde una etapa del programa a la siguiente y cuando los profesores experimentados buscan un desarrollo profesional, se podrán desempeñar de manera eficiente si pueden reformular sus metas de aprendizaje en base a las evaluaciones diagnósticas. Al momento de certificarse, tanto los futuros profesores como los profesores experimentados pueden beneficiarse de una especificación de sus actuales competencias y de las sugerencias para un aprendizaje profesional a futuro.

Las evaluaciones sumativas y formativas tienen diferentes funciones: selección versus retroalimentación y asesoramiento. Un inconveniente de las evaluaciones sumativas es que tienden a ser procedimientos de un solo intento que sacan provecho de los auto-informes y otro tipo de informaciones indirectas como las que contienen los portafolios. En consecuencia, arriesgan producir una representación escasa o incluso tendenciosa de la competencia y desarrollo del profesor en sus estudios y trabajo. El enfoque formativo tiende a estar más ligado al contexto, ser longitudinal y usar instrumentos más cualitativos, como es el caso de las observaciones directas repetidas. Además busca mantener un diálogo con el candidato sobre su progreso a través de niveles de competencia crecientes. Desde el punto de vista de la validez, las evaluaciones se deberían basar idealmente en las observaciones directas repetidas del desempeño docente así como en las calificaciones de las competencias por parte de los interesados, parti-

cularmente de los mentores de las escuelas, formadores de profesores y líderes de escuelas familiarizados con el aprendizaje docente. Dichas evaluaciones deberían basarse en criterios e indicadores que especifiquen cuáles son los comportamientos docentes eficaces.

El desafío es equilibrar las evaluaciones sumativas y formativas, pero esto puede ser difícil de lograr (cf. Shepard, 2000). Los candidatos deberían recibir motivaciones aceptables y oportunas para tomar decisiones no solo positivas, sino, y especialmente, en el caso de aquellas negativas. Cualquier candidato que sea rechazado en cualquier momento tiene el derecho moral de recibir un asesoramiento para solucionar sus problemas o re-direccionar sus esfuerzos. Al considerar las complejidades psicométricas (cf. Messick, 1994; Moss, 1992; Moss, 1994) relativas a las evaluaciones docentes, proponemos un “modelo de expedición” en el cual las escuelas e instituciones de formación de profesores compartan un compromiso para brindarles a los docentes normas explícitas y procedimientos viables que puedan usar para involucrarse en diálogos cruciales sobre sus logros en el transcurso de su aprendizaje profesional.

Las metas intermedias del aprendizaje docente y las guías de revisión estructuradas descritas anteriormente son las herramientas que podemos utilizar para este propósito. Mientras que éstas especifican ciertos estándares sobre la calidad de la enseñanza y la competencia docente, a su vez permiten que los profesores de manera individual tengan un espacio para enfocarse en el desa-

rollo de competencias profesionales específicas, dependiendo del estado actual de su trayectoria profesional y de sus necesidades de aprendizaje personales. El definir y preservar dichos espacios es importante no solo por respeto a los profesores como personas, sino además porque ni la evidencia, ni la teoría de las investigaciones, ni el conocimiento práctico (cf. Lunenberg y Korthagen, 2009) pueden ofrecer una base absoluta para determinar qué es calidad de enseñanza. La vida es siempre más compleja de lo que incluso el conocimiento más actual de la humanidad puede desentrañar.

Conclusiones

Como áreas de dominio, la formación de profesores y el desarrollo profesional docente tienen tres brechas que superar. La brecha entre la práctica y la teoría es quizás la más visible, pero se da además una brecha entre los enfoques generales y los dominios específicos de la pedagogía, y otra entre los enfoques científicos y prácticos (cf. Sennett, 2008) para la enseñanza. Como formadores de profesores y creadores de políticas, permítannos hacernos cargo de todos estos aspectos en nuestros intentos de mejorar la calidad de la educación. La inversión en la formación de profesores y en el desarrollo profesional docente y sus múltiples funciones para la sociedad no debería ser solo un asunto de financiamiento. Ésta también requiere una visión clara de lo que entendemos por calidad en la enseñanza y del aprendizaje.

Bibliografía

- Allen, D. & Ryan, K. (1969). *Microteaching*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Andrews, T.E. & Barnes, S. (1990). Assessment of Teaching. In: Houston, W.R., Haberman, M., *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 569-598.
- Barab, S.A, Kling, R. & Gray, J.H. (red.) (2004). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Book, C. (1996). Professional Development Schools. In Sikula, J. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 194-210. New York: MacMillan.
- Boyd, D.J., Grossman, P.L., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2009). Teacher Preparation and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 31(4), 416-440.
- Brophy, J. (Ed.) (2004). *Using Video in Teacher Education. Advances in Research on Teaching Volume 10*. Amsterdam: Elsevier.
- Brophy, J.E. & Good, L.G. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching. Third Edition*. New York: Macmillan.
- Brouwer, C.N. (2011). Equipping Teachers Visually. Zoetermeer: Kennisnet (<http://onderzoek.kennisnet.nl/onderzoeken-totaal/equippingteachersvisually>)
- Brouwer, C.N. (2002). Opleidingsfasen en fase-doelen [Intermediate Goals of Teacher Learning]. In C.N. Brouwer, T. Brouwers, N. Kienstra, A. Leisink, R. Liebrand, S. van Maanen, J. Ottenheim, G. Steverink & E. Wolfs, *Voor de klas. Voorbereidingen op de praktijk*. Bussum: Coutinho.
- Brouwer, C.N. & Korthagen, F.A.J. (2005). Can Teacher Education Make A Difference? *American Educational Research*

Journal 42(1), 153-224.

Brouwer, C.N. & Besselink, E. (2013). *Effects of structured video feedback on experienced teachers' quality of instruction*. Paper presented at the 15th biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction. Nijmegen: Graduate School of Education, Radboud University Nijmegen.

Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (2005). *Studying Teacher Education, The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Corcoran, E. (1981). Transition shock: The beginning teacher's paradox. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 192-3.

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, C.N., Korthagen, F. & Bergen, T.C.M. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education* 24(3), 499-514.

Dann, H.-D., Cloetta, B., MüllerFohrbrodt, G., & Helmreich, R. (1978). *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf* [Contextual conditions of innovative competence. A longitudinal study of teacher socialization during preservice training and beginning teaching]. Stuttgart: KlettCotta.

Dann, H.-D., MüllerFohrbrodt, G., & Cloetta, B. (1981). Sozialisation junger Lehrer im Beruf. Praxisschock drei Jahre später [Occupational socialization in young teachers. Practice shock three years later]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 13(3), 251-262.

Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.

Economist (2013). Knowledge for earnings' sake. Good teachers have a surprisingly big impact on their pupils' future income. *Economist* October 12th 2013 (<http://www.economist.com/news/finance-and-economics/21587784-good-teachers-have-surprisingly-big-impact-their-pupils-future>).

Fulton, K. (Ed.) (2000). *Teacher Preparation StaR Chart: A Self-Assessment Tool for Colleges of Teacher Education*. Washington DC: CEO Forum on Education & Technology (<http://www2.ed.gov/programs/teachtech/resources.html>).

Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. & Yoon, K.S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal* 38(4), 915-945.

Goldman, R., Pea, R., Barron, B. & Derry, J.S. (Eds.) (2007). *Video Research in the Learning Sciences*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.

Guskey, T.R. (1986). Staff Development and the Process of Teacher Change. *Educational Researcher* 15(5), 5-12.

Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, C.N., Korthagen, F. & Bergen, T.C.M. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review* 3(2), 169-186.

Hinsch, R. (1979). *Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern, eine empirische Längsschnittuntersuchung* [Attitude change and practice shock in beginning teachers, an empirical longitudinal study]. Weinheim: Beltz.

Klinzing, H.-G. (2002). Wie effektiv ist Microteaching? [How effective is microteaching?]. *Zeitschrift für Pädagogik* 48(2), 194-214.

Ko, R. & Rossen, S. (2010). *Teaching Online. A Practical Guide*. New York: Routledge.

Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.

Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F. &

- Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 14(5-6), 567-587.
- Littlejohn, A. & Pegler, C. (2007). *Preparing for blended E-learning*. New York: Routledge.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher, a Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleiders. Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO* [The profession of teacher educator. Professional roles, professional action and professional development of teacher educators. Review study commissioned by the Program for educational research of the Netherlands Organisation for Scientific Research]. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2009). Experience, theory and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15(2), 225-240.
- Matsumura, L., Garnier, H., & Spybrook, J. (2013). Literacy coaching to improve student reading achievement: A multi-level mediation model. *Learning and Instruction*, 25, 35-48.
- Mayer, R.E. (2009). *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Messick, S. (1994). The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments. *Educational Researcher* 23(2), 13-25.
- Mills, G.E. (2013). *Action Research. A Guide for the Teacher Researcher*. Upper Saddle River NJ: Pearson.
- Moss, P.A. (1992). Shifting Conceptions of Validity in Educational Measurement: Implications for Performance Assessment. *Review of Educational Research* 62(3), 229-258.
- Moss, P.A. (1994). Can There Be Validity Without Reliability? *Educational Researcher* 23(2), 5-13.
- MüllerFohrbrodt, G., Cloetta, B., & Dann, H.D. (1978). *Der Praxischock bei jungen Lehrern. Formen Ursachen Folgerungen. Eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse* [Practice shock in young teachers: Forms, causes, and consequences. An evaluative summary of theoretical insights and empirical evidence]. Stuttgart: KlettCotta.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development (<http://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-homepage.html>)
- Oviatt, S. (2013). *The Design of Future Educational Interfaces*. New York: Routledge.
- Roschelle, J.M., Pea, R.D., Hoadley, C.M., Gordin, D.N., Means & B.M. (2000). Changing How and What Children Learn in School with Computer-Based Technologies. *Children and Computer Technology* 10(2), 76-101.
- Salmon, G. (2011). *E-moderating. The Key to Teaching and Learning Online*. New York: Routledge.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. London: Allen Lane.
- Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher* 29(7), 4-14.
- Shinkfield, A.J., & Stufflebeam, D.J. (Eds.) (1995). *Teacher Evaluation. Guide to Effective Practice*. Dordrecht: Kluwer.
- Sleeter, C. (2014). Toward Teacher Edu-

cation Research That Informs Policy. *Educational Researcher* 43(3), 146-153.

Smith, P.J. (2003). Workplace Learning and Flexible Delivery. *Review of Educational Research* 73(1), 53-89.

Tharp, R.G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing Minds to Life. Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tigchelaar, A.E., Brouwer, C.N. & Korthagen, F.A.J. (2008). Crossing Horizons. Continuity and Change in the Learning of Second-career Teachers. *Teaching and Teacher Education* 24(6), 1330-1350.

Tochon, F.V. (1999). *Video Study Groups for Education, Professional Development, and Change*. Madison, WI: Atwood Publishing.

Wilson, S.F. & Berne, J. (1991). Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development. *Review of Research in Education* 24, 173-209.

Zeichner, K.M. & Schulte, A.K. (2001). What we know and don't know from peer-reviewed research about alternative teacher certification programs. *Journal of Teacher Education* 52(4), 266-282.

FORMACIÓN CONTINUA EN LA COMUNIDAD IBEROAMERICANA

Rosa Blanco Guijarro¹

La capital importancia de los docentes para avanzar hacia una educación de calidad que asegure la plena participación y aprendizaje de la diversidad del alumnado está ampliamente documentada. Un análisis sobre las reformas educativas con mejores resultados (Barber y Mourshed, 2008) evidencia que los tres factores que explican su éxito están relacionados con los docentes: seleccionar las personas más aptas para ejercer la docencia; desarrollar sus competencias y compromiso, a través de una formación estrechamente vinculada a las prácticas pedagógicas; y contar con sistemas de apoyo a las escuelas para que todos los estudiantes se beneficien de una enseñanza de alta calidad. Asimismo, estudios realizados en escuelas de contextos difíciles que logran buenos resultados también han mostrado que los factores que hacen la diferencia son de carácter subjetivo: compromiso y motivación de los docentes, relaciones horizontales entre directivos y docentes, docentes y padres que tienen altas expectativas sobre los estudiantes, y buen clima, entre otros (UNICEF, 2004; OREALC/UNESCO, 2002).

El reconocimiento de la importancia de los docentes ha de traducirse en una mayor inversión y definición de políticas orientadas a su desarrollo profesional, fortaleciendo sus capacidades, disposiciones y motivaciones, mejorando sus condiciones de

trabajo, y su valoración social y favoreciendo la colaboración entre los diferentes actores involucrados en los procesos educativos.

El presente artículo pretende dar cuenta de la situación de la formación continua en los países de la comunidad iberoamericana, como un componente fundamental del desarrollo profesional de los docentes, señalando sus principales características, dificultades y desafíos. Está basado principalmente en el informe realizado por la OEI (2013) sobre el desarrollo profesional docente y mejora de la educación, realizado en el marco del proyecto Metas Educativas 2021: la educación que queremos para las generaciones de los bicentenarios. Este estudio abarca 16 países y comprende los diferentes componentes del desarrollo profesional docente: formación inicial, inserción laboral, formación continua, evaluación de desempeño, carrera profesional y condiciones de trabajo.

A continuación se presenta un panorama de la formación continua, dado que es el foco central del seminario, considerando tres dimensiones clave

1 Licenciada en Filosofía y Ciencias por la Universidad Complutense de Madrid, y cursos de doctorado en el Programa de Desarrollo Psicológico y Aprendizaje Escolar en la Universidad Autónoma de Madrid. Trabajó en la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe como especialista en educación inclusiva, educación de la primera infancia e innovación educativa. Actualmente es Directora de la Oficina de OEI en Santiago, Chile.

en esta materia: las estrategias de inducción y acompañamiento a los docentes principiantes, las características de la oferta de formación continua, y la evaluación de la formación y los programas de incentivos asociados. El análisis de la situación se realiza a partir de un marco de referencia sobre el desarrollo profesional docente que se presenta en el siguiente apartado. Para la identificación de las dificultades y principales desafíos se han considerado además otros estudios de carácter regional realizados por Flavia Teriggi (2010) y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (2012).

Marco de referencia para el análisis

El desarrollo profesional docente se concibe como un proceso continuo de aprendizaje que comprende tanto la preparación formal de los docentes como otras influencias sobre qué y cómo aprenden las competencias profesionales para el desempeño de la práctica docente que abarca la formación inicial, la inducción o inserción laboral y la formación continua (Schwill y Dembele, 2007).

Las principales características de este proceso que han de orientar el desarrollo de políticas de formación continua son las siguientes (Villegas y Reimers, 2003):

1. *Se concibe a los docentes como aprendices activos y profesionales reflexivos.* El docente es un aprendiz activo y permanente de su profesión y su desarrollo profesional ha de orientarse a la construcción de las competencias necesarias para enseñar a aprender a sus estudiantes y para la generación de nuevas prác-

ticas, a partir de procesos reflexivos sobre las mismas.

La formación continua, según Monereo, citado por Maciel de Oliveira (2003), ha de considerar al docente como aprendiz y como enseñante estratégico proporcionando herramientas para que sea capaz de interpretar y analizar las situaciones profesionales en las que actúa, tomar decisiones que le permitan enriquecer su formación, lo cual implica el desarrollo de habilidades regulativas para planificar, orientar y evaluar sus propios procesos cognitivos, sean estos de aprendizaje de los contenidos a enseñar o sean relacionados con su actuación docente; así como analizar las condiciones que determinan que una estrategia sea adecuada, lo cual permite establecer relaciones con ciertas formas de pensamiento y de acción.

La importancia de la reflexión sobre la práctica para el aprendizaje de los docentes y el ejercicio de su profesión goza de amplio consenso en la actualidad. Los docentes no son meros ejecutores de teorías o soluciones elaboradas externamente a su contexto de trabajo y su práctica, sino profesionales que resignifican, interpretan y construyen su saber profesional, a través de procesos de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción (Fuentetabla y Galaz, 2008). Esta convicción se ha traducido en el creciente desarrollo de dispositivos, tanto en la formación inicial como continua, que favorecen la reflexión para aprender de la experiencia y generar conocimientos desde y para la práctica (Schon 1998;).

La reflexión a nivel individual no es suficiente, porque la educación es una tarea colectiva. La reflexión individual se enriquece cuando se nutre de la colectiva y se pueden contrastar ideas y experiencias con otros colegas, lo cual permite además construir concepciones comunes y compromisos compartidos para alcanzar los objetivos, así como incrementar la colaboración y el sentido de pertenencia a la comunidad educativa.

2. *Es un proceso continuo.* Existe evidencia de la relación entre las etapas profesionales y la efectividad de los procesos formativos, lo cual requiere diseñar programas de formación continua que sean pertinentes a los intereses y necesidades de los docentes según los años de experiencia y a la etapa de su trayectoria profesional. Según Vezub (2010) en los primeros cinco años debería darse prioridad a los programas de iniciación, apoyados por pares experimentados. En una segunda etapa se deberían enfatizar acciones relacionadas con problemas educativos específicos, y finalmente para quienes tienen mayor experiencia habría que impulsar actividades que los preparen para ocupar cargos de alta responsabilidad administrativa, o realizar funciones de asesoría a los profesores principiantes.

3. *Es un proceso que tiene lugar en contextos particulares.* El desarrollo profesional puede ser muy diferente en escenarios diversos y la formación continua debe responder a los contextos y realidades específicas de las escuelas y sus docentes. Esto significa una formación continua basada en concepciones del aprendizaje situado, es decir que ocurre en

contextos y escenarios particulares, afectados por problemas generales, pero también específicos, que asumen rasgos determinados en función de una escuela, una materia, un colectivo docente, o grupo de niñas y niños en particular. Desde una concepción situada, el desarrollo profesional docente debería abordar no solo las cuestiones de la escuela, sino generar espacios para la apertura y el fortalecimiento de la relación de los docentes con los dilemas políticos y culturales de la contemporaneidad (Teriggi, 2010).

4. *Es un proceso vinculado a las reformas educativas e innovaciones y a la mejora constante de las prácticas educativas.* La formación ha de tener como finalidad última promover cambios en las prácticas educativas, ya sea que éstos surjan desde los propios docentes o desde las administraciones educativas. En ocasiones las reformas educativas enfrentan resistencias al cambio debido tanto a la falta de comprensión como a la dificultad de implementar las propuestas. El éxito o fracaso de la implementación de las reformas depende en gran medida de una elaboración cuidadosa y consensuada del contenido de la reforma y de las estrategias para involucrar y comprometer a todos los sujetos participantes para que el cambio ocurra efectivamente (Fullan,

1 Licenciada en Filosofía y Ciencias por la Universidad Complutense de Madrid, y cursos de doctorado en el Programa de Desarrollo Psicológico y Aprendizaje Escolar en la Universidad Autónoma de Madrid. Trabajó en la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe como especialista en educación inclusiva, educación de la primera infancia e innovación educativa. Actualmente es Directora de la Oficina de OEI en Santiago, Chile.

2002). Los procesos de cambio están mediatizados por la cultura de las escuelas y esto requiere reflexionar sobre la realidad de cada contexto y comprender las representaciones, divergencias y conflictos entre los grupos involucrados.

5. *Es un proceso colaborativo que implica interacciones* significativas con diversos grupos de actores. La educación es una tarea colectiva y el aprendizaje de los estudiantes depende de las actuaciones de todos los involucrados. El compromiso y esfuerzo del equipo de docentes tiene que complementarse con la profesionalización de otros agentes educativos (directores, supervisores, orientadores, etc.) de manera que puedan colaborar con los docentes en la transformación de sus prácticas. Es necesario incorporar estrategias institucionales que propicien el desarrollo profesional de todos los agentes educativos porque una formación colectiva permite sentar las bases para una mejor comunicación, colaboración y corresponsabilidad para lograr mejores resultados.

La colaboración en el trabajo docente debiera ser un eje central de la formación porque la educación es una tarea colectiva. Aprender a vivir y trabajar en colaboración es una exigencia ética y epistemológica del propio quehacer pedagógico, derivada de la propia naturaleza práctica del trabajo docente, que pretende la reconstrucción del pensamiento y la actuación de individuos y de grupos sociales (Pérez, 2008).

Inducción a la docencia

Con frecuencia existe una desco-

nexión entre lo que los estudiantes hacen durante su formación inicial y lo que se espera de ellos una vez que inician el ejercicio de la profesión, que produce lo que se ha denominado “choque con la realidad”, por lo que una práctica guiada durante la formación inicial y los primeros años de ejercicio es un aspecto clave en el desarrollo profesional docente.

La inducción es el proceso mediante el cual los docentes principiantes se adaptan y aprenden acerca de sus roles como docentes, ya sea a través de procesos formales de mentoría, que pueden proporcionar docentes más experimentados, o procesos informales de aprendizaje en el trabajo. Así, la mentoría hace alusión a un conjunto de acciones de orientación y apoyo bajo diversas formas, que una persona experimentada ofrece a otra persona recién egresada de un centro de formación docente o durante alguna etapa de su vida profesional (IIPÉ-UNESCO, 2012).

Si bien la mentoría es un componente importante no es el único en el proceso de inducción. Ésta, en su significado más profundo, se asocia al aprendizaje docente y, en este sentido, forma parte del sistema completo de desarrollo profesional que se inicia con el primer día de ejercicio del nuevo docente. No es, por tanto, una mera estrategia compensatoria ante problemas o deficiencias del nuevo profesor, sino una estrategia formativa necesaria y con características particulares.

Al respecto, estudios recientes sugieren que los primeros años de la enseñanza requieren ser concebidos

como una fase de aprendizaje para los nuevos docentes. Así, los programas de inducción y mentoría que tienden a ser más efectivos proveen incentivos para atraer a los mejores mentores mediante estándares de alta calidad, ofreciéndoles también el entrenamiento necesario para analizar y evaluar la instrucción así como para conducir discusiones sobre estos procesos con los nuevos docentes (Cooper y Alvarado, 2006) Casi la mitad de los países están implementando estrategias de inducción y acompañamiento a sus docentes principiantes: Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Portugal y Uruguay. Las estrategias utilizadas para orientar y modelar el inicio de profesión son programas especiales de acompañamiento y mentoría, sistemas de tutorías y períodos de práctica, a manera de prueba para la acreditación de los docentes, en los casos de España y Portugal. En estos países se aprovecha el potencial de los profesores experimentados para apoyar la inserción de los docentes principiantes, quienes acompañan el desarrollo de sus habilidades docentes básicas durante su desempeño profesional. En general, un sistema de formación de este tipo va acompañado de una estrategia de incentivos de promoción horizontal que motiva a estos docentes con experiencia a convertirse en mentores o tutores de los principiantes.

Un ejemplo interesante es el de Ecuador porque está desarrollando programas de mentoría y de orientación y acogida no solo para los docentes sino también para los directivos noveles, así como un programa de inducción para los supervisores con el

fin de convertirlos en asesores educativos. En Cuba, los docentes recién egresados reciben un seguimiento durante los tres primeros años, tanto por parte de directivos y docentes de mayor experiencia en los centros donde se desempeñan, como por las instituciones formadoras de las que se graduaron, con el objetivo de contribuir a la consolidación del desempeño pedagógico del nuevo docente. En este período se garantizan ocho horas semanales de preparación metodológica en forma colectiva y se prioriza la supervisión de las clases.

Los países que realizan un proceso de evaluación de este tipo de formación dirigida a docentes principiantes son Colombia, Ecuador, España y Portugal. En Colombia, por ejemplo, se evalúa el nivel de aceptación, comprensión y aplicación de los conocimientos adquiridos en los programas de inducción y reinducción, en tanto que en los tres últimos casos la evaluación tiene consecuencias determinantes para la acreditación del nuevo docente en el ejercicio de la profesión.

Formación continua en Iberoamérica

Los programas de formación continua a lo largo de las trayectorias de los docentes son la vía fundamental para que adquieran las competencias propias de una buena práctica que se renueva y se ajusta a los contextos particulares. La mayor parte de los países cuenta con instrumentos jurídicos que establecen el derecho de los profesionales a la formación continua y la obligación del Estado a coordinar los programas que para este efecto se determinen, y varios países se encuentran en un proce-

so de revisión de los instrumentos normativos y regulatorios (OREALC/UNESCO, 2012)

En la mayoría de los países coexisten dos tipos de programas de formación continua; modelos centrados en la oferta del Estado (de arriba hacia abajo), y modelos centrados en la demanda de las escuelas y los docentes (de abajo hacia arriba). En el primer caso se trata de programas masivos que tienen como finalidad promover agendas educativas nacionales, en los que las escuelas y docentes son receptores de las acciones de formación. En los programas que surgen desde las escuelas, en cambio, los docentes son los protagonistas de la estrategia de formación, diseñando contenidos y modalidades a partir de los problemas y necesidades vinculados con su proyecto educativo.

Es posible observar un tránsito hacia modelos de formación más flexible y de carácter local, que contemplan la voz de los docentes y consideran una variedad de dispositivos, integrando la formación continua en sistemas de apoyo a las escuelas como parte de políticas integrales en las que las escuelas son el centro de los sistemas.

Tipos y agentes formadores en la formación continua

Las acciones de formación continua que se están llevando a cabo en los países se pueden agrupar en las siguientes categorías:

a. *Actividades de actualización.* Estas suelen tener como propósito ampliar la formación adquirida en la

etapa de formación inicial, o bien fortalecer conocimientos y competencias profesionales en función de los avances científicos, los requerimientos de la práctica educativa y de los procesos de reforma e innovación educativa.

La mayoría de los países desarrolla programas o acciones de actualización para sus docentes, implementados mayoritariamente a través de agentes e instituciones internas del Ministerio de Educación: 100% en Cuba, Ecuador, El Salvador, Nicaragua y Uruguay; 80% en Costa Rica, y 70% en Paraguay. Tan solo en dos países (Chile y Perú) la oferta de actualización está a cargo mayoritariamente de formadores externos al Ministerio de Educación, siendo en el caso de Perú ofrecida totalmente por agentes externos. En Honduras la distribución de la oferta se distribuye en igual proporción (50% - 50%) entre agentes internos y externos al Ministerio de Educación.

b. *Formación orientada a la especialización y a una mayor cualificación profesional.* Esta formación suele realizarse a través de cursos de larga duración, diplomados, maestrías y doctorados, y puede ser impartida por agentes externos o internos a los ministerios de educación. En algunos países la oferta de superación profesional es provista mayoritariamente por instituciones externas al Ministerio de Educación (100% en Guatemala, Perú y Nicaragua) 94% en Chile y 80% en Costa Rica. En el caso de Guatemala y Perú esta formación es gratuita, aunque dependa de agentes externos.

En otros países como Cuba, El Sal-

vador y Ecuador estos programas se ofrecen a través de instancias dependientes del ente rector de la educación en el país, siendo impartidos de manera gratuita. En Paraguay y Uruguay, si bien la oferta es impartida por agentes internos en el 70% y 60% de sus programas se transfiere una parte del costo a los docentes.

En cinco países, el Estado no se hace cargo de los programas de superación profesional, transfiriendo el costo a los docentes, bien de forma parcial –Chile, Colombia, España y Nicaragua– o en su totalidad en el caso de Costa Rica. Se asume que los docentes tendrían incentivos para financiar por cuenta propia la realización de programas de posgrado, ya que la formación continua suele estar asociada a programas de incentivos de escalafón y salariales, en cuyo caso sería importante conocer si se dispone de mecanismos de aseguramiento de la calidad de los programas que los docentes acreditan para obtener tales beneficios.

c. Formación centrada en la escuela o entre pares. Este tipo de formación es todavía incipiente y tiene escasa cobertura porque suele ser más costosa y difícil de implementar a gran escala. Doce países desarrollan programas de formación basados en la escuela, orientados a favorecer la creación de espacios de aprendizaje situado y colaborativo, donde los docentes asumen un papel protagónico y la práctica es el referente central de análisis y aprendizaje. Esta modalidad permite detectar situaciones reales y significativas para un determinado grupo de maestros, los cuales se convierten en objeto de reflexión y análisis. Sin embargo,

este tipo de dispositivo requiere de ciertas condiciones básicas como la disponibilidad de tiempos, o la estabilidad de los docentes en un mismo centro educativo, algo difícil de encontrar en la mayoría de los países de América Latina.

Obligatoriedad de la formación continua, duración y financiamiento

En nueve países los procesos de actualización son obligatorios: Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Honduras, Nicaragua, Paraguay y Portugal. En el caso de España, esta formación obligatoria se circunscribe solo a la fase de prácticas para los docentes principiantes que representa un período de prueba previo a la contratación; en tanto que en Portugal dicha formación se recibe solo para cambiar de nivel en el escalafón docente. En Nicaragua, las 80 horas de formación permanente obligatoria se dividen en 40 horas destinadas al programa TEPCE (Talleres de evaluación, programación y evaluación educativa) y las restantes a un taller de formación continua en el tema de valores en período extraescolar.

En los ocho países que cuentan con formación obligatoria continua, la duración de los programas de actualización fluctúa desde las 30 y 40 horas hasta 320 horas. Esta formación se realiza principalmente durante el ciclo escolar, con excepción de Nicaragua, donde el 50% se realiza en vacaciones y el otro 50% en el transcurso del curso escolar. Esta distribución de los períodos en que se realiza la formación parecería estar relacionada con el sistema de incentivos asociados, así como al conjunto de arreglos institucionales.

les que se construyen a partir de las diversas fuerzas e intereses que constituyen el sistema educativo.

Con respecto a los horarios en que los docentes reciben esta formación, en el caso de Cuba, las 320 horas de formación continua obligatoria se realizan dentro del ciclo escolar y “en horas de trabajo”. En Costa Rica (40 y 60 horas) el 80% de sus programas de formación obligatoria se realizan en horario escolar, y el 20% restante se implementa en horario extraescolar. En contraste, en Colombia (180 horas), España (30-40) y Ecuador (30-60) –que también implementan la formación continua obligatoria durante el ciclo escolar– se realizan en horario extraescolar. De manera similar, Paraguay desarrolla 20 horas de su formación permanente en período vacacional, y de las 180 restantes que realiza durante el ciclo escolar, solo 20 de ellas se imparten en horas de trabajo. En el caso de Nicaragua, las 80 horas de formación continua obligatoria se realizan el 50% como parte del ciclo escolar y en horas de trabajo, ya que se trata de la estrategia centrada en la escuela (programa TEPCE) y el restante 50% en período vacacional.

Principales temáticas abordadas en la formación continua

Las áreas de formación son diversas y se observan diferencias según el propósito de la formación, el nivel educativo en el que se desempeñan los docentes y los años de servicio.

En las actividades de actualización los ámbitos más frecuentes están relacionados con el desarrollo de

las áreas curriculares; metodología de la enseñanza, estrategias metodológicas aplicadas a materias específicas, y temas transversales tales como educación inclusiva, atención a la diversidad, formación en valores, formación en competencias ciudadanas, afectividad y sexualidad integral; seguidas de la enseñanza de una segunda lengua; diseño y desarrollo curricular, y gestión, programación y evaluación educativas. En cambio, en las acciones de superación profesional las temáticas se orientan más hacia la enseñanza y formación técnico-metodológica aplicada a las diversas asignaturas de los niveles educativos; las ciencias de la educación y la didáctica, y la investigación y tecnología educativas con un nivel mayor de especialización.

Las prioridades de formación también varían según los años de servicio. Así, mientras que los profesores con menos de diez años de experiencia expresan su preferencia por los temas directamente vinculados con los procesos de enseñanza en el aula y su evaluación, los de mayor antigüedad se inclinan por temas como la disciplina y problemas de conducta, los usos de las TICs y la atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales.

En cuanto al nivel educativo en el que se desempeñan, las preferencias del profesorado de preescolar se orientan principalmente hacia los contenidos de las áreas curriculares; el diseño, fundamentación, desarrollo y actualización curricular, y el aprendizaje de metodologías específicas del nivel preescolar.

En el caso de la formación de docentes de primaria, ésta se orienta,

en primer término, hacia la metodología de enseñanza y, en particular, hacia estrategias aplicadas a áreas curriculares específicas. En segundo lugar se sitúan los temas transversales -educación inclusiva, atención a la diversidad, formación en valores y problemas del desarrollo en situación de vulnerabilidad- y la formación en competencias básicas y ciudadanas. Finalmente, aparecen temas relacionados con el desarrollo y actualización curricular, el uso de las TIC, gestión, programación y evaluación educativa.

La oferta de formación para los docentes de educación secundaria muestra una mayor diversidad y dispersión. En primer lugar, ésta se orienta a los temas transversales que, además de las ya mencionados en los niveles educativos anteriores, incluyen la afectividad, sexualidad integral y prevención de la violencia escolar. En segundo lugar, aparecen tópicos relativos al desarrollo de las áreas curriculares específicas y una segunda lengua, gestión y evaluación educativas. En tercer lugar, la formación aborda temas relativos a la pedagogía y la didáctica, así como a la metodología y estrategias de enseñanza aplicadas a materias específicas.

De manera general se puede concluir que las áreas predominantes en el caso de las actividades de actualización se relacionan con el “qué” y “cómo” de la enseñanza, tanto a nivel general como específico hacia determinadas asignaturas, así como al abordaje de ciertas temáticas transversales y la atención de grupos en situación de exclusión o vulnerabilidad. Se observa asimismo un énfasis creciente en la formación

relacionada con el desarrollo de las TIC y la adquisición de una segunda lengua en los docentes de los diferentes niveles educativos. En el caso de las TIC se le otorga importancia en todos los niveles, mientras que la adquisición de una segunda lengua (educación bilingüe, metodología y enseñanza de segunda lengua, inglés básico y lenguas extranjeras, entre otras) el énfasis es bastante diferenciado en los tres niveles de enseñanza.

Los campos de formación en el caso de las especialidades, maestrías y doctorados, se ubican en tres grandes grupos para los tres niveles educativos: enseñanza y formación metodológica aplicada a las diversas asignaturas de los niveles educativos en cuestión; ciencias de la educación; y didáctica, investigación y tecnología educativas.

Estrategias diferenciadas de formación de acuerdo con las características de las escuelas, los docentes y los alumnos

El número total de docentes y escuelas que conforman los sistemas educativos de los países, aunado a la ruralidad, plantea retos importantes a los sistemas de formación continua en términos de cobertura y pertinencia de sus contenidos, ya que resulta complejo formar a todo el colectivo docente y, que ésta se ajuste además, a diferentes contextos y necesidades escolares, y a los distintos trayectos profesionales.

La mayoría de los países implementan “iniciativas de formación orientadas a atender estudiantes en situación de vulnerabilidad”, tales como es-

tudiantes que enfrentan desventajas sociales y se encuentran en riesgo social, alumnos con dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento escolar, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, inmigrantes, indígenas y afrodescendientes.

Únicamente siete países desarrollan iniciativas diferenciadas por trayectoria profesional docente en sus programas de formación continua, y en cuatro de ellos se circunscribe a los profesores principiantes. Sin embargo, el planteamiento de un modelo de formación diversificado que atienda a los diversos grupos de docentes de acuerdo con las etapas clave dentro de sus trayectorias profesionales suele asumir una dinámica de formación a lo largo de toda la vida que va más allá del proceso de inducción. Así, por ejemplo, en Portugal se desarrolla un programa de formación de líderes innovadores dirigido a directores de escuela, y en Perú se implementa uno de especialización a formadores de instituciones de formación docente y otro de formadores de acompañantes pedagógicos.

En Cuba se agrupa a los docentes en función de su estado de preparación, sus responsabilidades concretas y perspectivas de desarrollo, estableciendo tres estadios clave: el primero, dirigido a profesores recién egresados y docentes que requieren completar su formación; el segundo, orientado a docentes de entre tres y cinco años de experiencia, con el fin de alcanzar la profundización y especialización en los contenidos; y el tercero se dirige a docentes con más de cinco años de experiencia, con el objetivo de alcanzar la más

alta competencia profesional especializada en el área de trabajo.

Mecanismos de definición de las necesidades de formación docente e instancias a cargo de la gestión y planificación de la formación continua

Casi todos los países utilizan dos o más de los siguientes medios para la detección de las necesidades de formación de los docentes; las tendencias y referentes a nivel internacional; los lineamientos nacionales de reforma educativa; la atención a grupos en situación de vulnerabilidad, los resultados de las evaluaciones a estudiantes y docentes, y la realización de diagnósticos de necesidades. En cinco países (Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú y Portugal) se definen las necesidades de formación docente a través de la utilización conjunta de los cinco elementos mencionados.

Las fuentes de información más utilizadas por los países (12 casos) para definir las necesidades de formación son los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales, así como los principales lineamientos derivados de las reformas educativas nacionales. Mientras que el primero es mayormente reactivo, ya que pretende subsanar las deficiencias identificadas en las evaluaciones de los estudiantes como medio indirecto de detección de necesidades de formación de los profesores, el segundo puede tener una orientación proactiva siempre y cuando las reformas sean planeadas cuidadosamente y consensuadas con todos los actores.

El segundo medio más utilizado para

definir las necesidades de formación docente (10 países) es el autodiagnóstico de necesidades a nivel de la escuela y de los requerimientos específicos de un colectivo de docentes. En este sentido, sería deseable reforzar la capacidad de realizar autodiagnósticos en los centros educativos y ligarlos con medios profesionales para ayudar a enfrentar los retos de las escuelas.

Además de los medios mencionados, los países emplean otros adicionales para determinar las necesidades de formación de sus profesores. En Chile, por ejemplo, se considera la relación entre los contenidos del programa al cual postulan los docentes y la función ejercida en el centro. En Colombia se utilizan diferentes procedimientos como el trabajo con los comités territoriales de formación, el diálogo con las instituciones formadoras de educadores, información relacionada con la caracterización de educadores, investigaciones sobre necesidades de formación, y estudio de los planes nacionales, sectoriales e institucionales. En Uruguay, la Asamblea Técnico Docente es el principal mecanismo para determinar las necesidades de formación docente, mientras que en Cuba el diagnóstico de las necesidades es realizado por los directivos de la institución educativa.

Las instancias a cargo de la planificación y gestión de la formación continua en seis países (Costa Rica, Ecuador, El Salvador, República Dominicana, Uruguay y Guatemala) operan de manera centralizada. En cambio, en los 10 países restantes el nivel central y las instancias educativas locales participan de manera coordinada en estos procesos, lo

cual puede favorecer considerablemente la articulación entre éstos y las escuelas para la generación de propuestas de formación más específicas y pertinentes a las necesidades de cada contexto. De estos países, en Argentina, Colombia, Cuba, Honduras, Nicaragua y Paraguay participan conjuntamente los tres niveles de gobierno –central, provincial / departamental y municipal– en la planeación y gestión de la formación continua. En España, Perú y Portugal confluyen el nivel central y las autoridades educativas de las comunidades autónomas / departamentos / distritos, mientras que Chile es el único país donde el nivel central trabaja en conjunto con el nivel municipal.

La evaluación de la formación continua que reciben los docentes

Detrás de todo proceso de formación y evaluación existe un opción hacia uno o varios modelos de aprender y enseñar, y, por lo tanto, un perfil o perfiles de docentes que el sistema educativo requiere para alcanzar dichas expectativas, por lo que en la medida en que los países puedan alcanzar acuerdos sobre estos aspectos, dichos procesos podrán estar más clara y lógicamente orientados.

Once países implementan procedimientos específicos para evaluar la formación permanente; Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Perú, Portugal, República Dominicana y Uruguay. En la mayoría de los casos se utiliza una evaluación sumativa, y tan sólo en algunos casos se realizan evaluaciones diagnósticas (República Dominicana), así como evaluaciones formativas y de proceso que

se implementan a través de programas de modelación de actividades docentes y educativas, como es el caso de Cuba, o mediante acciones de apoyo y seguimiento en el Ecuador.

En once países (Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Nicaragua, Paraguay, Perú, Portugal y República Dominicana) la participación en acciones de formación continua está asociada a incentivos tales como incrementos salariales, ascensos horizontales y verticales en el escalafón profesional, puntajes para la carrera profesional, complementos y apoyo de formación de posgrado para docentes y/o directivos, participación en convocatorias y concursos especiales, así como becas académicas y asignaciones de perfeccionamiento. No obstante, sería importante conocer si existen sistemas de aseguramiento de la calidad de los cursos y programas acreditados para la obtención de dichos beneficios.

El análisis presentado permite concluir que existe una amplia gama de configuraciones de sistemas de formación continua en el que operan modelos con diversos niveles de complejidad y maduración. Ello permite distinguir diferentes combinaciones de propuestas en las que coexisten modelos de formación docente centrados en la escuela y aquellos que tradicionalmente son implementados para transmitir de forma masiva cambios e innovaciones al sistema educativo en su conjunto, pues ambos resultan funcionales para los objetivos para los cuales fueron creados. La cuestión es cómo asegurar que ambos modelos coexistan en

armonía y no como entes separados, y además lograr que se retroalimenten mutuamente y nutran el proceso de desarrollo profesional de los docentes.

Principales dificultades

Las acciones de formación continua han experimentado un incremento significativo y un aumento de la inversión, a partir de la década de los noventa, como consecuencia de los procesos de reforma educativa. Sin embargo, y pese a la falta de estudios sobre el impacto de dichas acciones, los análisis de diferentes autores y la percepción de los propios docentes revelan su bajo impacto en transformar las prácticas del aula y mejorar sustancialmente los logros de aprendizaje de todos los estudiantes (Villegas-Reimers, 2003; Terrigi, 2010; OREALC/UNESCO 2012).

De los diferentes estudios disponibles en los países de la comunidad iberoamericana, y de los análisis de expertos en la materia se desprenden un conjunto de dificultades que enfrentan los países en cuanto al desarrollo profesional de los docentes, que explicarían el bajo impacto de las acciones formativas:

- *El gran volumen y variedad de profesionales y de escuelas e insuficiencia de recursos.* El elevado número de docentes y la diversidad de necesidades de formación que es preciso atender, requiere una inversión importante y sostenida en el tiempo y el desarrollo de planes de formación sistemáticos y de largo plazo. La falta de recursos tiene como consecuencia que se tienda a poner el acento en otras políticas para el de-

sarrollo profesional de los docentes como la formación inicial o las evaluaciones de desempeño (OREALC/UNESCO, 2012).

En 2010 el número de docentes de los países de la comunidad iberoamericana era de 6,2 millones en las distintas etapas educativas con diferencias importantes entre países (OEI, 2013). No se dispone de información en todos los países sobre el porcentaje de docentes que participan en algún programa de formación continua e innovación, pero los datos disponibles muestran una gran variabilidad que va desde un 20% o 40% a un 90%. Estas cifras sin embargo, solo dan cuenta del esfuerzo que hace un país para formar a sus docentes, pero no de la calidad y pertinencia de la oferta que se brinda, según diferentes necesidades, ni de su impacto en su desarrollo profesional.

· *Escaso desarrollo de marcos de referencia sobre las competencias o saberes profesionales de los docentes y sesgos en su formación.* Los procesos de formación deberían responder a un conjunto de criterios respecto de cuáles son las competencias que han de construir los docentes y cómo se conciben los procesos de aprendizaje que se quieren promover a través de la enseñanza. La ausencia de marcos claros conduce a una oferta formativa dispersa, poco clara y sesgada en cuanto a las áreas que se abordan. En términos generales, se constata que la formación se orienta preferentemente a reforzar, ampliar y fortalecer la formación cognitiva de los docentes, destinando menores esfuerzos al desarrollo de otros ámbitos formativos como el desarrollo socioemocional, con los

que se lograría desarrollar un perfil de docente profesional integral.

· *La falta o insuficiencia de tiempos dentro de la jornada laboral y de estímulos adecuados para la participación en procesos de formación, tanto a nivel individual como colectivo.* La asignación de tiempos dentro de la jornada laboral es un aspecto clave para determinar qué tipo de participación es esperable de los docentes, según la modalidad de formación que se proponga y la estructura del puesto de trabajo (Terreggi, 2010). Si bien la situación es muy variada entre los países, existe una percepción generalizada respecto que los tiempos disponibles dentro de la jornada escolar son muy insuficientes para la realización de actividades de formación (en sus diferentes modalidades), la reflexión e investigación, el trabajo colaborativo entre los docentes y las familias o la preparación de las clases.

· *Escasa articulación y relevancia de las acciones de formación continua y falta de regulación de la oferta y calidad de las instituciones formadoras.* Es posible observar un incremento de acciones formativas y la participación de una variedad de agentes e instancias de formación que no suelen estar integrados en un plan sistemático de formación que responda a las necesidades de los docentes y contextos y las prioridades de los sistemas educativos. Esta situación conlleva una gran dispersión de la oferta formativa y una dificultad para regular la calidad de la misma, especialmente en los países donde existe una débil institucionalidad pública para evaluar y certificar la oferta de formación

continua proveniente de instituciones académicas y de organismos privados (OREALC/UNESCO, 2012).

Con independencia de la procedencia interna o externa de los agentes formadores, un tema crítico es el de la pertinencia y calidad de las instituciones formadoras y sus programas, a través de procesos de acreditación. El nivel de profesionalización de los formadores de formadores es una de las dimensiones clave para contar con recursos humanos altamente especializados que estén en capacidad de responder a las necesidades de formación de los docentes y apoyar el desarrollo de sus competencias profesionales.

La expansión de estudios postgrado (diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados), especialmente en países con una alta participación de instituciones privadas con escasa regulación, amerita una reflexión. Por un lado, habría que determinar en torno a qué temáticas tiene sentido realizar un tipo de formación extendida que supone un gran esfuerzo institucional e individual. Por otro lado, habría que cautelar que el diseño curricular prevea la vinculación de la teoría con las prácticas docentes y ofrezca nuevas perspectivas (Teriggi, 2010).

· *Discontinuidad en las políticas, programas y acciones de formación.* La debilidad de políticas y planes de desarrollo profesional docente de mediano y largo plazo conlleva que muchas experiencias no continúen, sin que se haya dado el tiempo suficiente para mostrar resultados (OREALC/UNESCO, 2012). Esta discontinuidad obedece a diferentes

factores tales como los cambios de prioridades ante otras necesidades o temas emergentes, los cambios de gobierno, la interrupción de fuentes de financiamiento externas, o la falta de condiciones, estímulos y estabilidad de los equipos docentes, en el caso de aquellas experiencias que surgen desde las escuelas.

· *Modelos de formación desvinculados de la práctica* y de las necesidades de los docentes y de realidad de los contextos en los que se desempeñan. Las acciones de formación predominantes, especialmente a través de la modalidad de cursos y eventos puntuales, se caracterizan por su énfasis en aspectos teóricos y su escasa relación con los problemas, situaciones y decisiones que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana. Generalmente en estos cursos participan los docentes de manera individual y prevalece el uso de metodologías tradicionales y transmisoras que no favorecen el aprendizaje situado, la reflexión sobre la práctica ni el trabajo colaborativo.

Las modalidades de aprendizaje entre pares, la formación con base en la escuela y las redes o colaboración entre escuelas, si bien gozan de un mayor reconocimiento, son todavía incipientes y están poco consolidadas. La diversificación de la oferta formativa según los años de experiencia es también una asignatura pendiente, ya que las escasas experiencias que se están desarrollando se limitan a los docentes noveles y no forman parte de una política que contemple las necesidades de las diferentes etapas de la vida profesional.

· *Escaso desarrollo de mecanismos de*

seguimiento y evaluación del impacto de las actividades de formación continua para transformar las prácticas. La evaluación de la formación continua está más orientada a la evaluación sumativa que a la evaluación de procesos y de los cambios que se producen en las prácticas, lo cual limita contar con información relevante para mejorar la calidad de la oferta formativa. En muchos casos, se certifica la formación por la mera asistencia a los cursos o talleres o la cumplimentación de cuestionarios, y, en otros, sobre todo en las actividades de especialización, se hace una evaluación al final del proceso a través de pruebas, o trabajos individuales o grupales. Son muy escasas las iniciativas en las que se hace un seguimiento y acompañamiento en la práctica que permita valorar los cambios en la misma y la pertinencia de las estrategias adoptadas. Este aspecto es especialmente sensible cuando la participación en actividades de formación califica para recibir una compensación salarial o el ascenso en la carrera.

· *La vinculación de la formación con remuneraciones y ascenso de escalafón.* La articulación del desarrollo profesional con la carrera docente puede contribuir al desarrollo de un entorno profesional que estimule el ingreso y permanencia pero asociar la formación a remuneraciones presenta, según Teriggi (2010) algunas dificultades. Por un lado, se desvirtúa el propósito de la formación, pasando de ser un derecho y deber de los docentes a concebirse como una estrategia de incremento salarial. Por otro lado se promueve requerimientos masivos de formación que exceden las posibilidades de ofrecer una

oferta formativa de calidad, y los fondos que sostendrían las remuneraciones adicionales, por definición variables, podrían verse afectados por las crisis económico-financieras.

Desafíos para avanzar hacia una formación continua de calidad

Dada la diversidad de condiciones contextuales de los sistemas educativos, la escasez de recursos económicos y humanos especializados y el gran volumen de los docentes que es preciso atender, es urgente pensar de manera estratégica, dónde y cómo asignar de forma eficiente los esfuerzos de formación docente para elevar la calidad de la educación con mayor equidad (OEI, 2013). Los desafíos que se presentan a continuación están orientados a superar las dificultades, expresadas en el anterior apartado, y convertirlas en oportunidades para optimizar el desarrollo profesional de los docentes.

1. *Políticas integrales de desarrollo profesional docente estrechamente articuladas con las políticas educativas.* La formación continua es uno de los componentes fundamentales del desarrollo profesional de los docentes que debe formar parte de políticas integrales que aborden de manera relacionada otras dimensiones como la formación inicial, la inserción laboral, la carrera docente, la evaluación de desempeño, las condiciones de trabajo, la participación y el reconocimiento y valoración profesional.

Las políticas integrales de docentes han de articularse, a su vez, con las políticas educativas orientadas a la transformación de las escuelas,

el currículo o la evaluación de la calidad, porque si bien los docentes son claves en el aprendizaje de los estudiantes, no son los únicos responsables, ya que éste depende de un conjunto de factores internos y externos a los sistemas educativos. En este sentido, las políticas que pretenden mejorar la calidad de la educación y el desarrollo profesional de los docentes han de asumir compromiso de mediano y largo plazo, y han de buscar los acuerdos políticos y sociales necesarios que aseguren su mantenimiento y el financiamiento necesario para su sostenibilidad.

2. *Consensuar marcos de referencia respecto de los saberes o las competencias profesionales de los docentes para lograr el aprendizaje y el bienestar de todos los estudiantes.* Un desafío en la mayoría de los países está relacionado con la definición de cuáles son los saberes o competencias que definen la profesión docente con el fin de diseñar políticas y modelos de formación que contribuyan de manera efectiva a su desarrollo. Éste es un debate inconcluso en el que existen diferentes enfoques y los estudios especializados aún no dilucidan la naturaleza del conocimiento presente en los procesos de toma de decisiones de los docentes, ni la clase de contenidos y de procesos de formación que dan lugar a la constitución de los conocimientos que se requieren para la actuación (Teriggi, 2010).

Las exigencias y demandas a los docentes son crecientes y hay un acuerdo en que la profesión docente supera la tradicional tarea de enseñar. Como señala Marchesi (2006), actualmente son necesarias otras

habilidades para lograr que los estudiantes progresen en la adquisición del saber: el diálogo con ellos, la capacidad de estimular su interés por aprender, la incorporación de las tecnologías de la información, la orientación personal, el cuidado del desarrollo afectivo y moral, la atención a la diversidad del alumnado, la gestión del aula y el trabajo en equipo. Adicionalmente, hoy se espera que los profesores sean capaces de corresponsabilizarse por los resultados de aprendizaje de los estudiantes y por su propio desarrollo profesional.

También existe consenso respecto a la dificultad de delimitar qué caracteriza a la profesión docente y cuáles deben ser los conocimientos o saberes que han de promoverse en sus procesos de desarrollo profesional. En palabras de Tenti (2009), la complejidad y diversidad que caracteriza al colectivo docente obliga a ser muy cuidadoso a la hora de definir una serie de atributos comunes. No obstante, identifica cinco características generales que podrían definir el oficio docente: su carácter de servicio personal, porque es una actividad con y sobre los otros que se desarrolla en un conjunto de relaciones interpersonales; un trabajo colectivo; una actividad en la que cambian radicalmente los problemas a resolver; y un trabajo concreto que implica la capacidad de ejercer un cierto control sobre la definición de los problemas, los objetivos a lograr y las estrategias a emplear.

Según Hargreaves (1999) la identidad de la profesión docente es una combinación de dos dimensiones que interactúan entre sí: profesio-

nalismo y profesionalidad. La primera se refiere al proceso continuo que desarrolla las capacidades para “aprender a enseñar” y “enseñar a aprender”, lo cual implica competencias cognitivas, para conocer, manejar y continuar aprendiendo acerca de las disciplinas; y competencias pedagógicas, para saber “cómo” enseñar, cómo trabajar en contextos diversos, con grupos heterogéneos, enseñar en condiciones de alta dificultad y para utilizar creativamente los recursos didácticos disponibles. La profesionalidad, en tanto, se vincula al cumplimiento de la misión asignada por la sociedad a los docentes, e incluye el desarrollo de competencias éticas y sociales, relacionadas con la responsabilidad con su trabajo y el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, más allá de las complejas condiciones en las que les corresponde desarrollar su trabajo (OREAL/UNESCO, 2007).

Para Ángel Perez (2008), la formación ha de promover el desarrollo de “competencias profesionales llave”, es decir capacidades para comprender e interpretar la realidad e intervenir en las situaciones complejas donde tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para este autor el conocimiento profesional docente es un conocimiento complejo, de saber, saber hacer y querer hacer que se sitúa en la intersección de la teoría y la práctica, de la técnica y el arte. En la misma línea, Beatrice Ávalos (2009) expresa la complejidad de delimitar la base de conocimientos de la profesión docente, y propone una serie de competencias que a su juicio subyacen en la tarea docente, y podrían servir para repensar los currículos de formación inicial y

las acciones de formación continua: competencias relacionadas con la preparación de la enseñanza, competencias referidas a la enseñanza del aula y competencias referidas a la conducta profesional.

La definición de las competencias o saberes de los docentes es, en todo caso, un proceso dinámico y cambiante, que nunca está acabado del todo, debido, entre otros aspectos, a los acelerados cambios en materia de conocimiento, los cambios sociales, culturales y del mundo productivo, y los cambios que se producen en el ámbito educativo mismo.

3. *Desarrollar sistemas articulados de aprendizaje y planes de formación sistemáticos que contribuyan al desarrollo profesional desde el acceso a la formación inicial hasta el final de la vida laboral.* Es preciso ofrecer oportunidades de aprendizaje sistemáticas, continuadas y articuladas a lo largo de la trayectoria profesional, que estén vinculadas con los otros componentes del desarrollo profesional para que tengan impacto. La formación de los docentes a lo largo de la vida, enfrenta tres grandes desafíos (OEI, 2013). En primer lugar, es necesario revisar y transformar los sistemas de formación inicial para asegurar que sus egresados cuenten con las competencias profesionales requeridas para el ejercicio de la docencia; en segundo lugar, es necesaria una articulación entre la formación inicial y en servicio para asegurar la congruencia del proceso continuo de desarrollo profesional y favorecer la cercanía entre las instituciones formadoras y las escuelas; y por último, es preciso desarrollar sistemas de formación continua

de alta calidad, que responda a las diferentes necesidades de los docentes a las particularidades de los entornos escolares específicos y orientado a la transformación de las prácticas para garantizar el máximo aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están en una situación de vulnerabilidad social y educativa.

La definición de planes para asegurar un sistema de aprendizaje a lo largo de la vida laboral debiera considerar, según el marco de referencia expresado en el apartado II, los siguientes elementos:

- *Asegurar un equilibrio entre los requerimientos institucionales y los personales con el fin de contribuir tanto el desarrollo profesional de los docentes como el cumplimiento de los objetivos del sistema educativo.* Para lograr este propósito es necesario realizar un diagnóstico de las necesidades e intereses de los propios docentes directivos y otros profesionales de la educación, así como las derivadas de las políticas educativas y procesos de cambio o innovación, con el fin de establecer las prioridades y modalidades de formación más efectivas para dar respuesta a este doble desafío.

- *Considerar a todos los actores involucrados en los procesos educativos.* Los procesos de profesionalización no pueden plantearse de manera aislada, atribuyendo a los docentes la única responsabilidad por los resultados, sino que han de formar parte de un plan integral de formación continua que considere a todos los actores involucrados en

los procesos educativos (directivos, supervisores, profesionales de apoyo, etc.), desarrollando acciones formativas acordes con las necesidades derivadas de las funciones que desempeñan. En los países se hace escasa mención al rol mediador y de acompañamiento de estos actores para promover y compartir las oportunidades de profesionalización disponibles (OEI, 2013).

El liderazgo pedagógico de los equipos directivos es clave para apoyar los procesos de cambio en las escuelas, el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional de los docentes. La selección de los docentes más adecuados para desempeñarse como líderes pedagógicos, ha de acompañarse de procesos de formación orientados al desarrollo de las competencias necesarias para realizar esta función, que van más allá de la gestión, y que puedan destinar más tiempo al apoyo pedagógico de los docentes que a las tareas administrativas.

Tradicionalmente, la formación ha tendido a organizarse en dos circuitos diferenciados; uno para directores y supervisores, centrado principalmente en temas de gestión, y otro para docentes de aula, con mayor énfasis en aspectos disciplinares, pedagógicos o curriculares (Vaillant, 2005). Esta separación no contribuye al desarrollo de un lenguaje común ni proporciona las herramientas necesarias a quienes tienen la función de apoyar a los docentes para mejorar sus prácticas pedagógicas. En este sentido, sería conveniente definir unos conocimientos teóricos y prácticos comunes para todos, considerando a la vez otros diferenciados según las funciones que cada uno desempeña.

· *Una oferta formativa diversificada que promueva un “aprendizaje situado” orientado a la solución de problemas que surgen en la práctica y a favorecer el pleno desarrollo, participación y aprendizaje de todos los estudiantes.* Es preciso diseñar una variedad de modalidades y estrategias que sirvan para diferentes propósitos y que sean pertinentes a las características de las escuelas y sus contextos, y a los intereses y necesidades de los docentes según los años de experiencia, las funciones que realizan y el nivel educativo en el que se desempeñen, con el objetivo de aumentar su eficacia. En todo caso, todas las acciones formativas, sea cual sea la modalidad, han de tener como finalidad la transformación de las prácticas pedagógicas, lo cual supone una estrecha articulación entre teoría y práctica y entre el pensamiento y la acción.

En lo relativo a la trayectoria profesional, hay un consenso generalizado sobre la importancia de desarrollar políticas orientadas al acompañamiento de los docentes principiantes para apoyar su inserción en la docencia en contextos escolares específicos. Como señala Marcelo (2006) existe una fase claramente diferenciada en el proceso de convertirse en un buen profesor, que tiene sus propias características y necesidades, y que funciona como un eslabón entre la formación inicial y su futuro desarrollo profesional.

El desarrollo de programas de mentoría por parte de docentes más experimentados puede ser realizado por docentes de la escuela o externos a la misma y puede centrarse en procesos instruccionales o en

habilidades genéricas relacionadas con la profesión docente. Los procedimientos de apoyo y acompañamiento son también variados: la observación mutua entre principiantes y análisis posterior, los grupos de análisis de práctica con un docente experimentado a través del registro de situaciones o relatos de experiencia, los talleres de docentes y ateneos, la investigación protagónica y la investigación acción. Estas estrategias tienen en común promover la reflexión sobre las prácticas, desarrollar estrategias de acción a partir de dicha reflexión y contribuir a la construcción de la identidad profesional y a la colaboración.

El desarrollo de estrategias de mentoría requiere una articulación entre las instituciones de formación inicial, los responsables de la formación continua y las escuelas, así como la asignación de tiempos tanto para los mentores como para los docentes principiantes que permitan la observación y reflexión conjunta sobre las prácticas, lo cual puede significar reducir las horas de clase. Asimismo es necesario desarrollar acciones formativas para que los mentores adquieran las competencias necesarias para ejercer esta función.

Otro factor a considerar en el diseño de oportunidades de aprendizaje para los docentes es la diversidad de contextos en que se desempeñan, especialmente los ambientes escolares más complejos. Las modalidades de formación han de considerar las necesidades de los estudiantes y de los contextos, promoviendo el desarrollo de competencias para atender a la diversidad del alumnado, especialmente de aquellos que por dife-

rentes causas están en una situación de exclusión y desigualdad, así como las habilidades necesarias para trabajar en contextos multiculturales, de alta complejidad y de vulnerabilidad social. Estos aspectos están todavía poco presentes en la formación inicial y han de ser objeto de especial atención en la formación continua.

· *Potenciar estrategias de formación con base en la escuela y el aprendizaje colaborativo entre docentes y escuelas.* La escuela es un espacio privilegiado para la formación continua de los docentes porque permite generar conocimientos desde y para la práctica, estrechamente relacionados con su proyecto educativo y las necesidades y problemas que enfrentan en un contexto particular. Esta estrategia favorece el desarrollo profesional tanto a nivel individual como colectivo. En algunos casos, los procesos de formación se realizan en la escuela conducidos por formadores o mediadores, en otros se combina la participación de los docentes en sesiones presenciales fuera de la escuela con el acompañamiento de los formadores en la misma escuela, en un modelo de alternancia, y en otros casos las actividades de formación se llevan a cabo entre los propios docentes. En este caso es fundamental el rol de los líderes pedagógicos para el adecuado desarrollo del proceso.

El aprendizaje entre pares es una de las estrategias de formación continua que se privilegia en los sistemas educativos con mejores resultados (Barber y Mousdhed, 2008), y puede adoptar diferentes modalidades tales como la planificación y enseñanza colaborativa, observación mutua y análisis posterior, el análisis

de casos, estudio de lecciones, o prácticas demostrativas, entre otras. El aprendizaje cooperativo incrementa las capacidades de todos los participantes, como resultado de la interacción, porque favorece la complementariedad de diferentes perspectivas, conocimientos y experiencias para la resolución de problemas comunes de su práctica.

El desarrollo de comunidades de aprendizaje debiera complementarse con estrategias que favorezcan la creación de redes entre escuelas y docentes, a través de círculos de aprendizaje, comunidades virtuales y pasantías, ya sea a nivel local, dentro de un mismo país o entre países. Estrategias de este tipo favorecen el intercambio de experiencias, el conocimiento de otras culturas educativas, el contraste de las propias prácticas y la reflexión conjunta, constituyendo un estímulo para la innovación y el desarrollo profesional.

Un último desafío para ampliar las oportunidades de aprendizaje de los docentes y ofrecer una formación continua diversificada es ampliar la oferta de formación a distancia, especialmente para llegar a escuelas, docentes y profesionales que trabajan en contextos aislados. Los docentes tienen que adquirir las competencias necesarias para utilizar las TICs en los procesos de enseñanza con sus estudiantes y en su propio desarrollo profesional.

· *Definir criterios y procedimientos para el seguimiento y la evaluación de la calidad de la formación continua.* La evaluación sistémica y continua de la calidad de los procesos de desarrollo profesional docente es

una asignatura pendiente en los países y es escaso el desarrollo de estudios al respecto. El modelo de evaluación de Guskey, citado por Marcelo (2009), establece la necesidad de conocer la valoración de los participantes, tanto en lo referido al contenido como a los procesos de formación, el aprendizaje que se produce tanto en el plano individual como del conjunto de la escuela, así como los cambios que se producen en la práctica y el impacto en el aprendizaje de los estudiantes. En este caso, hay que tener cautela y no establecer una relación lineal entre el desarrollo profesional y los resultados de aprendizaje.

Los planes de formación deberían incluir la evaluación de las acciones y modelos adoptados para valorar su calidad y pertinencia, en términos de producir cambios en la práctica y optimizar el aprendizaje de todos los estudiantes, con el fin de analizar la adecuación de las decisiones adoptadas e introducir las mejoras necesarias. La diversificación de la oferta formativa requiere necesariamente una diversificación en los criterios e instrumentos para la evaluación de las diferentes acciones y modalidades, lo cual es una tarea compleja que exige tiempos para hacer el seguimiento en los propios contextos educativos.

Sería deseable definir un conjunto de criterios o indicadores comunes a todas las acciones de formación, relacionadas con las competencias o saberes profesionales que se pretenden fortalecer, y otros diferenciados según la especificidad de la acción formativa. En cuanto a los procedimientos evaluación es preciso también elaborar diferentes instrumentos

según la modalidad de formación, potenciando la participación de los diferentes involucrados y el seguimiento y acompañamiento a los docentes, observando sus prácticas y reflexionando conjuntamente sobre las mismas.

· *Establecer instancias y mecanismos de articulación y regulación de la formación continua con el fin de asegurar su calidad y pertinencia.* Dada la creciente participación y variedad de agentes e instancias de formación, es necesario fortalecer una institucionalidad pública de desarrollo profesional que coordine las diferentes acciones e instancias implicadas en la formación continua y regule la calidad de dicha oferta, a través de procesos de certificación y acreditación (OREALC/UNESCO, 2012). Tan sólo algunos países cuentan con organismos centrales, y regionales en algunos casos, responsables de la planificación, coordinación, seguimiento, evaluación y financiamiento de las acciones formativas. Fortalecer las capacidades de los diferentes agentes involucrados en la formación de los docentes, es otro de los desafíos que enfrentan los países para mejorar la calidad de la formación inicial y continua. El desarrollo de acciones para garantizar la calidad de los recursos humanos, de los programas y de las instituciones formadoras, debe ser parte sustantiva de la política de formación docente en los países.

· *Generar condiciones adecuadas para el desarrollo de la formación continua.* Es necesario generar estímulos y condiciones para asegurar la participación de un importante número de docentes en las actividades de formación. Con-

tar con tiempos suficientes dentro de la jornada laboral sin trabajo directo con los estudiantes, es una prioridad en la mayoría de los países para fortalecer el desarrollo profesional de los docentes, así como el desarrollo de mecanismos de apoyo y seguimiento de los procesos formativos.

La gratuidad de las actividades de formación, la asignación de becas o incentivos económicos para la realización de cursos, diplomados o postgrados, así como la realización de pasantías o intercambios entre escuelas y entre países, o la creación de redes entre profesionales y escuelas son también estímulos necesarios para ampliar la participación de los docentes en procesos de formación continua. Es necesario asimismo prestar especial atención a aquellos docentes que se desempeñan en contextos aislados, con mayores necesidades y con menores niveles de formación, para asegurar la equidad y llegar a quienes más lo necesitan.

· *Inversión sostenible para la formación continua.* No se dispone de análisis de costos de la formación continua que permitan estimar las inversiones que deberían realizar los Estados, tanto para las acciones de formación continua como para asegurar la formación inicial a los numerosos docentes en ejercicio sin la titulación adecuada (Teriggi, 2010). Un primer desafío por tanto es la realización de estudios que permitan identificar los costos de una formación continua de calidad que considere los elementos anteriormente mencionados, establecer prioridades y estimar los niveles de inversión que garanticen la continuidad de las políticas en el largo plazo.

· *Generar y difundir información y conocimientos sobre el desarrollo profesional docente que sirvan para la toma de decisiones de políticas y prácticas.* Contar con información relevante en materia de desarrollo profesional docente es un elemento fundamental para la toma de decisiones de políticas y prácticas y la provisión de los recursos necesarios. Es necesario disponer de información estadística sobre docentes desagregada por diferentes factores tales como los niveles de cualificación, años de trayectoria profesional, funciones y niveles educativos en los que desempeñan, entre otros, con el fin de planificar una oferta formativa que satisfaga las diferentes necesidades. Junto con la información estadística es preciso realizar investigaciones y evaluaciones de impacto, así como sistematizar y difundir diferentes modelos y experiencias de formación continua.

El análisis realizado y los desafíos que enfrentan los países refuerzan la necesidad de invertir más en los docentes y situarlos en el centro de la agenda educativa de la comunidad Iberoamericana, si se quiere avanzar de forma más decidida hacia el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos que garanticen el derecho de todos a una educación de calidad que promueva la plena participación y aprendizaje de cada persona y la construcción de identidades positivas a través del respeto y la valoración de la diversidad.

Bibliografía

Ávalos, B (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente, En Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Consuelo Velaz de Medrano y Denise Vaillant, coordinadoras. Madrid: OEI/Fundación Santillana, pp. 67-79.

Barber, M. y Mourshed, M. (2008). «Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos». Serie Documentos, n.º 41. Santiago de Chile: PREAL.

COMISIÓN EUROPEA (2005). «Principles for teacher competences and qualifications». Disponible en: www.see-educoop.net/education

Cooper, J y Alvarado, A (2006). Preparation, Recruitment and Retention of Teachers. Paris: The International Institute for Educational Planning IIEP/UNESCO

Fullan, M (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Revista de currículum y formación del profesorado n.º 6 pp 1-2.

Hargreaves, A (1999): Profesorado, cultura y postmodernidad. Ediciones Morata, Madrid. (IIPE-UNESCO, 2012).

Maciel de Oliveira (2003). *La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación n.º32 Septiembre-Diciembre 2003, pp 91-109. Madrid: OEI.

Marcelo, C (2006). Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Ponencia presentada en el Taller Internacional sobre Políticas de Inserción, Bogotá Colombia. Disponible en <http://www.ub.edu/obipd/docs>

_____ (2009), La evaluación del desarrollo profesional docente. En “Aprendizaje y desarrollo profesional docente”. Consuelo Velaz de Medrano y Denise

Vaillant, coordinadoras. Madrid: OEI/Fundación Santillana, pp 119-129.

OEI (2010). Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Documento final.

_____ (2012) Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Madrid: OEI.

_____ (2013) Miradas sobre la educación en Iberoamérica: Desarrollo Profesional Docente y Mejora de la educación. Madrid: OEI.

OREALC/UNESCO (2002). Informe del Estudio Cualitativo de Escuelas con Resultados Destacables. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación UNESCO.

_____ (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

_____ (2012). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO.

Pérez, A. (2008). La función y el desarrollo profesional del docente en la era de la información y de la perplejidad. En V Jornadas de cooperación con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. OREALC/UNESCO: Santiago de Chile, pp 355.

Rodrigo Fuentealba y Alberto Galaz (2008). La reflexión como insumo para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes locales. En Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?. Santiago de Chile: Ediciones UCSH, pp 141-169.

Schwill, J y Dembélé, M (2007). Global perspectives on teacher learning: Improving policy and practice, Fundamentals

of Educational Planning Series n° 84. IIPÉ/UNESCO: Paris.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: ¿cómo piensan los profesionales cuando actúan? Barcelona: Paidós.

Tenti, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Consuelo Velaz de Medrano y Denise Vaillant, coordinadoras. Madrid: OEI/Fundación Santillana, pp. 39-49.

Teriggi F. (2009). Carrera Docente y políticas de desarrollo profesional. En C. Vélez de Medrano y D. Vaillant (Coords.) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid, OEI y Fundación Santillana.
_____ (2010) Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Santiago de Chile: PREAL. Serie Documentos N° 50.

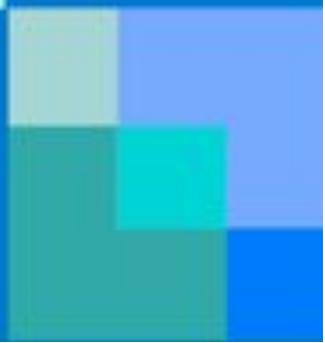
UNICEF (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Santiago de Chile UNICEF-Gobierno de Chile:

Vaillant, D (2005). Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional, Barcelona: Octaedro.
_____ (2009) Retos del Desarrollo Profesional Docente en América Latina y el Caribe. PREAL; Santiago de Chile, serie políticas n° 31.

Vezub, L (2010). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias. Buenos Aires: IIPÉ/UNESCO.

Villegas-Reimers E. (2003). Teacher professional development: An international Review of the literature. Paris: UNESCO/IIPÉ.

SEGUNDA PARTE



UNA EXPERIENCIA EXITOSA DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN MINAS GERAIS – BRASIL, EL PROYECTO VEREDAS

Glaura Vasques de Miranda¹

Introducción

Luego de alcanzar la universalización del acceso a la educación básica en Brasil, la lucha social tomó un nuevo rumbo hacia la garantía del derecho de permanencia de las clases populares en una escuela de calidad. En diferentes investigaciones y entre los diversos factores mencionados como causas probables de la baja calidad de la educación, la formación inadecuada de los profesores es un tema siempre presente. No comparto la opinión de aquellos que creen que sólo con una buena formación docente se resolverán los problemas de la educación escolar en Brasil. Considero fundamental, además de una formación docente profesional y continua, valorizar más a los profesores, incrementar su autoestima, pagarles salarios adecuados y proporcionarles condiciones de trabajo satisfactorias. En este trabajo sintetizo mi ponencia en el Seminario Formación Continua y Profesionalización Docente organizado por la OEI en Santiago de Chile, en noviembre de 2013, y en el cual tuve el honor de presentar el Proyecto Veredas, una experiencia exitosa de Minas Gerais.

La última Ley Principal de Educación brasileña, la Ley 9.694 de 1996, ya recomendaba que los profesores de enseñanza básica tuviesen preferentemente una formación en cursos superiores. A fines del siglo pasado en el estado de Minas Gerais, más de 60 mil profesores aún no tenían

esa formación, pero de igual forma ejercían en las escuelas públicas. Se suponía que muchos cambios pedagógicos recomendados por la nueva legislación debían ocurrir en las escuelas, pero los profesores no estaban preparados para implementarlos. Los cursos rápidos de capacitación no eran suficientemente útiles para compensar el bajo nivel de formación inicial de muchos docentes. El desafío era ofrecerles a todos ellos una oportunidad de formación a nivel superior.

Este problema también estaba siendo discutido en otros foros, como en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la UNESCO en París, en 1998. De ahí nació el interés del ex Director de la División de Educación Superior, el Profesor Marco Antonio Rodrigues Dias, de elaborar una propuesta de formación docente que pudiese ser utilizada en varios países iberoamericanos. Un grupo de representantes de universidades organizó la Red ISIS para continuar discutiendo las conclusiones de esa conferencia.

Y gracias a una invitación a la profesora Maria Umbelina Caiafa Salgado y a mí, la Red nos pidió elaborar una propuesta de formación de profesores de enseñanza básica que pudiese ser utilizada en varios países con culturas semejantes. En la elaboración del proyecto pedagógico

aprovechamos nuestras experiencias anteriores en cursos de formación de profesores. Una vez lista la propuesta, los representantes de la Red ISIS la presentaron al Sr. Secretario de la Secretaría de Estado de Educación de Minas Gerais (SEEMG, de sus siglas en portugués), Prof. Murílio Hingel, quien con su vasta experiencia y visión percibió la importancia de la propuesta y su posibilidad de implementarla. Él la presentó al Gobernador del Estado de Minas Gerais, Dr. Itamar Franco, quien también apoyó la propuesta y decidió llevarla a cabo.

La propuesta se llamaba Anchieta, en honor al Padre Anchieta, oriundo de las Islas Canarias. En aquella época, en el Estado estaba en marcha una propuesta pedagógica de mejora de la educación en los primeros años de enseñanza básica denominada Escola Sagarana, en honor de una famosa obra del escritor Guimarães Rosa, de Minas Gerais. Se sugirió que el mismo programa pasara a llamarse Veredas, inspirándose también en otra obra del mismo, Grande Sertão: Veredas, propuesta que fue aceptada.

El proyecto de formación en servicio adoptó una metodología de educación a distancia para dar la posibilidad de formarse a un mayor número de docentes sin apartarlos de la sala de clases. El curso se ofreció a los profesores en ejercicio y debían ejecutarlo al mismo tiempo que estuvieran enseñando en los cursos iniciales de enseñanza básica. Los objetivos principales del curso fueron: (i) habilitar a los profesores de las redes públicas estatales y municipales del Estado de Minas Gerais en enseñanza superior, de acuerdo a la reco-

mendación de la nueva legislación educacional del país; (ii) mejorar la autoestima de los profesores, ya que todos deseaban obtener un diploma de enseñanza superior; (iii) elevar el nivel de competencia profesional de los docentes en ejercicio para mejorar la calidad de la enseñanza de las escuelas públicas; (iv) valorizar a los profesionales de la educación y contribuir de este modo con la valorización de la docencia como profesión.

La estructura académica del curso

La estructura académica del proyecto pedagógico de Veredas procura definir el contexto para el cual fue elaborado, aborda los antecedentes de la formación de profesores en Brasil y da cuenta de varios debates, estudios e investigaciones realizadas para orientar las políticas públicas de formación de profesores para la educación básica.

Se discutió y estableció una propuesta de currícula, con 3.600 horas de curso desarrolladas en 8 módulos, con una modalidad de educación a distancia, destinada a la formación de docentes de enseñanza básica en ejercicio. Se definieron las líneas y directrices estructurales del curso, sus referencias epistemológicas y su malla curricular. Luego el curso se adaptó y se redujo a 3.200 horas y 7 módulos, con el fin de hacerlo más viable, pero manteniendo todas las demás características fundamentales para garantizar la calidad de la enseñanza.

La propuesta pedagógica explicitó, en especial, las características del educador preparado para trabajar en

los primeros años de enseñanza básica, el análisis de la naturaleza del quehacer docente, los supuestos pedagógicos de la formación inicial en servicio indicada para capacitar profesionales no titulados que estuvieran ejerciendo, y las directrices curriculares que nacen de esa referencia.

Las directrices básicas que orientan el curso fueron resumidas en el proyecto pedagógico Veredas de la siguiente forma: (i) valorizar la práctica previa de los profesores participantes; (ii) dar énfasis en la pluralidad y sus implicaciones con relación a la identidad de los profesores y de sus alumnos; (iii) otorgarle un nuevo significado a las experiencias de los profesores participantes; (iv) usar el esquema acción-reflexión-acción; (v) considerar la evaluación como oportunidad de aprendizaje; (vi) contextualizar el proceso de aprendizaje; (vii) incorporar la realidad del mundo actual en las situaciones de aprendizaje; (viii) considerar asuntos contemporáneos sobre la producción del conocimiento; (ix) incorporar aspectos éticos, políticos y estéticos al currículo; (x) y dar énfasis al proceso de construcción y reconstrucción de la identidad del profesional.

El proyecto se enfocó en tres dimensiones de actuación que el currículo del curso debía valorizar:

- *El profesor como profesional*, posibilitando el conocimiento de los contenidos escolares de la enseñanza básica y la comprensión de su modo de producción, sus principios, análisis e implicaciones. Se enfatiza el dominio del material específico de trabajo, la capacidad de planificar, desarrollar y evaluar actividades do-

centes y pedagógicas, y de utilizar con facilidad las tecnologías modernas de la información.

- *El profesor como pensador*, que valoriza principalmente la comprensión de la naturaleza de la educación en sus diferentes dimensiones: local, regional, nacional y mundial; y la capacidad de producir saberes pedagógicos y de contextualizar su propia práctica, relacionándola de forma crítica con los alumnos, la comunidad y la sociedad.

- *El profesor como ciudadano* responsable y participativo, capaz de insertarse en una colectividad, guiándose por principios de la ética profesional, la dignidad, el respeto mutuo, la justicia, la participación, la responsabilidad, el diálogo y la solidaridad, participando intensamente en su sociedad y siendo capaz de analizarla críticamente y de comprometerse con la transformación de la realidad social y educacional.

Se enfatizaron los aspectos relacionados con la formación inicial en servicio y sus supuestos, ya que se buscaba caracterizar el hecho de que el alumno de este curso era, en realidad, un profesor participante con experiencia profesional, fuente de incontables saberes docentes y pedagógicos, y con cierta conciencia profesional. Aunque no haya tenido la oportunidad de reflexionar sobre estos saberes y prácticas, el participante ingresaba al curso con un

1 PHD por la Universidad de Stanford, California. Profesora Titular y Emérita de la UFMG. Pro-rectora de Investigación en la misma Universidad. Miembro del Consejo Estadual de Educación de Minas Gerais. Secretaria Municipal de Educación de Belo Horizonte. Coordinadora General del Proyecto Veredas.

bagaje diferente y mucho más rico que la de un alumno sin experiencia profesional. Por otro lado, la experiencia previa podría incluir aspectos negativos, como percepciones ligadas a una baja autoestima, resultado de situaciones en las que el profesor es muchas veces tildado de ignorante. Así, la articulación de los nuevos conocimientos con las experiencias de vida y los conocimientos prácticos de los profesores participantes, fue un punto clave del programa.

La concepción de educación como proceso constructivo y permanente se complementó con un segundo supuesto: *la visión dinámica y antropológica del aprendizaje*, definida como la elaboración personal y la resignificación de elementos transmitidos social y culturalmente. Una de las principales implicaciones para la formación inicial en servicio se refirió a la resignificación de las experiencias culturales y profesionales de los profesores participantes.

Las concepciones de educación y aprendizaje condujeron a otro supuesto importante: *el carácter de la escuela*. Desde la perspectiva del proyecto, la escuela era vista como una institución social que concretiza las relaciones entre educación, sociedad y ciudadanía, siendo una de las principales agencias responsables por la formación de las nuevas generaciones.

La concepción de práctica pedagógica fue otro supuesto para la formación de profesores, debido a que la dinámica de la escuela, en gran parte, es fruto de su actuación. La práctica pedagógica se definió como una práctica social específica de carácter histórico y cultural. Por lo tanto, ésta

iba más allá de la acción docente y de las actividades didácticas dentro de la sala de clase, abarcando los diferentes aspectos del proyecto pedagógico de la escuela y las relaciones de ésta con la comunidad y la sociedad. La práctica pedagógica era el punto de partida para la teoría, la que se reformulaba a partir de ésta.

Simultáneamente, era importante que el estudio de los contenidos de enseñanza fuese incorporado dinámicamente al trabajo docente. De esta forma, al aprender estos contenidos, el profesor participante podía percibirlos también con los ojos de quien planea e imparte su enseñanza. La enseñanza de las didácticas específicas se asoció a la de los contenidos de las disciplinas de la Base Nacional Común de Enseñanza Básica. Además, la coordinación de la clase adquirió importancia como uno de los elementos centrales del saber docente.

En los cursos de formación inicial en servicio, el elemento más importante del currículo fue la *re-significación de la identidad profesional* del profesor, que fue considerada como un eje que atraviesa todo el proceso de formación de las competencias docentes y pedagógicas.

Este conjunto de supuestos se complementó con la definición de *evaluación como proceso acumulativo, continuo, abarcador, sistemático y flexible* para obtener y juzgar informaciones cualitativas y cuantitativas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo: (a) caracterizar el desempeño escolar de cada alumno, identificando aspectos que requieren atención especial; (b) planificar formas de apoyo para los alumnos que tienen

dificultades; (c) verificar si los objetivos específicos propuestos están siendo logrados; (d) y obtener subsidios para la revisión de los materiales y del desarrollo del curso.

En el análisis de la formación inicial en servicio se procuró que, incluso en una situación usualmente cargada de elementos negativos (como la existencia de un gran número de profesores no titulados en ejercicio), fuera posible trabajar en las contradicciones de modo que esa debilidad pudiera convertirse en un impulso para la transformación. En otras palabras, la formación inicial en servicio ofreció una oportunidad para el desarrollo de una articulación teoría-práctica sólida y de una identidad profesional asumida con conciencia. Estos supuestos de la formación inicial en servicio se aplicaron a los participantes, independientemente si se habían formado en educación media o superior.

Lo que caracterizó este último nivel fue el desarrollo de la capacidad de producción del conocimiento pedagógico que nace de una formación como investigador y de una reflexión más profunda sobre la práctica pedagógica, además de la vida en un ambiente universitario que amplía el universo cultural del participante. Por lo tanto, al igual que la reconstrucción de la identidad profesional del profesor, la articulación entre enseñanza e investigación y el contacto con diferentes aspectos de la cultura contemporánea, constituyó otro elemento integrador del currículo de Veredas.

La malla curricular

Esta se organizó en tres núcleos:

· *El Núcleo de Contenidos de Enseñanza Básica* que tuvo un carácter instrumental, constituyendo parte del conocimiento técnico especializado, indispensable para que el profesor dominase el contenido de enseñanza y fuese capaz de realizar una práctica competente y una reflexión bien focalizada y significativa. Al observar las directrices nacionales para el área de formación de profesores del Consejo Nacional de Educación, este núcleo englobó las disciplinas de tres áreas de conocimiento: Lenguaje y Códigos, Identidad Cultural y Sociedad, y Matemáticas y Ciencias Naturales.

· *El Núcleo de Conocimientos Pedagógico* que tuvo dos vertientes complementarias referidas, respectivamente, a la comprensión de las diferentes dimensiones del proceso educativo y a la competencia para organizarlo en una escuela definida. Este núcleo se dividió en dos grandes áreas de conocimiento: Fundamentos de la Educación y Organización del proceso Pedagógico.

· *El Núcleo de Integración* que comprendió espacios y tiempos curriculares específicamente dirigidos al trabajo interdisciplinar y a la relación teoría-práctica centrada en la escuela en que trabaja el profesor participante. Así, éste incluyó los siguientes componentes: un eje integrador (identidad profesional del profesor) y congresos de enseñanza e investigación y de cultura contemporánea.

La malla curricular permitió tener una visión de conjunto de cómo fueron planeados los componentes curriculares y las relaciones entre ellos. De manera vertical, los componentes se articularon unos con otros permitiendo una visión

integrada de los principales temas que componían el núcleo. Horizontalmente, los componentes se articularon para posibilitar una visión interdisciplinaria de la enseñanza básica.

Actividades del curso

Las 3.200 horas del curso se distribuyeron en diversas actividades pedagógicas, tales como:

- *Las Actividades presenciales intensivas* (280 horas) que se realizaban durante una semana (40 horas) en el inicio de cada módulo y antes del inicio del semestre lectivo de las escuelas públicas. En su programación se incluyeron: conferencias y clases magistrales realizadas por los profesores más calificados de las instituciones, o profesores invitados; talleres pedagógicos con temas relacionados con las guías de estudio del módulo; reuniones con tutores y actividades culturales, como visitas a museos, al teatro, espectáculos musicales y excursiones, entre otras.

- *Actividades Colectivas Mensuales* (168 horas). Encuentros mensuales de los participantes con sus tutores durante ocho horas en la ciudad donde vivía el participante. En estas reuniones se discutían las dificultades encontradas por los profesores en la lectura de las guías de estudio, se planificaban las actividades a desarrollar con sus propios alumnos y se discutían los memoriales y las monografías. Además, siempre se mostraba un video preparado para la unidad que estaba siendo estudiada.

- *Actividades individuales a distancia* (1.120 horas). Se refieren al estudio sistemático de los contenidos orga-

nizados en las guías de estudio (4 libros por módulo). Esas guías de estudio incluían textos básicos, ideas para reflexionar sobre la práctica pedagógica, orientaciones para la redacción de los memoriales y para el desarrollo de las monografías.

- *Monografías* (246 horas). Elaboración de una monografía a lo largo del curso sobre un tema educacional que haya experimentado el participante en base a los estudios interdisciplinarios, a las experiencias de integración o de la investigación pedagógica.

- *Memorial* (280 horas). Declaración escrita sobre el proceso vivido por el participante, principalmente con foco en la resignificación de su identidad profesional, e incorporando reflexiones sobre su propia práctica pedagógica desde una perspectiva interdisciplinaria. Este memorial se construye a lo largo del curso para presentarlo en el último módulo.

- *Práctica Pedagógica Orientada* (1.050 horas). Era uno de los puntos centrales del programa y consistía en la aplicación de las enseñanzas del curso a sus alumnos de enseñanza básica. Para acompañar el desarrollo pedagógico de cada participante, los tutores asistían a sus clases y evaluaban los progresos de cada uno, considerando incluso la aplicación de las teorías pedagógicas y los temas estudiados.

- *Actividades de Evaluación* (56 horas). Éstas incluían una prueba presencial de cada módulo realizada durante la semana presencial intensiva; tres pruebas mensuales de cada módulo al término de cada guía de estudio; y la evaluación de las monografías, memoriales y prácticas de enseñanza realizadas por los respectivos tutores.

Gestión del proyecto

En su complejidad y amplitud, el Proyecto Veredas exigía una estructura de gestión, tanto del órgano central como de las 18 AFOR o Agencias Formadoras asociadas, capaz de garantizar el cumplimiento de sus metas, la calidad de las acciones y la preservación de sus puntos esenciales a lo largo de toda la implementación del programa. La gestión del proyecto Veredas fue considerada exitosa por todos quienes tuvieron contacto directo o indirecto con él. Sus metas principales se cumplieron con la certificación de 13.800 participantes y con una deserción de apenas 2,8%, considerada por todos como muy baja, especialmente con relación a lo que sucede en la educación a distancia.

La gestión administrativa y pedagógica del proyecto Veredas se planificó en cinco sistemas integrados que garantizaban la ejecución del curso en sus niveles organizacionales. Esos sistemas fueron: (i) el sistema operacional, (ii) el sistema instruccional, (iii) el sistema de tutorías, (iv) el sistema de monitoreo y evaluación de desempeño y (v) el sistema de comunicación e información.

· *Sistema operacional.* Éste incluyó las precauciones necesarias para realizar las actividades del curso: la organización de Veredas en la propia SEEMG, asociaciones de Veredas con las AFOR y con los ayuntamientos involucrados, la selección de los profesores participantes, la organización del foro de las AFOR, la administración general del curso, la administración de los contratos y aspectos financieros del curso y la distribución de los materia-

les instruccionales y otras actividades relacionadas. La administración financiera de Veredas, parte del sistema operacional, fue un punto importante del proyecto. Al estar bien articulado desde el principio, el pago por alumno (en valores estipulados en la propia licitación) hizo que los pagos de las AFOR fueran más rápidos y eficientes.

· *Sistema instruccional.* Se enfocó en la operacionalización del currículo del curso, comprendiendo especialmente la producción de los materiales instruccionales usados en las actividades pedagógicas, como las guías de estudio, los videos educativos y otros materiales pedagógicos.

· *Sistema de tutorías.* Se enfocó en la organización de los tutores en cada AFOR, además del apoyo pedagógico necesario para cada actividad. Para cada grupo de 15 profesores participantes había un tutor. En la práctica, el número de tutores sufrió variaciones en el tiempo como consecuencia de las estrategias de organización de los grupos, los que tuvieron que considerar el número de participantes en algunos municipios y el acceso a sus escuelas. Así, en algunos casos ese número fue un poco mayor o menor. La selección y capacitación de los tutores quedaron a cargo de cada AFOR. Algunas fueron muy eficientes en esa capacitación en servicio y acompañaron muy de cerca la actuación de los docentes. Otras no consiguieron el mismo resultado inicial y la capacitación en servicio tuvo que ser complementada.

· *Sistema de monitoreo y evaluación de desempeño.* El análisis de la capacidad académica de las instituciones que formaron parte de la red

Veredas y que se involucraron en la implementación del curso fue muy detallado, gracias a la documentación presentada por las instituciones de enseñanza superior con motivo de la licitación para escoger las AFOR de Veredas. En aquella oportunidad, todas las instituciones seleccionadas demostraron tener la capacidad para ofrecer el curso en los términos propuestos. Ciertamente, y por los criterios establecidos en la norma, las instrucciones contaban con indicadores de mayor o menor nivel. El hecho es que las instituciones no eran homogéneas para la implementación de un proyecto único, por lo que fue necesario aplicarles un monitoreo permanente a todas ellas.

Los mecanismos de monitoreo adoptados fueron: reuniones periódicas con los coordinadores de sistema en cada AFOR; visitas a las AFOR para realizar un acompañamiento de los programas cuando los coordinadores, tutores y participantes eran entrevistados; reuniones del foro de las AFOR; informaciones gerenciales en el portal de Veredas y en los portales de las instituciones; análisis de los informes semestrales; y análisis de los datos de los participantes junto con las pruebas semestrales y datos de la administración financiera del curso.

Las visitas de monitoreo a las AFOR fueron realizadas por el equipo central y tenían como objetivo verificar los registros de los participantes, las condiciones de funcionamiento del curso, la organización de los grupos de tutorías, el desarrollo informático y de la biblioteca específica para Veredas.

· *Sistema de comunicación e información.* La organización de este

sistema se planeó para cuidar las comunicaciones en la red, sea entre participantes, tutores, coordinadores de AFOR, coordinación general de Veredas y demás participantes del curso. Además, se pretendía incluso utilizar programas de computación comunes en la red para facilitar el intercambio de datos e informaciones. Un proyecto de educación a distancia debería contar con una organización eficiente de registro académico y de información, y que fuera fácil de ocupar por todos en la red Veredas. En 2002, todas las instituciones de enseñanza superior que componían la red Veredas tenían sus actividades académicas informatizadas. Para ello fue necesario adoptar un programa que facilitara los registros e intercambios de datos.

Todas las AFOR implementaron centrales de atención para la comunicación con los participantes y orientarlos respecto a sus dudas en la lectura de los textos, así como para recibir sus pedidos de información, reclamos, críticas, sugerencias y demandas. En muchas de ellas se organizaron oficinas independientes para atender a los participantes y tutores con disponibilidad de computadores con acceso a Internet, una pequeña biblioteca y personal de apoyo.

El uso de la informática no se consideró indispensable para los participantes de Veredas, teniendo en cuenta que sería imposible contar con la existencia de computadores en todas las regiones del Estado, especialmente en las escuelas de zonas rurales, muchas de las cuales no disponían de luz eléctrica. Sin embargo, hubo un gran esfuerzo para estimular el uso de la informática entre los participantes. En todas las

AFOR se impartieron cursos introductorios para su uso en la preparación de textos, tablas y otros recursos.

Durante todo el curso se llevaron a cabo reuniones con los coordinadores de informática de las AFOR para discutir e intercambiar informaciones sobre cómo perfeccionar el uso de la informática. Esas reuniones sirvieron, principalmente, para crear una red paralela de comunicaciones, ya que estimuló el intercambio de experiencias entre los responsables de informática.

El uso de e-mails fue inicialmente escaso entre los participantes y tutores, pero se fue expandiendo progresivamente. Las líneas 0800, de acceso gratuito, fueron muy utilizadas por las AFOR para facilitar el acceso a los participantes que no tenían teléfono en sus casas o escuelas. Y con relación a los participantes de las escuelas rurales, los mecanismos utilizados fueron bastante precarios. Un perfeccionamiento del programa para los nuevos grupos de las zonas rurales necesitaría considerar el mejoramiento de estos mecanismos.

Algunas AFOR fueron muy creativas con relación a este aspecto. Al pensar en los recursos existentes que podrían facilitar la comunicación y la interacción entre los miembros de la comunidad escolar, éstas instalaron Radios Veredas en sus regiones. Dos de ellas merecen una mención especial, la de la UNIPAM y la de la UFMG.

A pesar de esto, la informática utilizada en la gestión del proyecto fue eficiente. Pero lo más interesante en esta experiencia fue que toda la co-

rrespondencia entre la SEEMG y las AFOR se llevó a cabo por medio del correo electrónico. Las comunicaciones en la red Veredas se facilitaron mucho por el uso de Internet.

La implementación del proyecto

¿Cómo implementarlo? Para eso, era necesario utilizar la experiencia de las instituciones de enseñanza superior dedicadas a la formación de profesores. Las universidades y escuelas públicas superiores² por sí solas no tenían las condiciones para implementar un proyecto tan amplio y osado. La Secretaría convocó a una reunión a todos los rectores y directores de escuelas superiores del Estado. Se presentó la propuesta y, al final, el Secretario preguntó a los presentes si sus instituciones estarían dispuestas a adherirse a la propuesta y participar en un consorcio para implementarlo. La adhesión fue inmediata.

En seguida se preparó un edicto para convocar a las instituciones interesadas en participar. Era un proyecto estandarizado para todo el Estado, pero se permitía que cada institución utilizara su propia experiencia y tradición para ofrecer el curso. Las instituciones tenían que comprobar su competencia técnica en la formación de profesores, la existencia de una biblioteca pedagógica adecuada y un equipo con un mínimo de profesores con doctorado y magister, capaces de asumir la orientación y la ejecución en cada polo de aproximadamente 600 alumnos.

El Estado se dividió en 29 polos. En

2 Las escuelas superiores en Brasil son un equivalente cercano a los institutos profesionales chilenos.

la licitación participaron 24 instituciones, siendo clasificadas 18 (nueve universidades y nueve instituciones aisladas de enseñanza superior). Algunas lograron asumir más de un polo. Se percibió, entonces, que algunos polos no se podrían atender en la forma de la licitación. Seis instituciones no pudieron quedarse con los polos escogidos y otros no fueron escogidos por ninguna institución habilitada. Fue necesario iniciar un nuevo proceso para la elección de las últimas instituciones. Algunas quedaron como responsables de polos muy distantes a sus sedes, complicando con esto la implementación del curso, ya que los alumnos eventualmente no podrían tener una asistencia pronta de sus tutores. Eso exigió un esfuerzo doble para calificar a sus auxiliares e implementar mecanismos de comunicación más efectivos. Además, los alumnos tenían que viajar distancias largas para participar de las actividades presenciales. Se otorgó una beca de estudios para cubrir los gastos de transporte y hospedaje a los participantes que tuvieron que reubicarse. Lo que parecía una gran dificultad, al final representó una serie de ganancias no esperadas con la reubicación de los alumnos a los que les agradó el viaje, conocieron otras ciudades y ampliaron sus horizontes culturales.

Para orientar la implementación del proyecto en las diferentes instituciones de enseñanza se realizaron reuniones, talleres y seminarios de discusión sobre la propuesta desde el punto de vista administrativo y pedagógico, y para sugerir la capacitación de los tutores y de los coordinadores de los diferentes sistemas. Se percibió inmediatamente que las

instituciones de enseñanza actuarían de forma articulada, formando una verdadera red de funcionamiento y toma de decisiones colectivas, y que las instituciones con mayor tradición académica aportarían en la orientación del proyecto. También se advirtió que habría un buen ajuste de los equipos de producción del material instruccional y de los equipos que implementarían el proyecto.

Inicialmente había desconfianza en la propuesta por tratarse de un curso a distancia. Aún así, en enero de 2002 más de 25 mil profesores de enseñanza básica de la red pública de Minas Gerais participaron en las pruebas de selección para el curso, y cerca de 18 mil las aprobaron. Se matricularon 14.132 profesores y al final del curso, en junio de 2005, aproximadamente 13 mil profesores se graduaron y 700 tuvieron una segunda oportunidad para cumplir con las exigencias académicas del curso, incluso de rehacer sus monografías. La tasa final de evasión (2,8%) sorprendió a todos los especialistas en educación a distancia.

El curso tuvo su inauguración en el Palacio de las Artes de Belo Horizonte. La importancia atribuida al evento fue reconocida por el Gobierno del Estado, que autorizó el espacio para un evento educacional, algo que rara vez sucede. El evento contó con la presencia del Gobernador, Dr. Itamar Franco, de las autoridades estaduais y municipales y más de 2.000 profesores participantes de instituciones de Belo Horizonte y alrededores.

Los primeros encuentros presenciales fueron emocionantes. Los testimonios eran claros, señalaron que esta opor-

tunidad era esperada por ellos, que sabían de la importancia de la formación inicial y continua, pero que nunca habían podido apartarse de la escuela y de los hijos por falta de recursos financieros. Se sintieron felices por estar matriculados en una universidad. Y en cuanto a la autoestima, reconocieron que estaba bien alta. En las entrevistas realizadas en todas las AFOR se confirmaba que ésta era una oportunidad importante en sus vidas profesionales por la posibilidad que tenían de realizar un sueño que para muchos parecía distante.

El curso fue financiado con recursos del Salario Educación de la propia Secretaría de Estado de Educación, en asociación con más de 680 municipios del Estado para garantizar la participación de profesores de la red municipal y con la utilización de parte de su cuota del Salario Educación destinada a la formación de recursos humanos a los que cada municipio tenía derecho.

El impacto del curso

Después de concluir el curso hicimos evaluaciones generales para conocer la opinión de los participantes, tutores y coordinadores de sistema en cada AFOR. El resultado fue excelente. Luego de algunos años, cuando decidimos publicar la historia de esta experiencia, fue necesario evaluar mejor el impacto del curso en diferentes actores. Nos pusimos en contacto con varias instituciones participantes del programa, analizamos los proyectos y tesis de doctorado y magíster hechas sobre el proyecto hasta finales de 2011, así como las publicaciones en revistas académicas sobre Veredas. Concluimos que el

impacto fue contrastante, pero muy significativo tanto en los cursos presenciales de formación de profesores; en las instituciones participantes del curso; en los participantes, tutores y coordinadores de sistema; en la enseñanza a distancia y en la producción académica de las instituciones de formación de profesores (se defendieron 36 tesis de magíster y doctorado sobre la experiencia).

Veredas generó una reflexión en los cursos de formación de profesores de varias universidades y facultades de enseñanza superior, contribuyendo a los cambios en sus currículos para una utilización del material pedagógico y para las mejoras en las actividades de evaluación de los mismos. Además, el programa contribuyó a que las instituciones de enseñanza superior se aproximaran a las escuelas de enseñanza básica, volviendo sus investigaciones y prácticas pedagógicas mucho más significativas y próximas a la realidad.

Veredas ayudó también a superar muchas barreras existentes en el país con relación a la enseñanza a distancia. Muchos programas en el área de Educación, tanto relacionados a cursos de formación como a la educación continua, surgieron después de éste. Veredas sirvió, incluso, de inspiración para los cursos de la llamada Universidad Abierta, implementados por el Ministerio de Educación.

Bibliografía

1. Miranda, G.V. e Salgado, U.C. – Projeto Anchieta – Proposta de Curso Superior de Formação de Professores. Belo Horizonte: SEEMG, 2001.

2. Miranda, G.V., SALGADO, M.U.C. e AMARAL, A.L. – VEREDAS. Curso Superior de Formação de Professores: História e Estórias. Brasília: Liber Livro 2013.

3. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - Veredas Formação Superior de Professores - O Projeto Pedagógico do Veredas. Belo Horizonte: SEEMG, 2001.

LA FORMACIÓN PERMANENTE Y EN EJERCICIO EN EL MODELO DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA FEDERAL EN ARGENTINA

Andrea Molinari¹

Presentación

El objetivo de este artículo es presentar y analizar las políticas de formación inicial y continua, sus diferentes tradiciones o enfoques, y su relación con la profesionalización docente. A partir del caso argentino, el artículo recorre de manera retrospectiva algunos puntos emergentes que confluyeron en la configuración del campo de la formación permanente, revisando algunos antecedentes históricos del desarrollo profesional docente y deteniéndose en las políticas y experiencias actuales de desarrollo profesional y formación continua. Para ello se repasan los marcos legales y regulaciones vigentes, y se caracterizan las políticas y herramientas que buscan asumir los desafíos que hoy exigen los nuevos escenarios educativos.

La profesionalización docente en perspectiva

En los procesos de mejora de la calidad de la educación que han tenido lugar en la última década en América Latina, la formación docente, tanto inicial como continua, adquiere un lugar preponderante (OEI, 1999; UNESCO, 2001)². Muchas producciones e investigaciones sobre el tema señalan al factor docente como elemento clave de la transformación educativa y como actor primordial de la renovación de los modelos de enseñanza. También se identifica una serie de procesos comunes a la región que implican de

a la formación docente:

- Mayor demanda de educación en todos los niveles del sistema;
- Nuevos perfiles docentes capaces de interpelar sus prácticas cotidianas; y
- Diseños curriculares y ofertas de formación continua actualizadas y vinculadas a las necesidades de sus contextos.

Toda vez que los niveles educativos son tensionados a cambiar, a expandirse, a mejorar, la formación docente, inicial y continua, es alcanzada por esta demanda. La responsabilidad que le cabe en términos de formación de los futuros docentes y de actualización de los que ya se desempeñan en los establecimientos educativos, se vuelve central. El nuevo contexto plantea también el desafío de establecer un nuevo tipo de relación con las escuelas asociadas, ya que es en el sistema educativo obligatorio³ y sus instituciones en donde los futuros maestros y profesores ponen en juego sus saberes en torno a la enseñanza, a los

1 Directora Nacional de Formación e Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación de la República Argentina. Profesora regular de la Universidad de Buenos Aires en la cátedra de Didáctica General del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología.

2 Véase entre otros: OEI 1999, Declaración de la Habana; SCHWRTZMAN, Simón, *El futuro de la educación en América Latina y el Caribe*, documento presentado a la UNESCO, Santiago de Chile, 2001.

aprendizajes (propios y de sus estudiantes) y a las propias instituciones.

El sistema formador argentino: conformación y características

La docencia, su formación inicial, actualización y formación permanente, ha sido un foco de intervención privilegiado por parte de las administraciones y políticas educativas, particularmente durante las últimas reformas ocurridas en la región, que colocaron en el centro de la escena la profesionalización docente y su mejora continua.

En Argentina fue en el año 2007, con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)⁴ como organismo del Estado dependiente del Ministerio de Educación, que este impulso se materializó. La creación del INFD marca el inicio de un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente, a partir del diseño y puesta en marcha de una política pública nacional y federal en materia de formación como resultado de un proceso de construcción colectiva.

Entre las normativas aprobadas ese mismo año, que da cuenta de la urgencia de llegar a acuerdos federales para propiciar la reconstrucción del sistema formador, se encuentran los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* (Resolución CFE N° 24/07) y *Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional* (Resolución CFE N° 30/07 anexo II). Los primeros expresan los acuerdos básicos para la formulación de los diseños curriculares provinciales para todos los niveles y modalidades; los segundos dan cuenta del estado de

situación de la formación continua, presentan los desafíos para el diseño de las políticas referidas a estos temas y avanzan en la definición de líneas de acción concretas vinculadas al desarrollo profesional docente.

Estas primeras normas, junto a otras que regulan *las características del gobierno y la administración del Sistema Nacional de Formación Docente y los lineamientos para su planeamiento y organización institucional* (Resoluciones del CFE N° 72/08 y 140/11), dan cuenta de la decisión política de reordenar un nivel educativo que había eclosionado como consecuencia de las políticas de descentralización educativa a través de la abrupta transferencia de los servicios educativos del ámbito nacional a las provincias⁵. Según la

3 En Argentina, la Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional del año 2006, en su artículo 16, regula la obligatoriedad de la escolaridad desde la edad de 5 años hasta la finalización del nivel secundario. Esto implica 13 años de escolaridad obligatoria.

4 El INFD se creó mediante la Ley de Educación Nacional. En su artículo 76, dispone que el Instituto es responsable de la planificación y ejecución de políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua así como de la coordinación de las acciones de desarrollo profesional docente. También tiene responsabilidad sobre las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley de Educación Superior.

5 Sobre este proceso, ver: Senén González, S. Argentina: Actores e instrumentos de la reforma educativa. Propuestas del centro y respuestas de la periferia, Universidad Nacional de Gral. San Martín, Abril de 2000. Tedesco, J. C. (1992): «Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina», en Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, 28, Santiago, Chile, UNESCO. BRAVO, Héctor Félix (1994): La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos. Buenos Aires: CEAL.

norma que definen los requisitos mínimos de funcionamiento, los institutos superiores de formación docente (ISFD) deberán contar con matrícula de estudiantes, emitir títulos de formación docente inicial, generar dispositivos de apoyo pedagógico a escuelas del territorio, desarrollar una vinculación activa con otras instituciones de formación docente del subsistema jurisdiccional, contar con un diseño organizacional que garantice el funcionamiento democrático y cumplir con las regulaciones del sistema formador.

Del análisis de este conjunto de normativas se deduce que todos los institutos superiores de formación docente dependientes de las jurisdicciones están obligados a cumplir con dos de las cuatro funciones que la Ley de Educación Nacional (LEN) les atribuye: la formación inicial y el apoyo pedagógico a las escuelas. Las otras dos funciones, formación continua e investigación educativa, se deben distribuir en clave de sistema; esto significa que, aunque no todas las instituciones desarrollen dispositivos de trabajo en estas líneas, es una responsabilidad a la que el conjunto de instituciones de formación superior debe dar respuesta, garantizando así el desarrollo de las todas las funciones asignadas por la LEN. La tarea de enseñar a los futuros docentes, es decir, la formación docente inicial, es la función que históricamente han desarrollado los institutos. En este sentido, en los últimos años, las instituciones han emprendido procesos de reforma curricular y de revisión de sus prácticas mediante la evaluación de su desarrollo curricular. Por su parte, la función de brindar apoyo pedagógico a las escuelas, de incipiente institucionalización, busca

sistematizar las estrategias, consolidar la gestión de los vínculos con los niveles y las modalidades destinos y ampliar su cobertura.

La función de investigación es la que menos tradición tiene en el sistema. Si bien es una función asignada a los ISFD desde hace casi dos décadas, presenta, hasta el momento, un lento pero creciente nivel de institucionalización que se expresa tanto en las iniciativas provinciales como en sus producciones (Ruiz, 2011). La cuarta función, la formación continua, entendida a la vez como una responsabilidad del sistema formador en su conjunto y como el ejercicio de un derecho docente, parte del reconocimiento de las tradiciones y la configuración histórica del desarrollo profesional docente y, desde ahí, avanza hacia una nueva planificación integral, situacional y estratégica de las políticas de formación.

Antes de adentrarnos y profundizar en esta última función, se considera pertinente detenerse y dimensionar el sistema de formación docente de nuestro país. Los docentes argentinos se forman en dos tipos de instituciones con tradiciones y lógicas diferentes, las universidades y los institutos superiores de formación docente (ISFD). Mientras que la formación inicial de los futuros docentes de educación inicial y de educación primaria (destinada a niños de 5 a 13 años, según la definición de obligatoriedad escolar del país) se brinda fundamentalmente en los 410 institutos superiores de formación docente de gestión estatal (211 profesorados de nivel inicial y 365 profesorados de primaria) y 247 de gestión privada (154 profesorados

de educación inicial y 201 profesores de educación primaria) de las 24 jurisdicciones⁶. En la formación docente inicial para profesores de educación secundaria esto cambia. Las instituciones dependientes de las jurisdicciones son 478 de gestión estatal y privada, y ofertan en total 1037 carreras. Sin embargo, son las universidades las que forman la mitad de las docentes del país.

La formación docente continua

Durante las últimas décadas ha ido cobrando cada vez más importancia en las políticas de formación docente aquellas destinadas a la formación continua. Pareciera que es imposible promover cualquier cambio en el sistema educativo que no requiera de una acción específica de formación continua. Y, a su vez, toda propuesta de formación continua lleva implícita una concepción acerca de este cambio educativo. Cambios, acciones y propuestas que se materializan a través de distintos dispositivos y estrategias de acción.

Al igual que otros países de América Latina en la década de 1990, para implementar los cambios estructurales y curriculares del sistema educativo que concebía la Ley Federal de Educación en la Argentina, se instalaron con fuerza los cursos de capacitación como dispositivos de formación docente continua. Estos cursos, desde una perspectiva remedial, proponían dotar a los docentes de aquello que la formación inicial no había previsto y que las nuevas demandas del sistema requerían. La idea de compensar estas carencias de la formación inicial es la que impulsaba a este tipo de dispositi-

tivos, estrategias y formatos que, desconociendo los saberes producidos en la práctica y desvalorizando el saber de la experiencia, buscaban adaptar a los docentes a los cambios previamente diseñados. Desde esta perspectiva, el conocimiento es pensado como algo que se produce por fuera de las escuelas y éstas son sólo el ámbito privilegiado para su aplicación.

En este contexto, la figura del especialista se erigió con excesiva centralidad, convirtiéndose en el mediador entre las novedades o innovaciones y los implementadores de las reformas. En el modelo se promovía, por un lado, al especialista como el poseedor de un saber experto y, por el otro, al sujeto docente que aprende, pero al que no se le reconocía la escuela como ámbito de experiencias y aprendizajes. Desde esta perspectiva clásica de la formación continua, las reformas en el campo de la educación apelaron a la *capacitación* como una herramienta para llevarla a cabo y desarrollaron cursos en estrecha correspondencia con las formas escolares tradicionales, que reproducen una relación con el saber propia del vínculo docente-alumno.

En síntesis, la prevalencia del formato curso y de la capacitación orientada al docente individual y aislado de su contexto institucional y laboral; la baja articulación de acciones entre organismos e instituciones oferentes; la escasa o nula continuidad de los programas de formación docente continua; y la desarticulación entre éstos y la formación docente inicial, constituyeron una política

6 Fuente: INFD-ME

de formación continua caracterizada por la heterogeneidad de propósitos, calidad, formatos y alcance.

Hoy se sabe que este modelo de formación continua pensado como complemento de la formación inicial y poco articulado con las situaciones de trabajo real, ha tenido escasa transferencia y poquísimos efectos en las aulas. Lejos de los enfoques que apostaban al efecto “cascada” o de “arriba hacia abajo” e impulsaban acciones en las que la formación continua aparecía instrumentalizada y descontextualizada, las nuevas perspectivas situacionales se centran en la escuela y promueven situaciones formativas en ejercicio, en los contextos específicos donde se da la experiencia profesional y buscando articular la formación inicial y la formación la continua.

Se avanza así en la construcción de un modelo de formación continua que promueve el desarrollo profesional de los docentes a través de un abordaje teórico y práctico de las problemáticas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas. Modelo centrado ahora en el desarrollo profesional, que a su vez centra sus acciones en las escuelas. Las escuelas y sus profesores se vuelven la unidad básica a la cual dirigir los esfuerzos. Esto no significa necesariamente que la formación se produzca físicamente en el ámbito de las instituciones educativas. Es posible que se produzca en otros espacios pero con referencia a los contextos específicos de ejercicio de la práctica docente.

En Argentina pueden identificarse diversas iniciativas que buscaron situar

la formación continua en las escuelas y es posible señalar algunas dimensiones comunes a todas ellas. En primer lugar, el saber pedagógico se remite al ámbito de experiencia de los docentes y no se concibe como un saber ajeno que debe ser incorporado sino, por el contrario, se busca tematizar, analizar y reflexionar sobre la propia experiencia educativa. Es decir, no se trata de dotar a los docentes de aquello que carecen, sino de partir de lo que saben y hacen, para revisarlo a la luz de las responsabilidades éticas, políticas y pedagógicas que les compete en la búsqueda de una escuela más justa y de calidad.

En segundo lugar, este tipo de dispositivo tiene como destinatario de la formación continua al conjunto de los docentes de las instituciones y no a los docentes individualmente considerados. La convicción de que los docentes deben ser tomados como protagonistas, sujetos activos de su proceso formativo, reorienta los programas de formación hacia estrategias que posibiliten la reconstrucción de sus saberes prácticos, la sistematización, documentación e intercambio de experiencias de enseñanza. De este modo, la escuela aparece como escenario privilegiado de los programas de formación continua. Por esta razón, las iniciativas toman como punto de partida las necesidades y demandas de formación de los docentes y de las instituciones.

En tercer lugar, estas iniciativas de formación continua parten de algún tipo de acción orientada a promover la demanda y a detectar las necesidades. La formación continua

se articula entonces con acciones de relevamiento y diagnóstico de la realidad de las instituciones educativas. Acciones que buscan promover la demanda a partir de trabajar con los docentes los modos de construcción de los problemas y el establecimiento de prioridades que pueden hallar respuestas en instancias de formación. Esto supone, además, un desafío en términos de la lectura de los problemas de las escuelas, ya que los mecanismos de relevamiento no pueden quedar circunscriptos a una consulta formal, sino que necesariamente implican una reflexión sobre la especificidad de cada contexto escolar y su relación con la enseñanza.

Finalmente, muchas de estas iniciativas de formación continua plantean un desafío al proceso de institucionalización, puesto que al romper con la estructura rígida de los cursos, exigen nuevos modos de acreditación en los que se reconozca, por ejemplo, la interacción de un docente con sus colegas en el marco de la institución.

Dentro de este modelo, son opciones de formación continua aquellas ofertas sistemáticas y sostenidas en el tiempo, como por ejemplo, los posgrados, los postítulos, los ciclos de formación y las pasantías, entre otras. El rasgo distintivo en todas ellas es que son ofertas con un fuerte lazo con las prácticas profesionales y se destinan a quienes dirigen las instituciones, a quienes se dedican a formar en un campo disciplinar específico, a quienes eligen trabajar en el ámbito rural, etcétera. En síntesis, esta perspectiva de la formación como un proceso conti-

nuo, y no como una colección de elementos formativos dispersos, instala a la formación permanente como constitutiva del trabajo docente; articula los saberes de los docentes con los aportes de la investigación educativa; y mantiene una estrecha vinculación con la vida cotidiana de las instituciones educativas.

El desarrollo profesional docente y la formación permanente

En este punto es pertinente retomar el concepto de desarrollo profesional pensado como un continuo entre la formación inicial y la formación continua, donde se atiende tanto la especificidad de aquellos que realizan sus primeros desempeños como la de los docentes expertos. En este marco la formación continua es uno de los componentes de desarrollo profesional, pero de ningún modo el único; hay otros aspectos que lo conforman, como el salario, la carrera docente, los modos de ingreso al sistema, la estructura de cargos y su acceso. Aspectos que decididamente influyen sobre la vida profesional de los docentes.

Diversos autores coinciden en concebir al desarrollo profesional docente como la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo para el análisis de datos. Esta capacidad contempla cualquier actividad o proceso que intente mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación en roles actuales o futuros. Se concibe también como el crecimiento profesional que un docente adquiere como resultado de su experiencia y de analizar su propia práctica de

forma sistemática, tanto individual como colectivamente, y contextualizada en su lugar de trabajo, es decir, en la escuela.

Entre las causas que orientan esta nueva perspectiva, diversos estudios mencionan las características o modos más eficaces de aprendizaje docente. Entre estas características se destaca que los docentes aprenden mejor formando parte de:

- Redes de profesores.
- Programas sostenidos e intensivos que tiene mayor impacto que los breves y aislados.
- Participando colectivamente con colegas de la misma escuela, año o disciplina.
- Focalizándose tanto en lo que se enseña como en los modos de enseñarlo.
- Con estrategias que implican la co-observación de los modos de enseñar, enseñar y poner en práctica.
- En dispositivos coherentes que articulan el desarrollo profesional como parte de otros programas de aprendizaje y enseñanza que se reflejan en sus escuelas.

El desarrollo profesional se encuentra hoy muy vinculado a experiencias formativas que transcurren dentro de las instituciones, junto a la comunidad educativa y al colectivo docente, orientadas a la propia escuela y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En el caso de Argentina, cuatro son los principios básicos que orientan la planificación de los programas, proyectos y es-

trategias de desarrollo profesional docente en los distintos niveles y ámbitos de su ejecución:

- Las acciones de formación permanente del profesorado tendrán como horizonte la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, su profundización y diversificación.
- La formación docente continua deberá ser capaz de dialogar con las prácticas docentes e interpelarlas; es decir de movilizarlas en una espiral de reflexión, análisis, reformulación y puesta a prueba constante.
- La formación docente continua deberá vincular la práctica con la comprensión de las transformaciones del mundo y la cultura contemporánea.
- La formación docente continua se desarrollará principalmente en los espacios concretos de desempeño del docente, en los escenarios donde surgen los problemas de la práctica. A tal fin será necesario acercar las tareas de los formadores al terreno y revisar el tipo de vínculo entre las instituciones a cargo de la formación y las escuelas.

Estos principios ponen en evidencia lo prioritario que es para la política pública aproximar las necesidades de la formación continua a los diagnósticos y necesidades de las escuelas, de los propios docentes, de los equipos directivos, así como de las surgidas en los procesos de evaluación y de los objetivos y metas de la política educativa.

Los modelos centrados en el desarrollo profesional, en oposición a la perspectiva instrumental y carencial

de la formación continua, recuperaran el conocimiento práctico, las experiencias y necesidades formativas de los docentes implicados; buscan construir un saber que parta de los problemas de la práctica y de las condiciones institucionales y, que a su vez, pueda articularse con la teoría y la investigación educativa. Asimismo, estos modelos parten de un triple reconocimiento: reconocimiento de la formación permanente y en ejercicio como constitutivo del trabajo docente; de los docentes como sujetos constructores de saber pedagógico y de la escuela como el ámbito privilegiado para su desarrollo.

El programa Nuestra Escuela

Por acuerdo federal, las políticas de formación docente continua encuentran, en el año 2013, un instrumento para cumplimentar la formación permanente, en servicio y gratuita de todos docentes del país: El Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (PNFP).

El PNFP, surgido de los niveles ejecutivos de la educación del país, garantiza el cumplimiento del derecho a la formación permanente y gratuita establecido por la Ley de Educación Nacional y define los procesos formativos para los docentes en ejercicio en las líneas prioritarias que establece el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente⁷. Estas líneas son: fortalecer y afianzar la inclusión educativa garantizando trayectoria escolares completas; consolidar la mejora de la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes; reforzar las políticas socioeducativas orientadas al acompañamiento

de la escolaridad; y mejorar y profundizar la formación y las condiciones de trabajo de los docentes argentinos.

Es importante destacar también que las cinco centrales sindicales docentes⁸ expresaron su apoyo en un acuerdo paritario que presenta las siguientes condiciones de realización:

- El reconocimiento de los docentes como sujetos constructores de saber pedagógico, capaces de producir procesos de mejoramiento de la enseñanza y de los aprendizajes, fortaleciendo así su autoridad política, ética y pedagógica.
- El reconocimiento de la formación permanente en ejercicio como constitutiva del trabajo de las y los docentes y como parte de su jornada laboral, que cuente con tiempos específicos en el período anual de trabajo, y con espacios colectivos de realización.
- El desarrollo de un enfoque formativo centrado en la escuela, atendiendo a la diversidad de escenarios institucionales, cuyo contenido y forma de realización será decidido con participación de los sindicatos docentes.
- El proyecto contendrá un componente de autoevaluación institucional formativa, integral y participativa.

7 Resolución CFE N° 188/12

8 Las cinco centrales sindicales docentes de Argentina son: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA); Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET), Confederación de Educadores Argentinos (CEA), Unión Docentes Argentinos (UDA) y el Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP).

- El Estado Nacional garantizará el financiamiento y asistencia contando con la responsabilidad concurrente de las jurisdicciones, a fin de generar las condiciones políticas, técnicas y presupuestarias de las acciones a efectivizar para el desarrollo de todos los componentes que se programen. De esta forma, el Programa se define como una acción universal de aplicación gradual destinada a docentes de todos los niveles de la educación obligatoria y de la educación superior, y a todas las instituciones educativas de gestión estatal y privada. En el mismo se combinan y abordan integralmente la formación situada y colectiva con las formaciones individuales; analizando, sistematizando y comunicando las prácticas docentes en escenarios colaborativos y sostenidos de manera tal que se interpele el quehacer diario de los docentes y de las escuelas. En este sentido, define dos componentes de trabajo desarrollados de forma complementaria; uno, institucional, centrado en la unidad escuela y, otro, centrado en las prioridades formativas de acuerdo a los puestos de trabajo y/o roles, disciplinas, niveles y modalidades.

El componente I comprende una serie de acciones y modos de trabajo que se organizan en:

- Acompañamiento a los equipos de conducción donde se abordarán temas vinculados al gobierno escolar en el marco de una política inclusiva.
- Encuentros entre instituciones educativas donde se trabajará de forma colectiva la educación como derecho, la universalidad, el reconoci-

miento de las diversas trayectorias escolares, la discusión sobre visiones deficitarias de las posibilidades de aprender de los estudiantes.

- Jornadas institucionales dirigidas al colectivo docente de la unidad escuela donde se llevará adelante una acción sistemática de análisis y discusión centrada en la propia tarea y en relación a la política jurisdiccional y nacional. Esta acción de carácter formativo para todo el equipo docente, implicará el despliegue de dispositivos de evaluación que orientarán el trabajo institucional.

En síntesis, al reconocer a la escuela y a los docentes como ámbito y sujeto productor de conocimiento en una realidad en permanente transformación y al recuperar la centralidad de la enseñanza en la tarea docente, el PNFD se vuelve una herramienta que liga políticas y derechos, derecho a la formación permanente y derecho a la educación.

Conclusiones

Como encargado de dinamizar, desarrollar y jerarquizar la formación docente del país, el Ministerio de Educación a través del INFD puso en marcha distintos dispositivos para concretar la política pública nacional y federal en materia de formación. Avanzó en la definición de las funciones asignadas al sistema formador, su normativa, forma de gobierno; estableció mecanismos para mejorar y fortalecer la formación inicial; amplió y dinamizó el tipo de relaciones con las escuelas asociadas; motorizó procesos de cambio de los dise-

ños curriculares, en su estructura, duración, integración y articulación; implementó estrategias destinadas a fomentar el ingreso de los jóvenes a las carreras docentes, su permanencia y egreso; garantizó el desarrollo profesional continuo de los formadores y futuros docentes; impulsó procesos de investigación educativa en las instituciones; entre otras acciones. En este sentido, el PNPD se arraiga en la transversalidad de las políticas educativas que se vienen impulsando desde INFD y el Ministerio de Educación en la última década, políticas que permitieron reinstalar la centralidad de la educación en todo el territorio.

La profesionalización de los docentes busca asentarse en políticas integrales que atiendan las necesidades de formación y actualización permanente de los profesores, pero que además incluyan el desarrollo profesional en el contexto de las metas generales del sistema educativo y de los cambios curriculares. En este marco, la formación continua se articula con los lineamientos y orientaciones de la formación inicial y contempla los requerimientos locales, de las instituciones y de los contextos sociales específicos de inserción docente.

De esta forma, la política pública nacional y federal de formación docente inicial, continua y en ejercicio, reactualiza una vez más su compromiso con la profesionalización de los docentes impulsando dispositivos que, arraigados en la escala de lo local, en las situaciones específicas que viven los docentes, en los problemas de enseñanza reales, en las prácticas cotidianas y en los

modos particulares de hacer escuela, brinden herramientas para atender a la complejidad de la inclusión y de la universalización.

Inclusión y universalización instalan y definen nuestro sistema educativo, nuestras escuelas y aulas como espacios de construcción de lo común y de igualdad de acceso a los saberes, garantizando el ejercicio del derecho social a la educación de todos y cada uno de los estudiantes de los niveles obligatorios de la educación argentina.

Bibliografía

Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. En *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 41, N°2.

Birgin, A. (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

Day, Ch. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

Inbernón, F. (2009). Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. En *Revista brasileira de formação de professore*, Vol. 1, N° 1, p.31-42.

Marcelo, C. (2008). Desarrollo profesional y personal del docente. En De la Herrán Gascón, A, *Didáctica General*. Madrid: Mc Craw Hill.

Ruiz, G. (2011). *La investigación científica y la formación docente: discursos normativos y propuestas institucionales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Terigi, F. (2006). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Documento del GTD – PREAL documento electrónico: <http://www.preal.org/Biblioteca.asp> acceso septiembre de 2008.

Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN QUEBEC A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN CONTINUA

Céline Garant, Ph.D.¹
Caroline Bourque, M. Ed.²

Este artículo presenta un panorama de la formación continua de los docentes en Quebec. Para contextualizar el contenido de éste, es necesario aclarar que la educación en Canadá depende de una jurisdicción provincial y que los sistemas escolares varían bastante de una provincia a otra. En este artículo nos enfocaremos únicamente en la formación de docentes en Quebec.

El artículo se organiza en cinco partes. En primer lugar, damos a conocer el contexto de la formación inicial y continua de docentes en Quebec. Luego describimos los roles que desempeñan los principales actores en esta formación, para continuar analizando las condiciones que favorecen el compromiso de los docentes en su formación. Enseguida presentamos una experiencia concreta que ilustra un tipo de formación continua universitaria en Quebec, que se materializa en una investigación colaborativa con el medio escolar. Concluimos retomando lo que nos parecen ser las condiciones ineludibles para una formación continua exitosa susceptible de estimular el desarrollo profesional de los docentes.

Breve historia sobre la formación inicial y continua de docentes en Quebec

Para describir cómo se da actualmente la formación continua de docentes en Quebec partiremos mostrando una visión retrospectiva de cómo ha evolucionado la formación inicial de do-

centes en esta provincia, puesto que su historia ha influido enormemente en la importancia que los docentes le dan hoy a la formación continua.

La formación inicial de docentes en Quebec

Hasta los años 60, la formación de docentes se impartía en las escuelas normales que dependían administrativamente del Departamento de Instrucción Pública (Proulx, 2009). Después de la implementación de la Comisión Real de Investigación sobre la Docencia (1963), llamada comúnmente Rapport Parent, el sistema escolar público de Quebec se transformó substancialmente con el fin de garantizar una formación de calidad para el personal docente (Conseil Supérieur de l'Éducation, [CSÉ], 2014). También se creó el Ministerio de Educación de Quebec (MEQ) y la formación de docentes se trasladó desde las escuelas normales hacia las universidades. Desde ese momento, los docentes debían obtener un bachillerato universitario de tres años y, posteriormente, llevar a cabo en las escuelas un periodo de prueba supervisado durante dos años para po-

1 Profesora titular, Université de Sherbrooke, Canadá. Decana de la facultad de educación de 2001 a 2009. Actualmente es profesora y directora del Programa de Formación Continua en el Departamento de Educación Preescolar y Primaria de la Facultad de Educación. Su campo de interés se centra en la formación continua de los docentes, la profesionalización docente y la inserción profesional.

2 Estudiante de doctorado en educación, Université de Sherbrooke, Canadá

der obtener un brevet d'enseignement³ por parte del Ministerio de Educación (Ibíd.). A raíz de esta Comisión Real de Investigación, las universidades se democratizaron y abrieron sus puertas para todos. De este modo, seis universidades públicas fueron creadas a través de Quebec⁴.

El Comité de Acreditación de los Programas de Formación de Docentes (CAPFE, de sus siglas en francés), creado en 1992, se compone de cuatro profesionales universitarios y cuatro docentes, y es presidido alternadamente por un representante del sector universitario y del sector escolar⁵ (Ibíd.). Este comité que depende directamente del Ministro de Educación, debe hacer respetar las directrices ministeriales y acreditar los nuevos programas de formación docente (Ibíd.).

En 1994, Quebec inició su primera gran reforma de los programas de formación docente cuando su bachillerato pasó de tres a cuatro años. Al término de esta formación inicial, las universidades le recomendaron al Ministerio que los docentes obtuvieran de manera inmediata el brevet d'enseignement. El periodo de prueba, vigente hasta entonces, fue posteriormente abolido (CSÉ, 2014). Esta reforma implicó varios cambios en la formación inicial. Los nuevos bachilleratos fueron elaborados con el propósito de unir la formación disciplinaria, didáctica, pedagógica y práctica para acercarse a un modelo más integral. Es en este contexto cuando se incluyen 700 horas mínimas obligatorias de práctica profesional que se extienden durante los cuatro años del programa (Ibíd.). Esta práctica profesional requería que

cada estudiante participara en todas las áreas de la docencia (planificación, enseñanza, evaluación de los aprendizajes, apoyo para los alumnos). Se destaca además la importancia que se da al medio escolar y a los docentes asociados, que son los que acogen a los practicantes en sus clases. Ellos deben supervisar a los practicantes para apoyarlos en el desarrollo de sus competencias profesionales (Gouvernement du Québec, 2008). Por esta razón, los docentes asociados debían tener una experiencia profesional y diversas cualidades personales (Ibíd.), debido a lo cual las universidades, después de esta primera reforma, ofrece una formación para que ellos se asuman como co-formadores⁶(Ibíd.).

Por otra parte, el MEQ invierte 10,5 millones CDN\$ anualmente tanto para apoyar a los programas de formación como para reconocer la participación de los docentes asociados. Esto representa un total de 660 CDN\$ por persona para retribuirles

3 Tipo de autorización permanente para ejercer la docencia.

4 Todas las universidades de Quebec (doce en total) son financiadas por el Estado: nueve son francófonas y tres anglófonas. De estas doce universidades, seis son privadas y seis públicas. Las seis universidades públicas son las siguientes: Universidad de Quebec en Montreal (UQAM), Universidad de Quebec en Trois-Rivières (UQTR), Universidad de Quebec en Chicoutimi (UQAC), Universidad de Quebec en Rimouski (UQAR), Universidad de Quebec en Outaouais (UQO) y la Universidad de Quebec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Las seis universidades privadas son las siguientes: Université de Montréal, Université Laval, Université de Sherbrooke, McGill University, Bishop's University, Concordia University.

5 Una de las autoras de este artículo, Céline Garant, es presidente de este Comité desde 2013.

6 Un marco de referencia para este tipo de formación se encuentra disponible en el siguiente sitio: http://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_def-ste/documents/Rapport_Cadre_reference_2009.pdf

por su participación en la formación antes mencionada y por ejercer su rol de acompañadores de la formación del estudiante en práctica (acogida, retroalimentación, co-evaluación, etc.) (CSÉ, 2014).

En el 2001, el MEQ adoptó un marco de referencia titulado Formación de Docentes - Orientaciones - Competencias Profesionales (Gouvernement du Québec, 2001), el cual, tras varias consultas, se consensuó con las universidades. Todos los programas de formación inicial docente debían ser revocados por el Ministerio hasta que las universidades pudieran demostrar que sus programas se inscribían en este marco de referencia, es decir, que éstos apuntaran al desarrollo de doce competencias profesionales determinadas en dicho documento (Ibíd.) (Figura 1).

Recordemos que una competencia “se debe poner en práctica en un contexto profesional real, situarse en un continuo que va de lo simple a lo complejo, basarse en un conjunto de recursos, inscribirse en el orden del saber-movilizar en el contexto de la acción profesional y manifestarse en un saber-actuar exitoso, eficaz, eficiente y recurrente que esté relacionado con una práctica intencional y que constituya un proyecto y con una finalidad ilimitada” (Ibíd., 2001, p. 45).

Por otro lado, la undécima competencia implica comprometerse en un proceso individual y colectivo de desarrollo profesional. La idea de la formación continua nace así de la formación inicial.

Figura 1. Las doce competencias profesionales docentes (Gouvernement du Québec, 2001)



Además de adoptar un enfoque basado en competencias, las universidades debían comprometerse en el desarrollo de un enfoque-programa que fuera coherente y concertado, puesto que la coherencia es vista por varios autores (Desjardins, Altet, Étienne, Paquay y Perrenoud, 2012) como una característica esencial para los programas de formación

docente eficaces. Así, éstas deben relacionar las actividades realizadas en los cursos con las prácticas mismas; pero sobre todo deben establecer una colaboración eficaz entre los diferentes actores que intervienen en la formación (profesores universitarios, catedráticos, supervisores universitarios y docentes asociados) y una visión común y concertada de las competencias profesionales que se deben desarrollar. Esto no es tan simple, ya que implica una serie de cambios y desafíos en la concepción y organización del programa, (Correa Molina, 2012). Finalmente, las universidades debían adaptarse a este marco referencial para permitir que sus estudiantes recibieran el *brevet d'enseignement* otorgado por el MEQ (Gouvernement du Québec, 2001).

De esta manera, la formación inicial docente en Quebec se suma a la corriente de la profesionalización de la labor docente (CSÉ, 2014; Gouvernement du Québec, 2008). Ésta se centra en el desarrollo de un *saber-actuar* (Le Boterf, 2007) que se apoya en la movilización de recursos (*saber-hacer, saber-ser, saber*) en un contexto profesional (Gouvernement du Québec, 2008). Además, cuenta con una red de docentes asociados, generalmente formados e informados, que se desempeñan como *co-formadores* (Ibíd.).

Considerando la complejidad de la actividad docente en el contexto escolar del siglo XXI, la formación continua surge como un fenómeno ineludible. Es un hecho que la realidad escolar se ha complejizado y los docentes se encuentran cada vez más bajo presión y se enfrentan a grandes exigencias relacionadas con la carga mental y emocional, y con las importantes responsabilidades que deben asumir (Tardif, 2012). Sucesivamente la formación continua le permite a los docentes, por una parte, consolidar la experiencia profesional adquirida (Gouvernement du Québec, 2008) y, por otra, proseguir el desarrollo de sus competencias y su perfeccionamiento. Debido a la importancia que han adquirido las investigaciones sobre educación en los últimos 50 años, se espera que ellas contribuyan al fortalecimiento de la formación docente, tanto inicial como continua.

La formación continua de docentes en Quebec

La formación inicial se considera actualmente como la primera etapa de un proceso de formación que continúa a lo largo de la vida y que permite el desarrollo de las competencias profesionales. A partir de esta idea, abordamos la historia de la formación continua de docentes en Quebec (Gouvernement du Québec, 2008). En primer lugar, aclaramos que el concepto de la formación continua se define como “el conjunto de las acciones y actividades en las que los docentes en ejercicio se comprometen de manera individual y colectiva para actualizar y enriquecer su práctica profesional” (Gouvernement du Québec, 1999, p. 12).

A comienzo de los años 70, la formación continua en Quebec era considerada principalmente como un perfeccionamiento acreditado destinado a los docentes formados en las escuelas de formación de docentes que deseaban completar un bachillerato universitario para mejorar sus condiciones profesionales. Como consecuencia, y tras el reconocimiento por parte del MEQ de los créditos universitarios efectuados con respecto a la escala salarial, el nivel promedio de la escolaridad de los docentes aumentó de 13 a 17 años (CSÉ, 2014). No obstante, la Convención Colectiva Nacional determinó en 2002 la escala salarial única, reconociendo los 17 años de escolaridad para todos los casos (para el mismo trabajo se destina el mismo salario). Sólo con un total de 30 créditos universitarios suplementarios se podía acelerar el progreso dentro de esta escala. Sin embargo, una vez que se alcanzaba el nivel más alto en la escala, la escolaridad no tenía ningún impacto en el salario de los docentes⁷. Así, si antes la escolaridad universitaria constituía un incentivo, ahora los docentes comenzaron a desertar de la formación continua acreditada que ofrecían las universidades (ADÉREQ, 2005), prefiriendo los programas de formación que ofrecían las propias comisiones escolares.

En 1999, el MEQ publicó una política llamada Choisir plutôt que subir le changement (Elegir el cambio en vez de resignarse a él). En este documento, el MEQ pretendía sobrepasar la noción de un perfeccionamiento ad hoc para incluirlo en la idea de una formación continua que destacara la importancia de vivir un

proceso integral y centrado en el desarrollo y la mejora de las competencias del docente (Gouvernement du Québec, 2008).

El Ministerio inscribió esta política dentro de un marco legislativo. De esta manera, en la Ley de Instrucción Pública (LIP) se destaca que: 1) el perfeccionamiento profesional depende del propio docente, quien debe “tomar las medidas apropiadas para alcanzar y conservar un alto nivel de competencia profesional” (Gouvernement du Québec, 2014, artículo 22, párrafo 6); y 2) la dirección de la escuela “debe hacerse cargo de la organización de actividades de perfeccionamiento para el cuerpo docente de su escuela acordadas con éstos últimos respetando las disposiciones de las convenciones colectivas que pueden ser aplicables si se da el caso” (Ibíd., artículo 96, párrafo 21).

Aún cuando esta obligación de inscribirse en un proceso de formación continua se indicaba en la ley y aunque ésta se debía interpretar como una búsqueda para la mejora de las competencias profesionales (ADÉREQ, 2005), el compromiso de los docentes y de los equipos directivos de las escuelas adopta formas diversas. A veces, van a participar en actividades específicas organizadas por las comisiones escolares con la intervención de los consejeros pedagógicos que trabajan en esas comisiones, otras veces recurren a consultores privados para

7 Es importante precisar que todos los docentes en Quebec ganan el mismo salario, tanto en el sector público como privado (e incluso los del sector privado suelen ganar menos). Las escuelas privadas son subvencionadas por el Estado pero en un porcentaje menor.

profundizar algunos temas de acuerdo a las necesidades de la escuela. En consecuencia, acuden poco a las universidades ya que las ofertas de formación continua de éstas les parecen demasiado teóricas, piensan que no responden siempre a las necesidades que surgen de la práctica y, sobre todo, creen que exigen una inversión muy a largo plazo, como la obtención de un grado académico, por ejemplo.

Todos los actores de la formación continua (Ministerio, universidades y escuelas) están llamados a reflexionar profundamente sobre sus roles para contribuir en la mejora continua de la práctica docente.

Los roles de los diferentes actores

Si bien la LIP requiere que el docente mantenga sus conocimientos actualizados, la formación continua de docentes es una responsabilidad individual y colectiva que sigue siendo libre y voluntaria. Si los actores antes mencionados no llegan a despertar el interés de los docentes en el núcleo de sus prácticas, corren el riesgo de fracasar y de no ser capaces de fomentar una nueva visión, o una reflexión amplia sobre las diversas acciones que debieran realizar para el éxito de sus alumnos.

El rol del Ministerio de Educación, Recreación y Deportes (MELS)

El MELS⁸ debe desempeñar dos roles principales en cuanto a la formación continua: 1) orientar (*Choisir plutôt que subir le changement*) y 2) ofrecer su apoyo para alentar y promover el desarrollo profesional de los docentes.

En su rol de orientador, el MELS delega a las comisiones escolares

la responsabilidad de estructurar la oferta de formación continua y reconoce que las universidades pueden contribuir de manera importante a la difusión de los saberes y conocimientos por medio de investigaciones, precisando sin embargo que el recurso de las universidades debe ser un medio más entre otros. Finalmente, el MELS invita a las diferentes partes a adoptar una cultura de formación continua centrada en el desarrollo profesional de los actores y a reconocer la especialización de los docentes (*Gouvernement du Québec, 1999*).

En lo que concierne a su rol de apoyo, el MELS promueve un concurso para “la formación continua del personal escolar” (llamado *Chantier 7*) para ayudar a las universidades y a los medios escolares en proyectos de colaboración. Cada proyecto puede aportar en promedio 100 000 CDN\$ para llevar a cabo un trabajo exitoso elaborado conjuntamente con uno o varios medios escolares (*Landry y Larocque, 2013*).

Además, estos proyectos son evaluados por un jurado que valora, entre otros factores, la solidez de la cooperación, las consecuencias proyectadas por el personal escolar y los efectos estructurales del proyecto para ambas partes. Para este programa de subvención se ha destinado una suma de 2,5 millones CDN\$ por año.

⁸ El MEQ se transformó en 2003 el Ministerio de Educación, Recreación y Deportes (MELS).

El rol de las comisiones escolares

Una comisión escolar en Quebec es una entidad administrativa responsable de un conjunto de escuelas primarias, secundarias y de centros de formación profesional para adultos, en una región geográfica específica. Ésta es administrada por los comisarios elegidos por los ciudadanos y es dirigida (poder ejecutivo) por una dirección general asistida por direcciones de servicios (recursos educativos, recursos humanos, recursos materiales). El servicio de recursos educativos, por ejemplo, es responsable de la implementación de las directivas ministeriales, de los programas de estudio y de los convenios de gestión (Gouvernement du Québec, 2009). La comisión escolar trabaja en conjunto con las direcciones de las escuelas y reagrupa a un conjunto de consejeros pedagógicos (por disciplina) para ofrecer un programa de formación continua a los docentes.

La comisión escolar, a través de estas direcciones y de sus consejeros pedagógicos, tiene responsabilidades, tales como: 1) agrupar las diferentes necesidades, 2) planificar y 3) ofrecer una formación continua en terreno durante las jornadas pedagógicas (20 días al año sin los alumnos) de acuerdo al convenio de gestión de cada escuela. Estas jornadas pueden llevarse a cabo de diferentes maneras, ya sea participando en talleres, en producciones pedagógicas, conferencias, congresos, etc.

Después de varios años, se observa el retorno de las universidades como actores en la formación continua. Aún así, de acuerdo a los expertos,

éstas necesitan adaptar sus métodos para vincularse de mejor manera con las preocupaciones de los docentes.

El rol de las universidades

El rol tradicional de las universidades es el de ofrecer programas acreditados de segundo ciclo: microprogramas (equivalentes a tres, cuatro o cinco cursos de 45 horas), diplomados (equivalentes a diez cursos de 45 horas) y maestrías (equivalentes a quince cursos de 45 horas que incluyen la redacción de un ensayo).

Algunos docentes desean perfeccionar sus estudios y obtener nuevos grados académicos (seguir con la misión tradicional de una universidad), pero pareciera, según lo que hemos podido constatar, que esto no es lo predominante. Así, la mayoría acepta perfeccionarse voluntariamente y varios lo toman como un deber (CSÉ, 2014). Sin embargo, los docentes requieren que esta formación tenga sentido para ellos y beneficios para sus alumnos. De esta forma, de acuerdo al CSÉ (Ibíd.), surgen seis condiciones favorables de formación, desde el punto de vista de los docentes. Para que la formación responda a las necesidades de los docentes, ésta debe:

- 1) estar integrada en un desarrollo continuo;
- 2) ser un lugar y un tiempo de intercambio entre pares;
- 3) estar relacionada con los problemas experimentados en clase;
- 4) incluir sistemáticamente actividades de seguimiento;
- 5) ser liderada por un profesional fidedigno que no sólo tenga una dominio del contenido, sino también que conozca bien la realidad de una clase y que ofrezca un acompañamiento

respetuoso de las competencias del personal docente (...); 6) surgir de una serie de consultas efectivas al personal docente (Ibíd., p. 111)

En este contexto, si las universidades desean continuar estando presentes en la oferta de formación continua, debieran acercarse a los distintos medios académicos, reconocer la especialización de los actores escolares, valorizar el saber que surge de la experiencia y proponer enfoques significativos para los docentes. Varias universidades han comprendido estos requisitos y han propuesto, a partir de 2009, una centena de proyectos de cooperación (Chantier 7) en conjunto con los medios escolares (Landry y Larocque, 2013)

La próxima sección tratará particularmente del camino realizado por las universidades en esta materia y presentará algunas pistas que pueden ser interesantes para incitar los docentes a comprometerse con su propio desarrollo profesional.

La formación continua en las universidades: algunas pistas prometedoras

Después del paso de la formación docente al contexto universitario a fines de los años 60, es posible constatar un reconocimiento creciente de la investigación no sólo en ciencias de la educación sino también en educación. Además, con la profesionalización de la docencia a principios de los años 90, a partir de los años 2000 se observan avances interesantes respecto a la formación continua en las universidades.

Algunas universidades han innovado

en esta área: se acercan más hacia los medios escolares en vez de esperar que éstos recurran a ellas; ofrecen una formación descentralizada (más situada en la realidad escolar que en las universidades) y otras aún prevén esto a distancia con el fin de conciliar trabajo, familia y estudios. Las universidades incluso intentan implementar formaciones que se intercalen en el tiempo para asegurar la retroalimentación y la reflexión de las prácticas. Además, según Mellouki (2010), este tipo de formación tiene efectos positivos, tanto en las prácticas docentes como en el éxito de los alumnos. Algunas universidades han comprendido las limitaciones señaladas por los docentes, como el carácter demasiado teórico de las propuestas universitarias, la falta de consideración por el saber que surge de la experiencia desarrollada por los docentes, las difíciles condiciones de estudio (principalmente la falta de tiempo para realizar sus deberes universitarios y la importancia de que éste esté relacionado con su práctica profesional), por dar algunos ejemplos. De esta forma, parece claro que si las universidades se siguen considerando a sí mismas como las principales fuentes del conocimiento, los docentes no mostrarán un real compromiso con ellas. Las universidades se deben adaptar para ofrecer actividades significativas a los docentes, manteniendo siempre criterios de calidad.

Dado esto, en nuestra facultad se han establecido tres criterios para la formulación de una formación continua universitaria de calidad: 1) las actividades se deben fundar en conocimientos científicos o profesionales homologados; 2) deben motivar el desarrollo de los

conocimientos profesionales (los que se utilizarán en la práctica de manera participativa); y 3) deben contemplar una dimensión reflexiva y crítica (Aubé, Gagnon, St-Pierre y Garant, 2013).

Asimismo, las universidades han sabido captar también las necesidades emergentes que surgen frente a la integración de alumnos en riesgo (con dificultades de aprendizaje o de comportamiento), la importancia de la relación profesor-alumnos, el desarrollo profesional propio y la organización de las clases. En nuestra universidad, en el área de educación preescolar y primaria (EPP) por ejemplo, hemos constatado que los estudiantes han recibido una buena formación inicial en didáctica y que, en relación con los docentes de formación continua, ahora necesitan más cursos de psicopedagogía al inicio de sus carreras. Como anécdota, cabe mencionar que una estudiante inscrita en el programa de segundo ciclo en EPP manifestó recientemente que si ella no hubiese recibido esta formación continua, centrada en la relación profesor-estudiante y en su propia profesionalización, ella se habría retirado de la docencia. Además añadió que ese proceso de formación le dio más confianza en ella misma.

Las universidades, principalmente gracias al programa de subvención del Chantier 7, ofrecen ahora programas de formación adaptados y creados en conjunto con las escuelas en función de sus propios proyectos pedagógicos. Estos programas son variados, originales y reúnen las preocupaciones de estos ambientes: investigación-acción, investigación colaborativa, comunidad de aprendizaje, etc. (Landry y Larocque, 2013).

Los proyectos del Chantier 7, habiendo sido objeto de una crítica por Landry y Larocque (Ibíd.), se reagruparon en cuatro modalidades de formación continua y de acuerdo a dos ejes (ver figura 2). El primer eje (AB) sitúa al proyecto en función del grado de co-construcción del objeto: desde “no construir con los medios escolares” (B) a “construir completamente con éstos” (A). El segundo eje (CD) negocia el dispositivo de formación o de investigación utilizado, yendo desde una apertura más constructivista (C) a una dimensión más cerrada y positivista (D).

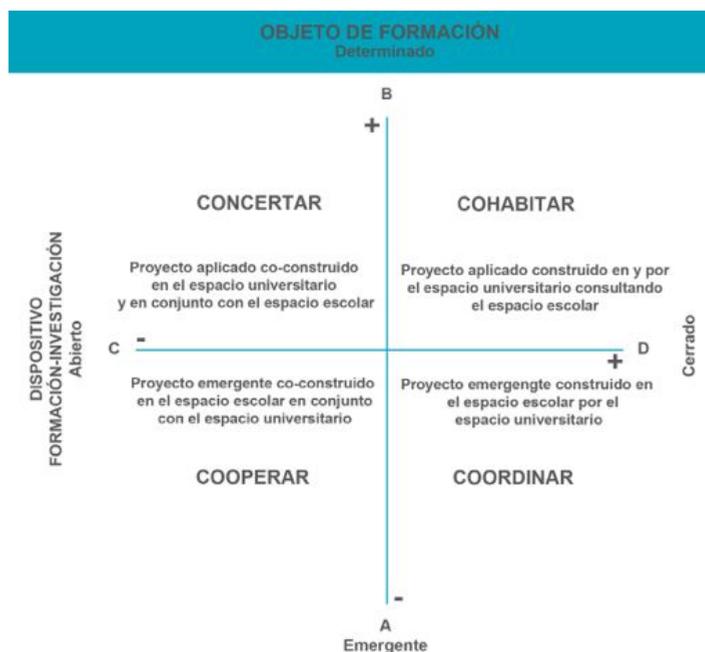
De esta manera, la participación se expresa por medio de una cohabitación de dos medios (medio universitario y medio escolar) que pasa por una coordinación y una concertación que apuntan hacia una cooperación o colaboración completa. Los objetos de formación son también muy variados. Aquí presentamos algunas ilustraciones de la Université de Sherbrooke:

“Formación continua de los consejeros pedagógicos: una comunidad de práctica para enfocarse en un acompañamiento reflexivo” (Dumoulin y Garant, 2010-2013);

“Un mentorado para la inserción profesional: una oportunidad doble de formación continua” (Garant et Dumoulin, 2009-2012);

“La formación continua de los docentes asociados en Estrie: elaborar y aplicar un programa de formación renovado para un seguimiento de calidad con un enfoque programático”. (Desjardins, Boisvert, Thomas, Desbiens, Quigley, Pelletier, Arsenault, Correa-Molina, Gagnon, 2011-2014).

Figura 2: Cuatro formas del proyecto de formación continua (Landry y Laroque, 2013)



Como un elemento contextual, es importante destacar la apertura reciente de los medios escolares a la importancia de la investigación para apoyar diferentes acciones en las que desean comprometerse. Creemos que la formación obligatoria de las direcciones de escuelas está presente y más⁹ en esta apertura, ya que éstas comenzaron a valorizar la investigación para apoyar el desarrollo profesional docente. Más aún, ciertas comisiones escolares en cuanto a los excedentes generados, han financiado investigaciones sobre educación, la continuidad y el éxito de los alumnos (Lessard, s.d.)¹⁰; el interés de los jóvenes por las ciencias y la tecnología (Hasni y Potvin, s.d.)¹¹; y sobre el aprendizaje relacionado a la lectura y la escritura en niños (Moris.d.)¹². Los medios escolares están felices de contar con la investigación para comprender sus diferentes

9 En Quebec, los docentes que desean acceder a un puesto de dirección de escuela deben obtener 30 créditos de curso de 2do ciclo (diez cursos de tres créditos de 45 horas).

10 Este tipo de investigación o cátedra de investigación fue renovada por un segundo mandato de cinco años gracias al apoyo y al financiamiento de los siguientes partes: la Comisión Escolar de la Región de Sherbrooke y la Facultad de Educación de la Université de Sherbrooke.

11 Este tipo de investigación o cátedra de investigación fue creada gracias al apoyo y al financiamiento de los siguientes partes: las Comisiones Escolares de la Región de Sherbrooke, de Montreal, de Grandes-Seigneuries, de Hautes-Rivières, de Hauts-Cantons, de Sommets, Marie-Victorin y de la Rivière-du-Nord, la Université de Sherbrooke y la Universidad de Quebec en Montreal.

12 Este tipo de investigación o cátedra de investigación fue renovada gracias al apoyo y al financiamiento de los siguientes partes: las Comisiones Escolares de la Región de Sherbrooke, la Comisión Escolar de Hauts-Cantons, la Comisión Escolar de Sommets, la Junta Escolar del Eastern Township, la Comisión Escolar de Saint-Hyacinthe, la Mesa Directiva y los Directores Generales de Estrie, la Table Estrienne de Concertation Interordres en Education (TECIÉ) y la Université de Sherbrooke.

realidades y actuar en consecuencia a éstas. Sin embargo, el medio escolar impone ciertas condiciones a los investigadores ya que éste quiere ser reconocido como un participante activo en las investigaciones colaborativas (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier, Lebuis, 2001). Se trata entonces de realizar la investigación “con” los docentes y no “sobre” ellos, lo que renueva la relación entre los actores de los medios universitarios y escolares (Ibíd.). Los medios escolares exigen, además, actividades de transferencia concretas que tengan consecuencias reales en la práctica de los diferentes participantes.

En resumen, entre las pistas prometedoras de una formación continua significativa se destaca la importancia para las universidades de atender a las necesidades de los medios escolares, de considerar los conocimientos que surgen de su experiencia, de ofrecer actividades concretas y significativas, y de crear, de manera colaborativa, programas de formación adaptados en formas variadas y originales.

Una experiencia de formación continua: el Mentorado reflexivo

En esta última sección exponemos el caso de una propuesta de formación adaptada y aplicada como una investigación-acción-formación, en conjunto con los medios escolares y gracias a la subvención del MELS (Chantier 7).

Junto con la profesora Marie-Josée Dumoulin de la Université de Sherbrooke y una consejera pedagógica de una comisión escolar de la región de Montreal, Marie-Hélène Fréchette,

llevamos a cabo un proyecto con el fin de mejorar la experiencia de inserción profesional de los profesores recién egresados y, además, contribuir a la formación continua de los docentes experimentados. Los estudios demuestran que este período de inicio es una fase particularmente importante en el desarrollo profesional y es crucial para el aprendizaje continuo de la profesión (Dumoulin, 2009). Aunque los profesores recién egresados hayan recibido una formación inicial de calidad (con prácticas en medios escolares reales y junto a docentes asociados formados para ese rol), es en esta etapa en la que se enfrentan por primera vez y plenamente a sus responsabilidades como docentes. Éstos no pueden empezar a construir sus propios conocimientos a partir de la experiencia sin afrontar primero esta realidad profesional.

El mentorado, que consiste en un apoyo individualizado ofrecido a un profesor recién egresado por un docente experimentado, se reserva a menudo a los medios de apoyo para la inserción profesional. De hecho, el mentor, habiendo vivido también una experiencia similar a la de los profesores recién egresados, puede volverse un actor importante para apoyar y supervisar a este nuevo profesional y comprender mejor la experiencia de inserción que está viviendo (Ibíd.). Por otra parte, diversos estudios señalan la pertinencia del mentorado por los impactos positivos que éste tiene en el profesor recién egresado (Desgagné, 1995; Feiman-Nemser, Schwille, Carver y Yusko, 1999; Garant y Lavoie, 1997; Vonk, 1993).

La comisión escolar con la que elaboramos nuestro proyecto había formalizado un programa de mentorado después de cinco años y había confiado a una consejera pedagógica la responsabilidad de este programa. Sin embargo, luego de algunos años de aplicación, esta última quiso ir más allá del mero apoyo supervisado de naturaleza técnica (ayudar a la integración a la vida escolar, compartir material pedagógico, etc.) y afectiva (ofrecer su escucha y presencia). La consejera deseaba facilitar el progreso del aprendizaje de la docencia con el profesor recién egresado valorizando al mismo tiempo el rol del mentor por medio de la explicitación de sus conocimientos surgidos de la experiencia. Habiendo recurrido después de algunos años a la profesora Dumoulin para animar las jornadas pedagógicas sobre el mentorado reflexivo, ella decide contactarla una vez más para expresarle su preocupación. Este fue el elemento que impulsó la elaboración conjunta de un proyecto cooperativo con esta comisión escolar (31.000 alumnos y 2.100 docentes) y explorar la posibilidad de implementar una formación enfocada en los mentores (una formación de mentorado reflexivo). De acuerdo a los objetivos de este artículo, definimos el mentorado reflexivo como:

Un dispositivo con el cual un docente experimentado acompaña a un profesor recién egresado por medio de una relación de confianza y de cooperación, donde cada uno contribuye con sus recursos personales y profesionales para favorecer el progreso del aprendizaje docente. (Dumoulin, 2009).

De esta forma, precisamos las finalidades del proyecto, que incluyen explorar un enfoque de formación basado en situaciones reales de supervisión y documentar los objetivos del mentorado. Posteriormente, nos inscribimos en un protocolo de investigación-acción-formación (Charlier, 2001). Junto con la consejera pedagógica y diversos profesores mentores, definimos los contenidos y las modalidades de formación que validamos más tarde junto al conjunto de mentores interesados. Luego implementamos una formación continua de seis días (con un grupo inicial de 20 mentores y un segundo grupo de 17 mentores de educación primaria y secundaria) recurriendo a enfoques pedagógicos variados, tales como los estudios de caso, los relatos de práctica o los juegos de rol. Finalmente, evaluamos la formación de acuerdo a los beneficios para los diferentes actores y organizaciones (los mentores, los profesores recién egresados, los consejeros pedagógicos, los profesores universitarios, la comisión escolar y la universidad).

Por su lado, la comisión escolar facilitó la realización del proyecto al aceptar liberar a sus profesores mentores durante todo el periodo de formación. Con relación a los diferentes contenidos abordados en el curso, mencionamos las realidades de inserción (desarrollo profesional, grados, etc.), el establecimiento de las relaciones y los desafíos del mentorado (ética y confidencialidad). Además, les propusimos un marco de referencia sobre la cooperación y la relación profesional (Saint-Arnaud, 2003).

Aunque el proyecto se proponía facilitar el inicio de la carrera del pro-

fesor recién egresado, éste apuntaba principalmente a la formación continua de los profesores mentores. Por otra parte, éstos últimos, en el balance del proyecto, dieron testimonio tanto de su acompañamiento como de su práctica docente (Fréchette y Garant, 2012). Desde el punto de vista de ambas profesoras universitarias y a partir del balance realizado, varios factores parecen contribuir a que esta experiencia sea positiva: contar con una persona clave del medio escolar que contribuya a la concepción de la formación y que asegure su coordinación; contar con un comité de planificación y seguimiento compuesto por profesores mentores; proponer un marco de referencia para analizar las diferentes situaciones; tener como punto de partida diferentes situaciones reales; favorecer los intercambios entre pares y, finalmente, establecer un clima de confianza y confidencialidad¹³.

Conclusiones

Considerando nuestra historia relacionada a la formación inicial y continua en Quebec, nuestro contexto educativo, nuestra experiencia en diferentes lugares y diferentes funciones y considerando los trabajos recientes sobre la formación continua, se vislumbra un conjunto de condiciones o de pistas ineludibles para despertar en los docentes el interés para continuar aprendiendo y desarrollándose profesionalmente. Para terminar, en tono afirmativo, incluso imperativo, recalcamos lo que aprendimos en estas diferentes experiencias.

La formación continua de docentes debe basarse en situaciones de práctica auténticas, y reconocer y

valorar la experiencia y la experticia de los docentes. Ésta puede ser más eficaz si se lleva a cabo de manera cooperativa o en colaboración con los docentes o el medio escolar, con objetivos definidos en conjunto (meta común), un reconocimiento mutuo de las experticias y experiencias, y un control bilateral (tres condiciones para una relación profesional cooperativa, según St-Arnaud).

La formación continua establece e implementa enfoques participativos y favorece el desarrollo del poder de acción de los docentes (CSÉ, 2014). Ésta promueve, además, el desarrollo de los conocimientos y saberes profesionales basados en la experiencia y apoyados en los marcos de referencia reconocidos científicamente y “se inscribe, finalmente, en una actitud crítica frente a las opiniones, enunciados y saberes homologados de la profesión” (Aubé, Gagnon, St-Pierre y Garant, 2014). Sin ser consideradas como recetas a seguir, estas condiciones expresan el espíritu de una formación continua significativa para los docentes.

13 Ver Fréchette y Garant (2012) para más información sobre las consecuencias implicadas (sitio web en la bibliografía).

Bibliografía

ADÉREQ (2005). *La formation continue du personnel enseignant: état de la situation, enjeux et perspectives de solution. Document inédit.* Avis présenté par le comité des études à l'Association des doyens et des directeurs pour l'enseignement et la recherche en éducation au Québec. Le comité des études était composé des membres suivants : André Beauchesne, Jean-Pierre Charland, Frédéric Legault, Jean Loiselle, Lise Saint-Laurent, Caroline Bégin.

Aubé, M., Gagnon, C., St-Pierre L. et Garant, C. (2013). *Proposition pour une formation continue de qualité en contexte universitaire.* Document inédit. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

Charlier, É. (2001). Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences ?* (p. 97-117). Belgique: Éditions De Boeck Université.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec.* Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'Éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de la science.* Québec: Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>

Correa Molina, E. (2012). La actividad clínica: descripción de un dispositivo pedagógico orientado por el enfoque-programa. *Revista de Docencia Universitaria.*

REDU. Vol. 10 (3) Octobre-Décembre. Pp. 153 - 169. <http://www.red-u.net>

Desjardins, J., Altet, M., Étienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P. (dir.) (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence.* Bruxelles: De Boeck.

Desjardins, J., Boisvert, C., Thomas, L., Desbiens, J.-F., Quigley, T., Pelletier, E., Arsenault, M., Correa-Molina, E., Gagnon, C. (2011-2014). *La formation continue des enseignants-associés en Estrie: élaborer et mettre en œuvre un programme de formation renouvelé pour un accompagnement de qualité dans une approche programme. Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire.* Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Desgagné, S. (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle: une mise en perspective. In C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (p. 77-89). Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebus, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 33-64.

Dumoulin, M.-J. (2009). *La restructuration de l'expérience chez trois enseignantes débutantes en contexte d'accompagnement mentorat.* Thèse de doctorat inédite en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Dumoulin, M.-J. et Garant, C. (2010-2013). *Formation continue des conseillers pédagogiques: une communauté de pratique pour prendre le virage de l'accompagnement réflexif.* Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C. et Yusko, B. (1999). *A conceptual review of*

literature on new teacher induction. Communication présentée dans le cadre des activités du National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching, Université du Maryland, Maryland, MD, juillet.

Fréchette, M.-H. et Garant, C. (2012). La formation des mentors: un tournant dans l'évolution du programme de mentorat à la commission scolaire des patriotes. *Éducation Canada*, 52(4), 7-29. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/la-formation-des-mentors-un-tournant-dans-l%E2%80%99%C3%A9volution-du-programme-de-mento>. Consulté le 5 juin 2014.

Garant, C. et Lavoie, M. (1997). Une démarche collective de perfectionnement: conditions de développement professionnel des divers partenaires. In L. P. Boucher et M. L'Hostie (dir.), *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques* (p. 201-231). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2009-2012). *Un mentorat pour l'insertion professionnelle: une double opportunité de formation continue*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (2008). *La formation à l'enseignement: les orientations relatives à la formation en milieu pratique*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2009). *La convention de partenariat: outil d'un nouveau mode de gouvernance*. Gui-

de d'implantation. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/regions/ConvPartenariat_Guidem-plantation.pdf

Gouvernement du Québec (2014). *Loi sur l'instruction publique*. Site téléaccessible à l'adresse http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/teelcharge.php?type=2&fiel=/1_13_3/113_3.html Consulté le 3 juin 2014.

Hasni, A. et Potvin, P. (s.d.). *Chaire de recherche sur l'intérêt des jeunes à l'égard des sciences et de la technologie*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, faculté d'éducation. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.usherbrooke.ca/recherche/fr/regroupements/chaire-institutionnelles/chaire-de-recherche-sur-linteret-des-jeunes-a-legard-des-sciences-et-de-la-technologie/> Consulté le 5 juin 2014.

Landry, C. et Larocque, M.-J. (2013). Le programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire: genèse, bilan et perspectives. In C. Garant et C. Landry (dir.), *formation continue, recherche et partenariat* (p. 21-44). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Le Boterf, G. (2007). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.

Lessard, A. (s.d.). *Chaire de recherche sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, faculté d'éducation. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.usherbrooke.ca/recherche/fr/regroupements/chaire-institutionnelles/chaire-de-recherche-de-la-commission-scolaire-de-la-region-de-sherbrooke-sur-lengagement-la-perserverance-et-la-reussite-des-eleves/>. Consulté le 5 juin 2014.

Mellouki, M. (2010). *Rapport de recherche: la formation continue des enseignants*. Bienne: Haute école pédagogique Bejune.

Morin, M.-F. (s.d.). *Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, faculté d'édu-

cation. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.usherbrooke.ca/recherche/fr/regroupements/chaire-institutionnelles/chaire-de-recherche-sur-lapprentissage-de-la-lecture-et-de-lecriture-chez-le-jeune-enfant/> Consulté le 5 juin 2014.

Proulx, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec: de la maternelle à l'université*. Montréal: Chenelière-Éducation.

Saint-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle: Efficacité et coopération* (2e éd.). Québec: les Presses de l'Université de Montréal (1re éd. 1995).

Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada: une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8.

Vonk, J. H. C. (1993). *Mentoring beginning teachers: development of a knowledge base for mentors*. Communication présentée au congrès annuel de l'AERA. Atlanta, Géorgie, avril.

POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE EN CHILE. PROGRAMA: INNOVAR PARA SER MEJOR

Marie Solange Favereau Correa¹

El programa de desarrollo profesional docente online Innovar Para Ser Mejor, comenzó a implementarse en julio de 2012 a través del Área de Educación Continua del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, Chile.

Esta presentación expone las evidencias que dan origen a la creación del programa, los fundamentos que lo sustentan, las características de la implementación, su metodología, los principales resultados derivados de sus ejecuciones 2012-2013 y los desafíos futuros de esta iniciativa de innovación profesional docente.

Antecedentes Generales Programa Innovar Para Ser Mejor

Este programa responde a la urgente necesidad de brindar posibilidades efectivas, accesibles y equitativas, de desarrollo profesional docente continuo para todos los educadores, profesores y profesoras del país. Se gesta desde la necesidad de brindar una oferta de desarrollo profesional docente generadora de aprendizajes que colaboren al logro o profundización del estándar para egresados de pedagogía, dando mayor consistencia al desempeño docente. Las investigaciones en el ámbito educacional y experiencias de los últimos años, en Chile y en el extranjero, señalan que el desarrollo profesional docente resulta efectivo cuando está directamente conectado con la práctica y,

a su vez, amplía el repertorio de capacidades y estrategias en la sala de clases para que el logro de aprendizajes en los estudiantes sea mayor. A pesar de que, en Chile se destina gran cantidad de recursos para perfeccionar a los docentes, sin embargo, las ofertas benefician sobretudo a aquellos que se encuentran cercanos a los centros universitarios o a otras instituciones ejecutoras y, en general, estas iniciativas aparecen puntualmente y no son parte de un programa estructurado, m, a aquellos que se encuentran cercanos a los centros universitarios ar a los docentesollo profesional docente para todos los prás amplio, que promueva la mejora continua y responda a las necesidades pedagógicas del docente del siglo XXI.

El programa Innovar Para Ser Mejor quiso romper las barreras geográficas de nuestro país y por eso, su modalidad es cien por ciento online, de modo de poder llegar a todos los docentes del país, con prioridad a aquellos que trabajan con estudiantes en contextos vulnerables.

Ofrece actualmente 40 cursos desde el nivel de educación parvularia has-

1 Profesora y Bachiller en Filosofía, Licenciada en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magister en Asesoramiento Educativo Familiar, Universidad Complutense de Madrid, España. Candidata a Magister en Gestión Educacional, Universidad de Los Andes. Encargada del diseño, desarrollo e implementación del Programa Innovar para ser Mejor (2012-2014). Coordinadora Programa Innovar para Ser Mejor (Enero 2013-Marzo 2014).

ta 6º básico y electivos de profundización para docentes de 7º, 8º básico y docentes de enseñanza media. Su diseño ha incorporado estándares que resguardan principalmente la calidad: actualiza en el nuevo currículum; incorpora los Estándares Orientadores para las Carreras de Pedagogía, y está elaborado por docentes expertos disciplinarmente en su asignatura y con experiencia pedagógica en la sala de clases, de tal forma de resguardar que lo aprendido sea transferido al aula.

El objetivo general del programa consiste en colaborar en la profundización de conocimientos disciplinarios y proporcionar estrategias metodológicas y herramientas evaluativas probadamente efectivas, que permitan sintonizar con los Estándares para Egresados de Pedagogía y aporten a los docentes la innovación pedagógica necesaria para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes de acuerdo a las nuevas Bases Curriculares.

Evidencias para el Diseño del Programa²

Durante el año 2010 la Dirección de Presupuesto en conjunto con el CPEIP, disponen de la realización de un estudio³, con la finalidad de evaluar en profundidad los resultados y el impacto de los programas de formación continua que, en diversas modalidades, se habían venido ejecutando. La orientación del diseño del nuevo programa considera los resultados que proporciona dicho estudio.

Estos hacen referencia a que:

- La participación de los docentes en los programas de perfeccionamiento del CPEIP no tiene impactos significa-

tivos sobre el aprendizaje de los estudiantes medido según puntaje SIMCE.

- A nivel de los resultados intermedios tampoco se observa un impacto significativo medido en los resultados de la Evaluación Docente.

- Los programas fueron formulados sin diagnóstico previo que justifique su creación.

- Los programas no cuentan con objetivos de mediano y largo plazo. Lo anterior, se traduce en acciones de perfeccionamiento con alcance acotado y sin vinculación entre ellas, es decir, no constituyen un camino intencionado de formación docente.

- Existen regiones con nula o escasa participación, sobre todo las extremas o alejadas de centros universitarios, con la debida inequidad que esto constituye.

A su vez, los resultados de la *evaluación docente* muestran que existen deficiencias en el desempeño docente en las distintas asignaturas evaluadas y también en las prácticas pedagógicas. Si bien un 71,4% de los docentes evaluados están en la categoría Competente o Destacado, tienen un desempeño básico o bajo el nivel mínimo esperable en 7 de las 8 dimensiones de aprendizaje que mide el portafolio, el cual representa el 60% de esta evaluación. Las dimensiones más descendidas

2 Dado que el Programa comienza su elaboración el año 2012, las evidencias hacen referencia al año 2011 y anteriores.

3 Evaluación en profundidad de los programas de perfeccionamiento docente para profesionales de la educación. Institución Evaluadora: Cartes y Le-Bert Limitada. Capablanca Consultores Ltda.

son “Calidad de la evaluación de la unidad” y “Reflexión de los resultados de evaluación”. La Evaluación Docente además, refleja que no ha habido mejoras significativas en los últimos 4 años.

Por otra parte, también se consideró como antecedente los resultados de la prueba *Inicia 2011*. Estos indican que un 42% de los docentes evaluados no alcanzan un nivel aceptable en la prueba de conocimientos pedagógicos. Respecto a los resultados de la prueba de conocimientos disciplinarios, los docentes que no alcanzan un nivel aceptable son un 69%.

La prueba disciplinaria y pedagógica de Educación Parvularia realizada por las educadoras recién egresadas, muestra bajo porcentaje de respuestas correctas en la dimensión pedagógica (58%) y en la dimensión disciplinaria (44%).

También los resultados de las *evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes*, reflejan avances generales relevantes en el país, sin embargo, también revelan importantes desafíos pendientes relativos a la calidad y equidad de la educación que reciben los estudiantes.

El SIMCE 2011 de 4º básico señala que los estudiantes que alcanzan niveles deseados de conocimiento disciplinario son 44% en Lenguaje, un 29% en Matemática, un 20% en Ciencias Sociales, un 29% en Ciencias Naturales, lo que indica que aproximadamente un tercio de los estudiantes no alcanza el nivel mínimo en sus aprendizajes.

En 8º básico, esta prueba indica que un 27% de estudiantes alcanza un nivel adecuado en Lenguaje y un 13% en Matemática.

A continuación se muestra el resultado de otras pruebas que son importantes de exponer:

- TIMSS 2011 evidencia que Chile es uno de los países que más mejoró sus resultados desde 2003, sobre todo en Ciencias, sin embargo los puntajes en Matemática (416) y en Ciencias Naturales (461) en 8º básico siguen estando por debajo del promedio.

- Según PISA 2009 un 64% de los estudiantes alcanza solo el nivel 2 (de 6) en Lenguaje, lo que es similar en Matemática y Ciencias Naturales de años anteriores. Este resultado deja a Chile en el lugar 44 de 65 países y con un resultado bajo 44 puntos que el promedio de los países de la OECD.

- La prueba SERCE 2006 de lectura en 3º básico en Latinoamérica y el Caribe indica que hay un 12% de estudiantes que se ubica en los niveles 1 y -1. En 6º básico un 38% de los estudiantes se ubican en el nivel 2 o más bajo.

- La prueba SERCE 2006 de matemática indica los siguientes porcentajes de respuestas correctas: 50% en el dominio numérico, 55% en geometría, 40% en medidas, 67% en estadísticas. En 6º básico, la distribución es: 50% de respuestas correctas en números, 32% en geometría, 42% en medidas, 60% en estadísticas.

- La prueba TEDS-M muestra que los docentes chilenos de educación básica obtienen el penúltimo lugar

entre 16 países evaluados en conocimiento matemático y pedagógico a nivel primario (TEDS-M, 2010).

El diagnóstico anteriormente descrito expone los aspectos que son indicativos de las dificultades que existen en la educación hoy:

- los resultados de la formación inicial docente
- los resultados de la formación docente continua
- los resultados de desempeño docente
- los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

A partir de este diagnóstico, se puede concluir lo siguiente:

- Los deficientes resultados de desempeño docente son coherentes con los bajos aprendizajes de los estudiantes del país. Alrededor de un tercio de los estudiantes no está alcanzando niveles mínimos de desempeño, lo que coincide con el 28,6% de los docentes cuyo desempeño es insatisfactorio o básico en la evaluación docente.
- Los resultados muestran que no se están alcanzando niveles mínimos de implementación curricular que provean al país de una base homogénea de conocimientos y habilidades.
- Las mejoras sustantivas en el aprendizaje de los estudiantes son aisladas, poco consistentes con los esfuerzos hechos en materia de formación continua.
- Las iniciativas de formación continua no han sido eficientes en contribuir a mejorar la educación del

país y requieren de una mejor planificación, establecimiento de objetivos y lineamientos claros y medibles, articulación entre sí y con las demás políticas públicas de educación, y una mejor posibilidad de llegar a todos los docentes del país y de impactar en transformaciones reales en la sala de clases, por lo tanto, en los aprendizajes de los estudiantes.

Dado el escenario anterior se hace evidente la necesidad de implementar un programa de desarrollo profesional docente accesible a todos los educadores, profesores y profesoras del país, que contribuya a mejorar los conocimientos disciplinarios y pedagógicos de los docentes del país, que esté centrado en los estudiantes y sus aprendizajes y que asegure la implementación curricular.

Fundamentos del Programa Innovar Para Ser Mejor

La elaboración del programa Innovar Para Ser Mejor ha considerado en su diseño aquellos criterios y fundamentos que la experiencia internacional ha validado como efectivos y eficientes en el desarrollo de un programa de desarrollo profesional docente.

Los programas internacionales de desarrollo profesional docente efectivos, según la Asociación Americana de Investigación en Educación (AERA), consideran:

- Foco en el contenido y cómo los estudiantes aprenden y comprenden una materia;
- Relacionar el aprendizaje docente con la experiencia real de trabajo;

· Coherencia, es decir construir conocimiento desde lo que los docentes ya saben, del currículum y estándares existentes.

· Proveer de sistemas de evaluación confiables del impacto de la formación docente en las prácticas de aula y el aprendizaje de los estudiantes.

Innovar Para Ser Mejor como programa de desarrollo profesional docente que apuesta por la efectividad ha intencionado el promover cambios en la práctica del docente con cursos que sean fácilmente transferible al aula, tratando de desarrollar y ampliar el repertorio de capacidades instructivas en la sala de clases. Busca, con su oferta de cursos, garantizar que este perfeccionamiento sea continuo y permanente, pues el aprendizaje es siempre abierto, y los docentes son parte activa de este sistema dinámico. Se ha dispuesto de una oferta basada en las necesidades de los establecimientos y en las urgencias pedagógicas de sus docentes, considerando los procesos de reforma curricular que están vigentes en el sistema educacional. Por último, la formación de comunidades de aprendizaje y la colaboración entre docentes pares es esencial para dar mayor cohesión al desarrollo profesional al interior de cada escuela.

Los modelos de enseñanza on line, también hacen un aporte a la efectividad del aprendizaje. Cabe mencionar:

1. El uso de tecnologías y enseñanza online permite mejorar *el acceso, equidad y calidad* de las oportunidades de aprendizaje.

2. La enseñanza online permite a docentes *compatibilizar* el trabajo con el estudio.

3. La metodología online permite *interacciones* entre estudiantes y tutores, independiente del lugar de residencia y los horarios disponibles. (Adaptado de Mackey & Evans, 2011).

4. El *soporte e interacción* entre estudiantes y tutor son la clave para tener éxito. Cursos online acotados, reducen la sensación de aislamiento normal de los modelos online. (Threlkeld and Brzoska, 1994; Carr-Chellman, 2000; Northrup, 2000).

5. *La capacitación online puede ser tan efectiva como la presencial. Requiere un modelo de seguimiento estructurado.* (Schmееckler, 2003).

El Programa *Innovar Para Ser Mejor* pone a disposición una malla de cursos para el desarrollo profesional docente de Educadores(as) de Párvulos y docentes de Educación Básica y Educación Media. Estos cursos de implementación curricular, se fundamentan en las Bases Curriculares, y los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía Básica, Media y Educación Parvularia, y tienen como centro principal del accionar pedagógico las características de los estudiantes.

Estudiantes, Bases Curriculares y Estándares Orientadores para Egresados de Pedagogía: pilares sustanciales del programa

La descripción de las características de los estudiantes en los cursos online, hace referencia a los ámbitos cognitivos, social-emocional y moral, fomentando que los docentes ob-

serven a sus estudiantes para conocerlos mejor y así potenciar, según el nivel de desarrollo, un mejor aprendizaje. Estas descripciones responden a las preguntas: ¿Cómo son nuestros estudiantes? ¿Qué características tienen nuestros estudiantes según su nivel de desarrollo? ¿Cómo aprenden? De esta forma, los cursos están diseñados para que los docentes participantes logren adquirir herramientas que motiven y desafíen a los estudiantes y estimulen un aprendizaje de excelencia acorde a sus particularidades. Existe la convicción que al considerar el perfil de los estudiantes, es posible guiar el proceso de aprendizaje con mayor calidad y lograr efectivamente desplegar sus potencialidades.

Consecuencia de la Ley General de Educación de 2009, se crean nuevos organismos estatales: la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación. En este escenario, la nueva definición legal obliga a que los aprendizajes esperados de los estudiantes estén definidos de un modo más claro y preciso. Son las nuevas Bases Curriculares que entran en vigencia las que concentran sus esfuerzos en esclarecer y precisar los desempeños de los estudiantes. Los objetivos de aprendizaje responden a la necesidad de vincular más estrechamente el aprendizaje mismo con su seguimiento y evaluación. Esta nueva concepción implica reemplazar los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios por un listado único de Objetivos de Aprendizaje, que facilitan la gestión pedagógica del docente y clarifican el desempeño esperado de sus estudiantes. Los Objetivos de Aprendizaje a lograr para cada asignatura explicitan habi-

lidades, actitudes y conocimientos a alcanzar, ordenados en Ejes temáticos. En el ámbito internacional estos Objetivos de Aprendizaje también se denominan “resultados de aprendizaje”, “aprendizajes esperados” o “learning outcomes” y son ampliamente utilizados. La experiencia comparada ha demostrado que los países con buenos resultados de aprendizaje cuentan, en general, con un currículum formulado bajo estos términos.

Los *Estándares Orientadores para Egresados de Pedagogía* constituyen una base importante en el diseño de los cursos. Estos estándares se establecen en dos ámbitos: los pedagógicos, propios de la enseñanza y los disciplinarios, referidos a la asignatura a enseñar. El concepto de estándar, en el contexto educacional, se entiende como aquello que todo docente debe saber y poder hacer para ser considerado competente en un determinado ámbito. Su objetivo es servir de orientación a las instituciones formadoras de docentes respecto a aquellos conocimientos y habilidades fundamentales para ejercer un efectivo proceso de enseñanza, respetando la diversidad existente de perfiles, requisitos, mallas curriculares, trayectorias formativas y sello propio, que caracterizan a cada una de dichas instituciones. El programa Innovar Para Ser Mejor se desarrolla en coherencia a estas orientaciones y, por lo tanto, contribuye a su difusión y apropiación.

Valores Agregados del Programa Innovar Para Ser Mejor

En las circunstancias de transición del currículum nacional, *Innovar Para Ser Mejor* constituye un programa

innovador y flexible que va respondiendo las inquietudes que generan los cambios en los docentes y los orienta para mejorar su desempeño, focalizándolos en sus estudiantes y sus resultados de aprendizaje ante las nuevas demandas. Algunos de los valores agregados del programa son los siguientes:

- Considera el perfil de los estudiantes para que el docente guíe el proceso de aprendizaje con mayor calidad y logre desplegar las potencialidades y particularidades de sus estudiantes.
- Amplía y diversifica las posibilidades de desarrollo profesional docente continuo.
- Actualiza en las nuevas Bases Curriculares (2012) que facilitan la gestión pedagógica y clarifican el desempeño esperado de los estudiantes.
- Contribuye a la difusión y apropiación de los Estándares Orientadores para Egresados de Pedagogía (2012).
- Fortalece el dominio curricular en cada asignatura y curso.
- Es elaborado por docentes con respaldo académico y comprobado desempeño efectivo en el aula, asegurando responder a las necesidades de los docentes participantes. Elaborado por profesores para profesores aportando prácticas pedagógicas probadamente efectivas.
- Permite la interacción entre docentes participantes y tutores capacitados de la Red Maestros de Maestros⁴, creando comunidades de aprendizajes virtuales.
- Facilitan la transferencia de lo apren-

dido a la sala de clases con el consecuente beneficio para los estudiantes.

Implementación Programa Innovar Para Ser Mejor

Durante los años 2012 y 2013 se diseñaron cuarenta (40) cursos online; tres (3) de ellos dirigidos a Educadores (as) de Párvulos, treinta (30) a docentes de Educación Básica y siete (7) cursos de temas de profundización para docentes de 7º, 8º básico y enseñanza media. Los cursos tienen una duración de entre 62 a 80 horas (2 meses a 2 meses y medio).

El diseño de los cursos de Educación Básica se realizó distinguiendo el nivel en el cual los docentes se desempeñan, de esta forma se dispusieron cursos para docentes de 1º a 3º Básico y para docentes de 4º a 6º Básico según los Ejes de Aprendizaje⁵ de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Orientación.

Este diseño estuvo a cargo de profesionales de destacada trayectoria académica y pedagógica, quienes elaboraron unidades de contenido disciplinar siguiendo lineamientos específicos para articular los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares con algunos indicadores de desempeño de los Estándares Orientadores para Egresados de Pedagogía.

4 Programa del Ministerio de Educación de Chile que tiene como propósito fortalecer la profesión docente, mediante el aprovechamiento de las capacidades de las y los profesores previamente acreditados como docentes de excelencia a través de la obtención de la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP).

5 Un Eje es un aprendizaje central de la asignatura que incluye diversos tópicos vinculados y que están definidos en las Bases Curriculares.

Estándares de calidad considerados en su diseño:

- Se ajusta a evidencia y diagnóstico (fundamentación y justificación)
- Pertinencia del contenido (currículo nacional, estándares, objetivos)
- Calidad del contenido (avalado con respaldos y fuentes confiables) y actualizadas; Evaluación para el Aprendizaje y Plan de Evaluación)
- Calidad de expertos (se considera fundamental su experiencia y respaldo académico)
- Promoción de transferencia al aula (entrega de estrategias metodológicas y herramientas de evaluación, y espacios para la práctica reflexiva)

PROGRAMA INNOVAR PARA SER MEJOR

CURSOS EDUCACIÓN PARVULARIA					
LENGUAJE	Desarrollo del Lenguaje Oral através de la lectura				
LENGUAJE	Explicación y Narración para desarrollar la Comprensión				
CURSOS 1º a 6º BÁSICO					
ORIENTACIÓN 1º a 3º	Orientación y la Formación de los Estudiantes				
ORIENTACIÓN 4º a 6º	Orientación y la Formación integral de los Estudiantes				
LENGUAJE 1º a 3º	Lectura	Escritura	Comunicación Oral		
LENGUAJE 4º a 6º	Lectura	Escritura	Comunicación Oral		
MATEMÁTICA 1º a 3º	Números y Operaciones	Patrones y Álgebra	Geometría	Medición	Datos y Probabilidades
MATEMÁTICA 4º a 6º	Números y Operaciones	Patrones y Álgebra	Geometría	Medición	Datos y Probabilidades
HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES 1º a 3º	Historia	Geografía	Formación Ciudadana		
HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES 4º a 6º	Historia	Geografía	Formación Ciudadana		
CIENCIAS NATURALES 1º a 3º	Ciencias de la vida	Ciencias Físicas y Químicas	Ciencias de la Tierra y el Universo		
CIENCIAS NATURALES 4º a 6º	Ciencias de la vida	Ciencias Físicas y Químicas	Ciencias de la Tierra y el Universo		
CURSOS 7º BÁSICO a IVº MEDIO					
LENGUAJE, HISTORIA, FILOSOFÍA	Desarrollo del Pensamiento Crítico en el Aula (solo docentes de E. Media)				
MATEMÁTICA	Modelar, una habilidad para lograr aprendizajes efectivos en matemática				
HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES	Formar ciudadanos desde la Escuela				
HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES	Tendencias del mundo de Hoy				
CIENCIAS NATURALES	Inmunología, una mirada preventiva				
CIENCIAS NATURALES	Principios de Genética, Biotecnología y Salud				
CIENCIAS NATURALES	La experimentación en el aprendizaje de las Ciencias				
TODAS LAS ASIGNATURAS Y NIVELES					
EFFECTIVIDAD INSTRUCCIONAL	Enseñanza Efectiva en el aula				

El diseño y la ejecución de los cursos se realizó por etapas y siguiendo la lógica de los Ejes de Aprendizaje, es decir, se comenzó por el diseño de los cursos que corresponden al primer eje, los mismos que fueron implementados a partir de julio de 2012, y así sucesivamente con el segundo y tercer Eje de Aprendizaje de cada asignatura.

El conjunto de cursos de una asignatura constituye un programa que brinda oportunidades continuas y variadas de desarrollo profesional a los docentes de enseñanza básica.

Cada curso del programa dispone de cuatro unidades de aprendizaje, las que fueron elaboradas a partir de tres componentes esenciales:



- Desarrollo de Objetivos de Aprendizaje: persiguen profundizar los conocimientos de los docentes respecto al eje disciplinario y el nivel de enseñanza de manera específica. Además, incluye elementos de aprendizaje de los estudiantes respondiendo a la pregunta: ¿cómo aprenden los estudiantes de este nivel este eje particular?

- Estrategias Metodológicas: persiguen profundizar en las nociones didácticas de la disciplina específica y ampliar el manejo y aplicación de estrategias metodológicas. Este componente responde a la pregunta: ¿cómo se enseña este contenido del eje a los estudiantes del nivel?

- Herramientas de Evaluación: considera el enfoque de Evaluación para el Aprendizaje y ubica al estudiante en el centro del proceso. Este componente provee de ejemplos concretos y orientaciones de evaluación que permitan medir el logro de

los aprendizajes de los estudiantes e identificar en qué momento del aprendizaje se sitúan. Se responde a la pregunta: ¿cuánto sabe un niño de un eje en particular?, o ¿en qué parte del proceso de aprendizaje se encuentra?

Sistema de Evaluación Cursos Programa Innovar Para Ser Mejor

Tipos de Evaluación

Entendemos la evaluación como un proceso consustancial al aprendizaje, es decir, presente a lo largo del desarrollo del curso, y de variadas formas (actividades de distinta índole), pero siempre con el objeto que colabore al aprendizaje del participante. El principal objetivo de este sistema es proporcionar información que oriente las decisiones de mejora de los aprendizajes del docente participante.

Tipos de Evaluaciones cursos 1º a 6º básico y Educación Parvularia

TIPOS	INSTANCIAS	OBJETIVOS PARA EL PARTICIPANTE	PONDERACIÓN
INICIAL	Presentación personal	Presentarse a los compañeros, conocer a los miembros del aula virtual y compartir expectativas respecto del curso	5%
	Prueba Inicial en la unidad introductoria del curso	Identificar el nivel de logro en la Prueba Inicial para visualizar lo que aprenderá en el curso	0%
PROCESO	a) Actividades automatizadas ⁶ (cuestionarios, V o F, términos pareados, etc.) b) Foro ⁷ c) Actividad de aplicación ⁸	Proporcionar información que retroalimente el aprendizaje y potencie los logros	70%
TERMINAL	Ejercicio o prueba final	Evaluar la integración de los conocimientos aprendidos en el curso	25%
TOTAL			100%

Las *evaluaciones formativas* son aquellas que no se califican (no reciben una nota), sin embargo, su retroalimentación, por parte del tutor, es orientadora para el profesor(a).

Las *evaluaciones sumativas* se calificarán e inciden en la promoción del curso, con una escala de 60% de exigencia (logro para su mínima aprobación con nota 4,0) de acuerdo a las ponderaciones de la tabla siguiente.

Ponderaciones Evaluaciones Sumativas de Cursos On line

TIPOS EVALUACIONES	INSTANCIAS DE EVALUACIÓN SUMATIVAS	PONDERACIÓN	
PROCESO Conocer y retroalimentar los avances de los aprendizajes de los docentes participantes en cada una de las unidades del curso.	Actividades a partir del desarrollo de los Objetivos de Aprendizaje (máximo 2 y automatizadas por unidad)	20%	70% proceso
	Cuestionario de Unidad	20%	
	Ejercicio de Aplicación Personal de Unidad	30%	
TERMINALES Conocer el nivel de logro respecto de los aprendizajes que los docentes participantes de los cursos alcanzaron	Ejercicio o Prueba Integradora Final del curso	30%	30% final

Tipos de Evaluaciones cursos 7º, 8º básico y Enseñanza Media

TIPOS	INSTANCIAS	OBJETIVOS PARA EL PARTICIPANTE	PONDERACIÓN
INICIAL	Presentación personal	Presentarse a los compañeros, conocer a los miembros del aula virtual y compartir expectativas respecto del curso	5%
	Prueba Inicial en la unidad introductoria del curso	Identificar el nivel de logro en la Prueba Inicial para visualizar lo que aprenderá en el curso	0%
PROCESO	a) Actividades automatizadas ⁶ (cuestionarios, V o F, términos pareados, etc.) b) Foro ⁷ c) Actividad de aplicación ⁸	Proporcionar información que retroalimente el aprendizaje y potencie los logros	70%
TERMINAL	Ejercicio o prueba final	Evaluar la integración de los conocimientos aprendidos en el curso	25%
TOTAL			100%

Guías del Proceso de Aprendizaje: Sistema Tutorial

Los cursos online se imparten a través de la plataforma Moodle, la que proporciona el entorno virtual en el cual el docente participante puede acceder a los contenidos del curso y también a comunicarse con su Tutor y sus compañeros de aula.

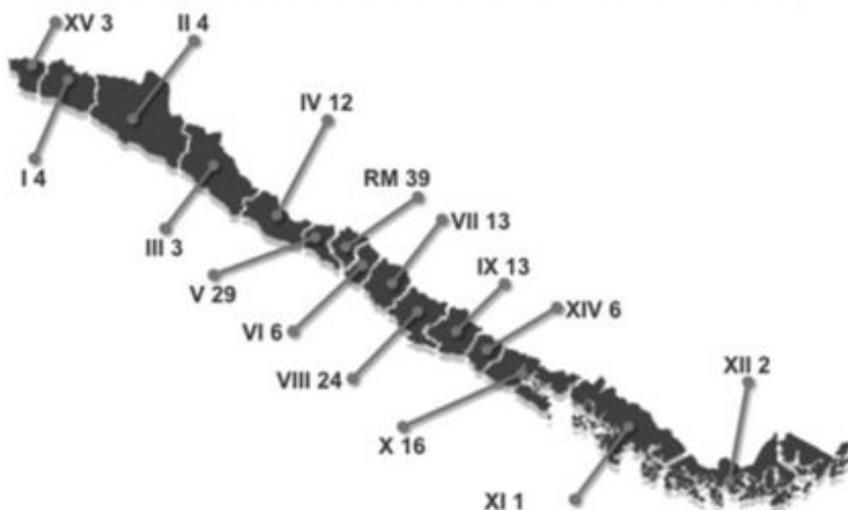
Cada curso del programa, es organizado en aulas virtuales las que reúnen a un grupo de docentes participantes y un tutor. Esta plataforma cuenta con los recursos necesarios para favorecer el logro de aprendizaje de los participantes y herramientas de gestión para monitorear su desarrollo.

Para la implementación de los cursos online del programa, se constituyó un equipo de profesionales quienes desempeñan distintos roles y funciones, todas ellas asociadas a resguardar la retención y el aprendizaje de los docentes que participan en los cursos.

Tutores

La función de tutor es desempeñada por docentes que pertenecen a la Red Maestros de Maestros. Estos profesionales disponen de competencias pedagógicas de excelencia que les permite guiar a pares en su aprendizaje.

Distribución Tutores a Nivel Nacional



Algunos de los desempeños de los tutores son los siguientes:

- Guiar disciplinaria y pedagógicamente a los docentes participantes, respondiendo al Megatutor por el proceso de aprendizaje de cada uno.
- Evaluar y retroalimentar las actividades de los docentes participantes, de acuerdo a las pautas de evaluación e indicaciones del Megatutor.
- Establecer comunicación constante con los docentes participantes a través de los foros, contribuyendo al fortalecimiento de la comunidad de aprendizaje.

Megatutores

Este rol es desempeñado por docentes que disponen de las competencias disciplinarias y pedagógicas para guiar y acompañar a los tutores de cada curso. Algunas de las principales funciones que desempeñan son:

- Contribuir en la ejecución del curso con conocimiento disciplinario especializado.
- Guiar a los Tutores, monitoreando y evaluando el cumplimiento de sus funciones y la calidad de sus desempeños.
- Establecer comunicación constante con los Tutores, contribuyendo al fortalecimiento de la comunidad de aprendizaje.

Dimensiones de Calidad de Seguimiento

El seguimiento de los cursos se operacionaliza en la búsqueda de evidencia en los siguientes focos:

a) *Logro de Aprendizaje*: Busca identificar el nivel de apropiación de

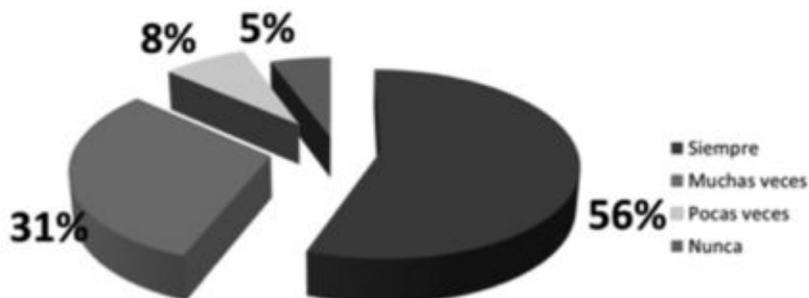
contenidos disciplinarios, estrategias metodológicas y herramientas de evaluación, por parte de los docentes participantes.

b) *Transferencia al Aula*: Busca evidenciar la capacidad que tienen los docentes participantes de incorporar en su repertorio profesional los aprendizajes adquiridos, con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes

c) *Participación en la plataforma*: Busca conocer la frecuencia de ingreso y realización de actividades en la plataforma, por parte de los docentes participantes.

Los siguientes resultados acerca de si el curso aporta al aprendizaje de los docentes se ha medido a través de las siguientes preguntas: 1. Los temas que abordó mi curso permiten comprender las orientaciones y énfasis de las nuevas Bases Curriculares. 2. En este curso aprendí estrategias metodológicas y prácticas pedagógicas efectivas. 3. En el desarrollo del curso se entregan herramientas pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje en mis estudiantes. 4. Los cuestionarios de las unidades permiten evaluar y autoevaluar mis aprendizajes disciplinares. 5. Los ejercicios de aplicación de las unidades permiten afianzar el logro de los objetivos de aprendizaje. 6. El foro permite reflexionar pedagógicamente y desarrollar un pensamiento crítico y creativo entre los docentes participantes.

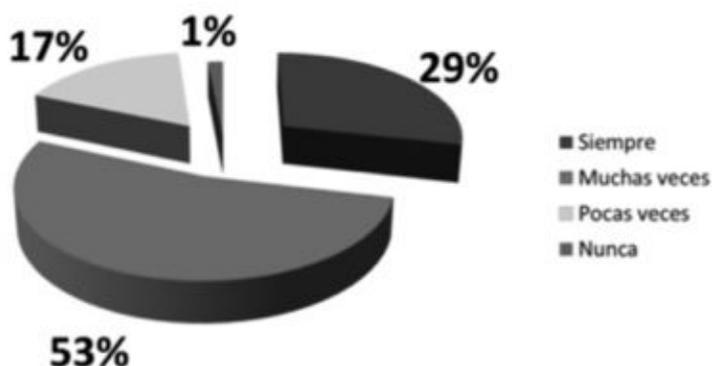
Encuesta de Percepción Logros de Aprendizaje



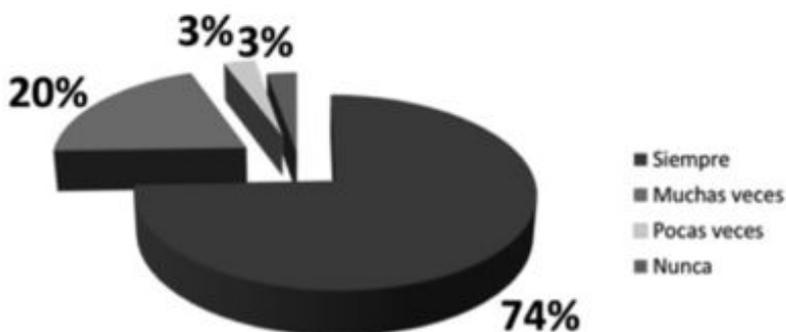
Los siguientes resultados arrojados por la encuesta de percepción en relación a si el contenido del curso es transferible al aula se mide a través de las siguientes preguntas: 1. He transferido las herramientas

de evaluación al aula. 2. He transferido los ejercicios de aplicación al aula. 3. He adaptado las herramientas y conocimientos adquiridos a la realidad de mis estudiantes.

Encuesta de Percepción Transferencia al Aula



Encuesta de Percepción Recomienda el curso



Visitas en Terreno

La implementación del programa considera las visitas a establecimientos educacionales durante el desarrollo de este. Su objetivo es recaudar información respecto al estado de avance del programa, sus aportes y flaquezas, recoger evidencias acerca de la transferencia al aula que hacen los docentes, logros en relación a la práctica pedagógica, y también colaborar con orientaciones que promuevan las altas expectativas, la construcción de una cultura colaborativa y enfatizar la importancia que tiene para el programa del logro de aprendizaje de sus estudiantes.

Se visitaron 17 establecimientos educacionales (desde Agosto 2012 a Noviembre 2013). Se observaron 10 horas pedagógicas de clases en el 2012-13 y en el 100% de ellas se evidenciaron elementos del Programa Innovar Para Ser Mejor, fundamentalmente en el trabajo explícito con

Objetivos de Aprendizaje del nuevo currículum y transferencia de estrategias metodológicas propuestas en el curso. Las orientaciones propias de cada asignatura propuestas por las Bases Curriculares están presentes en el desarrollo de las clases. Es la observación de clases una instancia efectiva para recoger las evidencias de transferencia al aula. Estas visitas en terreno permitieron conocer personalmente la opinión de alrededor de 200 docentes participantes y directores respecto del desarrollo de los cursos, sus contenidos, actividades, desempeño tutorial, transferencia al aula, y funcionamiento de la plataforma.

Extracto de las ideas que se manifiestan con más fuerza entre los docentes, según las dimensiones de seguimiento definidas en el programa

Cabe destacar que, estos comentarios no fueron siempre tan positivos desde el comienzo, pues la puesta en

marcha iba exigiendo varios ajustes, y con las sugerencias de los mismos docentes participantes, tutores y megatutores y la experiencia recogida en terreno, se fueron implementando oportunas y pertinentes mejoras.

Logros de Aprendizaje:

- El desarrollo de los Objetivos de Aprendizaje eleva el nivel respecto al conocimiento disciplinar. Están muy bien planteados y desarrollados en sus unidades; eso hace que se pueda captar el énfasis de las nuevas Bases Curriculares.

- Expresan que es diferente “leer” las Bases Curriculares a poder desarrollar prácticamente todo lo que ellas definen.

- Reconocen que el curso demanda mucho tiempo porque hay bastante que leer y estudiar. Pero a su vez, repercute en un mejor aprendizaje; se sienten mejor preparados en el aspecto curricular.

- Aprenden enfoques distintos dentro de contenidos ya sabidos. Están conscientes que frente a todos los cambios hay que estar preparados intelectualmente. El desarrollo del curso “obliga” a profundizar los temas, da posibilidades de desafío. Es un buen apoyo para mejorar la base y el manejo conceptual.

- En el desarrollo de los conocimientos disciplinarios se transparenta su relevancia. Los temas tienen una relación objetiva con la realidad, “aterrizados” a esta, no se muestran desfasados. Esto permite una cercanía en su aplicación y significación.

- Todas las actividades, tanto foros como cuestionarios son muy prácticos para poner a prueba sus propios conocimientos, que en muchas instancias se cree que sí se manejan bien, y en la evaluación se evidencian las debilidades.

- Los foros son una buena instancia de reflexión pedagógica. La rúbrica orienta en esa dirección y obliga a considerar la propia experiencia y compartirla con el resto de los docentes. Es bien valorado porque el intercambio y el contacto con docentes de todo Chile es una experiencia muy valiosa. Es una instancia enriquecedora, porque les permite estar activos en la plataforma.

- La modalidad de presentación del curso, en módulos, abordan todo lo que se necesita en el desarrollo de una hora de clases (contenidos disciplinarios, estrategias metodológicas, formas de evaluación).

Transferencia al aula:

- El curso entrega buenas herramientas metodológicas, prácticas y muy fáciles de transferir al aula. Didácticas y bien planteadas para la edad de los estudiantes.

- El planteamiento de cada estrategia es muy adecuado: objetivo, fundamentación teórica o evidencia y descripción de la estrategia.

Hay una clara descripción, paso a paso, de lo que se debe hacer. Son orientadoras y una ayuda positiva. Se han podido compartir con otros docentes del establecimiento (y que no están haciendo el curso).

- El material se puede bajar, y lo han

organizado en carpetas para conservarlo como material de estudio.

- Las estrategias metodológicas y formas de evaluación propuestas permitieron el intercambio de ideas y sugerencias entre los mismos docentes del establecimiento. Les han ayudado a concretar su trabajo en la sala de clases.

- Uno de los “plus” del curso es la cantidad de metodologías nuevas que entrega. Es un curso donde uno se siente aprendiendo.

- Las herramientas dan ideas para las propias evaluaciones. Las rúbricas que se dan son gran aporte, son completas y con un buen desglose del desempeño esperado.

- El ejercicio de aplicación personal permite buena transferencia de lo aprendido. Lo valoran como desafiante. Lo destacan por sobre todas las otras actividades. Utilizan en sus clases el modelo de planificación dado en el Ejercicio de Aplicación.

- Reconocen que como docentes les cuesta enfrentarse a los momentos de evaluación, porque se enfrentan a sus propios conocimientos, pero esto es un aporte a su autoevaluación.

Participación en la plataforma:

- La plataforma es amigable y fácil de seguir. Sí se reconoce que las docentes más jóvenes son las que están constantemente prestando ayuda y enseñando a quienes no tienen un manejo tecnológico avanzado.

- Falta disciplina de autogestión. Tie-

nen la impresión que el trabajo diario y la recarga no permite manejar bien los tiempos y tener una participación constante y fluida.

- Gestión tutorial: excelente opinión de la labor que realizan los tutores(as). Siempre están alertas para dar una buena respuesta; excelente disposición; saben responder en un muy corto plazo, y son una buena orientación para los docentes-participantes cuando se les han presentado dificultades. La retroalimentación recibida por los tutores en las diversas evaluaciones, es clara y orientadora del aprendizaje. Han realizado buena labor de retención con docentes que por diversas razones pensaron en abandonar el curso durante su desarrollo.

Cifras Generales de la Implementación del Programa

La siguiente tabla muestra cifras globales del programa respecto de su implementación en 2012-2013.

AÑO 2012-2013	NÚMERO
Cursos Elaborados	40
Ejecuciones Realizadas (3 ejecuciones año 2012; 4 ejecuciones año 2013)	7
Número total de Docentes Participantes ⁹	9.801
Número de Docentes (RUT)	7.492
Docentes Participantes Agrupados (que realizan cursos con dos o más docentes de su establecimiento)	77%
Número de Tutores	211
Número de Megatutores	8

Caracterización de los Docentes Participantes 2012-2013

A continuación se detallan las principales características de los docentes que participaron en los cursos online del programa. Se presenta

su distribución de acuerdo a las siguientes variables: Género, dependencia del establecimiento educacional, concentración de estudiantes prioritarios, y región de origen.

Distribución por Género

Del total de docentes que participaron en los cursos online durante 2012-2013, un 82% son mujeres y un 18% son varones.

Participantes según Género

82%
Mujeres. ♀

18%
Hombres. ♂

⁹ Un docente participante (RUT) puede estar asociado a más de un curso.

Distribución por Dependencia del Establecimiento Educativo

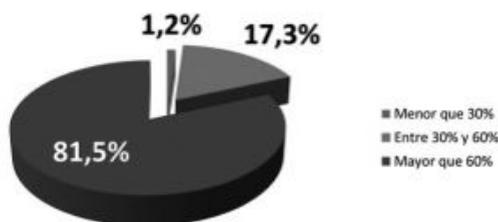
Un 49% de los docentes participantes, se desempeña en establecimientos de educación municipal, mientras que un 51% lo hace en establecimientos particulares subvencionados.

Participantes según Dependencia del Establecimiento



Distribución por Concentración de Estudiantes Prioritarios

Participantes – Concentración Estudiantes Prioritarios



Distribución Docentes Región de Origen

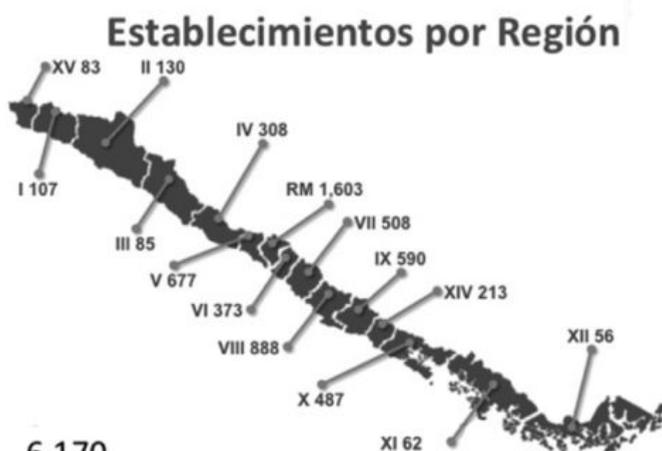
REGIÓN	XV	I	II	III	IV	V	RM	VI	VII	VIII	IX	XIV	X	XI	XII
PARTICIPANTES %	1,8	9	1	1,6	4,4	6	26,3	5,5	7,8	16,9	8,9	2,8	7,2	1,1	1,2

Distribución por Concentración de Estudiantes Prioritarios

Respecto de la concentración de estudiantes prioritarios, un 81,5% de los docentes que participaron en los cursos online, se desempeña en establecimientos con un 60% o más de estudiantes prioritarios. Un 17,3% de los docentes se desempeña en establecimientos que tienen entre 30% y 60% de estudiantes prioritarios, Y finalmente, un 1,2% de los docentes se desempeña en establecimientos que poseen menos de un 30% de estudiantes prioritarios.

Distribución Docentes Región de Origen

Sobre el 40% del total de docentes participantes del programa, proviene de las regiones Metropolitana y del Bio Bío. Sólo un 1,8% y un 1,9% provienen de la regiones de Arica y Atacama, y un 1,1% y 1,2% % de Aysén y Magallanes respectivamente.



6.170

Establecimientos Educativos

6.170 establecimientos educacionales (Municipales y Particulares Subvencionados), a lo largo de todo Chile, se hacen presentes a través de la participación de sus docentes en los cursos del Programa.

Con mucha satisfacción vemos cómo el Programa Innovar Para Ser Mejor también llega a sectores mucho más desprovistos de posibilidades de desarrollo profesional. Casi un 20% de los establecimientos se encuentran en sectores rurales, y para muchos de estos docentes es primera vez que tienen acceso a cursos actualizados y bien equipados en herramientas pedagógicas que puedan transferir fácilmente al aula.

Resultado Final Docentes Participantes programa Innovar Para Ser Mejor

El 51% de los docentes participantes del programa finalizó exitosamente el o los cursos que desarrolló durante 2013, mientras que un 23% obtuvo un porcentaje de logro inferior al 60%. La deserción alcanzó un 22%. Un 4% de los docentes renuncia una vez comenzado el curso. Las razones de la renuncia generalmente responden a enfermedad o faltas de tiempo por exceso de trabajo.

Resultado Final Docentes Participantes programa Innovar Para Ser Mejor

Resultados Generales Programa *Innovar Para Ser Mejor*



Desglose de los resultados por niveles de enseñanza: Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media

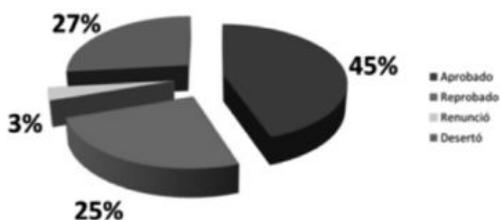
Resultados Educación Parvularia



Resultados Educación Básica



Resultados Educación Media

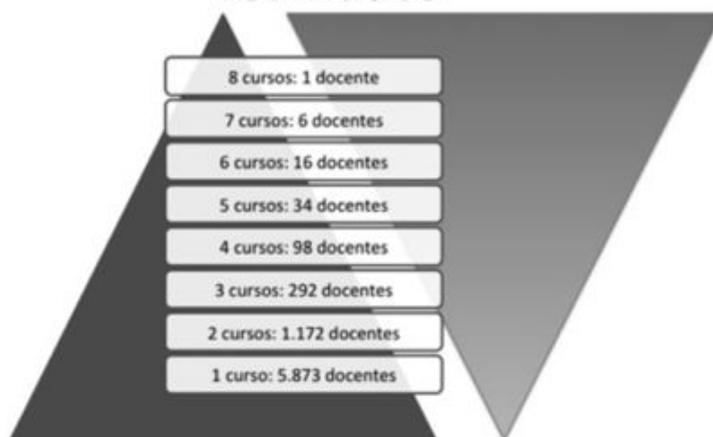


Docentes y número de cursos realizados

Innovar Para Ser Mejor y su oferta de cursos por asignaturas pretende que los docentes puedan completar, según su nivel de enseñanza, los 3 o 5 ejes que componen cada uno de los programas de asignatura, ya sea en Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales o Historia, teniendo la oportunidad también de ir combinando diversas asignaturas, según sean las necesidades del docente. Por tal razón, se incentiva que los docentes vayan durante el año transitando por la malla del programa

y pueda realizar más de un curso. Es un desafío pendiente el que muchos más docentes se motiven a completar un programa de cursos. Hoy el número máximo está concentrado en que aproximadamente 5.800 docentes han realizado un solo curso, y un solo docente ha realizado 8 cursos del programa, lo que equivale que ha participado de las 7 ejecuciones que se han realizado, y a su vez en una ocasión realizó dos cursos paralelamente. La imagen de la pirámide invertida quiere representar este hecho, el que, a futuro, muchos docentes completen más de tres cursos.

Docentes y Número de cursos realizados



Principales Conclusiones y Aprendizajes

Las principales conclusiones, aprendizajes y desafíos en la implementación del programa se pueden concretar en los siguientes puntos:

a) El Programa Innovar Para Ser Mejor resulta altamente demandado, lo que se comprueba en el alto interés por participar evidenciado en los procesos de postulación y selección. Esta situación, sumada a los resultados de las encuestas y visitas a terreno, hacen concluir que efectivamente el Programa responde a necesidades profesionales docentes.

b) El Programa Innovar Para Ser Mejor logra dar mayor consistencia a las políticas educacionales al fundamentarse en los Estándares Orientadores para Egresados de Pedagogía, actualizar en el currículum y poner el foco en el aprendizaje de los estudiantes.

c) El Programa logra dar acceso equitativo al desarrollo profesional de los docentes de todo el país y abre la posibilidad de planear la difusión y selección de manera estratégica y focalizada, en base a resultados de las escuelas, permitiendo además que los Directores lideren la formación continua desde sus establecimientos.

d) Innovar Para Ser Mejor entrega cursos en distintas disciplinas y tópicos que dan continuidad al desarrollo profesional docente, diferenciando esta oferta de aquellas desarticuladas.

e) El seguimiento del Programa en base a los focos determinados (aprendizaje, transferencia al aula y participación) demanda

un plan de supervisión en consistencia el cual es necesario seguir precisando y mejorando según los procesos de gestión involucrados.

f) En términos generales, los resultados de los participantes, la tasa de aprobación y reprobación de los cursos, evidencian que el programa resulta más exigente respecto a otros programas de educación continua en los cuales evidenciamos que prácticamente no existe reprobación.

g) Innovar Para Ser Mejor tiene el desafío de ampliar y diversificar la oferta a todos los niveles escolares y asignaturas, incluyendo Directores, de tal forma que las posibilidades de desarrollo profesional docente alcancen a los actores prioritarios del sistema, con el consecuente beneficio para los estudiantes.

h) Difundir los Programas por Asignatura. Esperamos que un mayor número de docentes realice los 6 cursos de un programa en Educación Básica.

i) Optimizar los instrumentos de evaluación de resultados.

j) Ampliar oferta de cursos de calidad (12 nuevos cursos).

k) Hoy contamos con resultados relativos a logros de los docentes de acuerdo a las evaluaciones de los cursos, sin embargo, aún falta levantar información válida y confiable (durante 2014) en relación al impacto en el aprendizaje de los estudiantes y las mejoras en el desempeño del docente en la sala de clases.

l) Optimizar las estrategias de re-

tención docente, esta modalidad requiere de mayor autogestión y efectividad en la organización de los tiempos por parte de los docentes.

m) Fortalecer el seguimiento en terreno, aumentar el número de visitas y los instrumentos de evaluación.

El Programa Innovar Para Ser Mejor ha crecido dada la flexibilidad a la permanente mejora; los ajustes tienen su raíz en la experiencia y reportes que van comunicando los mismos docentes. Innovar es aprender a renovarse desde los propios recursos personales. Es actualizar la mirada según el dinamismo de los tiempos. La persona es la mayor fuente de innovación, y el trabajo pedagógico en comunidad es el que acrecienta el horizonte pedagógico. Adquirir mejor dominio disciplinar, pedagógico y tecnológico es una herramienta que finalmente beneficia a nuestros estudiantes y sus logros de aprendizaje.

Por otra parte, el Programa quiere involucrar a los directores para que sean ellos los que lideren el desarrollo profesional docente de sus propios establecimientos. Un director que sea un líder pedagógico preocupado de las oportunidades y calidad de los aprendizajes de sus estudiantes.

La transformación educativa se da en el aula (Leithwood, 2009), pero el trabajo colaborativo y comprometido puede no derivar en cambios concretos en las prácticas, habilidades o conocimientos de los estudiantes. Se requiere de agentes pedagógicos que conduzcan a los estudiantes, y respondan a los estándares que promueven y garantizan el aprendizaje.

Esta iniciativa ministerial ha velado porque la calidad y equidad constituyan el marco del Programa Innovar Para Ser Mejor, brindando oportunidades de desarrollo profesional a todos los docentes del país, especialmente a aquellos que ejercen en contextos educacionales más complejos, y también, procurando crear ambientes y comunidades de aprendizaje en las escuelas, de modo que las aulas se transformen en un espacio donde todos nuestros estudiantes puedan experimentar la alegría de aprender.

Bibliografía

Carr-Chellman, A. (2000). The ideal online course. *British Journal of Educational Technology*, 31(3), 229.

Leithwood, K. (2009) ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Área de Educación Fundación Chile. Salesianos. Santiago de Chile.

Ley General de Educación (2009). Ley Nº 20.370. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043> [Consultado 02 de marzo 2012]

Mackey, J. and Evans, T. (2011). Interconnecting networks of practice for professional learning. In *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), (pp. 1-18). Extraído de: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/873>.

MINEDUC (2012). Bases Curriculares Educación Básica.

MINEDUC (2005, Agosto). Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

MINEDUC (2012, Mayo). Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia.

MINEDUC (2011, Septiembre). Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica.

MINEDUC (2012, Mayo). Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media.

MINEDUC (2011, Marzo). Evaluación Docente. Recuperado de: http://www.docentemas.cl/docs/Resultados_Evaluacion_Docente_2011_270312.pdf. [Consultado 27 de marzo 2012].

MINEDUC (2010, Abril). Evaluación en Profundidad de los Programas de Perfeccionamiento Docente para Profesionales de la Educación. Capablanca Consultores Ltda..

MINEDUC (2011). INICIA. Presentación de resultados 2011. Evaluación INICIA. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201205071337570.RESULTADOSINICIA2011.pdf> [Consultado 15 de mayo 2012].

Northrup, P.T. (2001). A framework for designing interactivity into web-based instruction. *Educational Technology*, 41(2), 31-39.

PISA (2009). Resultados. PISA, lo que los estudiantes saben y pueden hacer. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf> [Consultado 02 de Marzo 2012].

Schmeekler, J.M. (2003). Online training: An evaluation of the effectiveness and efficiency of training law enforcement personnel over the internet. *Journal Science Education and Technology*, 12 (3).

SERCE (2006). Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190297s.pdf> [Consultado 02 de Marzo 2012].

SIMCE (2011). Resultados 4º y 8º Básico. Evaluación SIMCE. Recuperado de: atastorage.mineduc.cl/consultasimce/simce/Resultados_Nacionales_SIMCE2011.pdf [Consultado 11 de abril 2012].

TEDS-M (2010). Teacher Education Study in Mathematics. Recuperado de: <https://www.aplu.org/document.doc?id=3197> [Consultado 02 de Marzo 2012].

Threlkeld, R., & Brzoska, K. (1994). Research in distance education. In B. Willis (Ed.), *Distance education: Strategies and tools*. Englewood Cliffs, NJ: Educations Technology Publications, Inc.

TIMSS (2011). Resultados Chile. Estudio Internacional de tendencias en Matemática y Ciencia. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/acalidad/doc/201301151653440.Informe_Resultados_TIMSS_2011_Chile_%2810-01-13%29.pdf [Consultado 11 de diciembre 2012].

IMPACTO DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE PROFESORES DE PRIMARIA EN CHILE. EVIDENCIAS PARA UNA EVALUACIÓN PENDIENTE¹

Christian Miranda J.² Marcelo Arancibia H.
Jacqueline Gysling , Pablo López A.
y Pablo Rivera, R.

Resumen

La investigación que se presenta analizó el impacto de los programas de formación permanente de profesores de primaria en Chile desde un modelo teórico basado en la investigación reciente sobre las características de programas de formación docente efectivos. El programa de formación que se estudia fue diseñado para fortalecer los conocimientos disciplinarios y pedagógicos de los profesores y profesoras que enseñan en el Segundo Ciclo de Educación Básica, a saber: Programas de Postítulo en Matemáticas (PPM) y Comprensión del Medio Natural (PPC).

La metodología corresponde a un estudio explicativo que articula procedimientos cuantitativos mediante un diseño cuasi-experimental. A una muestra nacionalmente representativa de docentes formados en el PPM y PPC (n=1.192) les fue aplicado el Índice de Calidad de la Formación Permanente que incluye variables de procedencia (ej. Nivel Escolar), proceso (ej. Foco del Contenido), mediadores (ej. Comunidad Profesional) e impacto (ej. Aprendizaje Escolar). Para reconocer los programas eficaces se utilizó el análisis estadístico de Regresión Múltiple "blockwise" desde el paquete SPSS versión 16.0.

Los principales resultados encontrados permiten develar que los PPM y PPC tienen una eficacia relativa en las competencias disciplinares y

pedagógicas que pretende fortalecer. Además, el Foco de Contenido y la Comunidad Profesional emergen como factores relevantes de la incidencia del PPM y PPC en el conjunto de variables de impacto. Tales hallazgos son discutidos en el marco un modelo de evaluación contextual de los programas de desarrollo profesional y de sus posibles implicancias para la toma de decisiones en la mejora de las propuestas formativas para docentes de primaria que enseñan Matemáticas y Ciencias.

Palabras Clave: Formación Permanente de Profesores, Programas de Postítulo de Mención, Evaluación de la Eficacia.

1 Este trabajo forma parte del proyecto FONDECYT N° 1140827 denominado "Hacia un modelo de seguimiento de la formación permanente de profesores: Análisis desde el Programa de Postítulo de Matemáticas para docentes de primaria", financiado por la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología de Chile (CONICYT)

2 Christian Miranda, Doctor en Ciencias de la Educación, académico Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Jacqueline Gysling, antropóloga, académica Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

Pablo López, Doctor en Educación, académico Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Marcelo Arancibia, Doctor en Sociedad de la Información y del Conocimiento, académico departamento de Filosofía y Estudios Educativos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile.

Pablo Rivera, Doctor (c) en Ciencias Humanas, académico de la Pontificia Universidad Católica de Temuco.

Introducción

En Chile, durante los últimos 20 años la formación permanente de los profesores ha sido una preocupación constante de la política educativa, por lo que las escuelas han recibido numerosas propuestas formativas para actualizar y desarrollar las competencias de sus maestros. Entre las ofertas diseñadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) e implementadas por las universidades que forman profesores, destaca el Programa de Postítulo de mención (PP) para docentes que enseñan en el Segundo Ciclo Básico. Este se origina como respuesta a la falta de seguridad de los profesores al enseñar las materias escolares, entendiéndose como una estrategia de aprendizaje entre pares que se orienta a actualizar el conocimiento disciplinario y pedagógico del contenido en relación con las exigencias del currículum escolar. La especialización en áreas disciplinares busca favorecer un proceso de desarrollo profesional que compense las brechas de conocimiento que la formación inicial generalista no alcanza a cubrir dada la amplitud de niveles y saberes que involucra la escuela. Ante tales esfuerzos, y dado que no se ha generado un modelo de evaluación para establecer el impacto de esta política, ni que tampoco hay estudios que relacionen las características de esta política con el diseño de un modelo de evaluación de programas de formación permanente que otorgue oportunidades de desarrollo profesional colaborativo, esta investigación se propuso recoger información sistemática sobre su efectividad, considerando las características de procedencia los profes-

sores, del proceso formativo y de su impacto,. Este estudio parece particularmente relevante en el actual contexto que la crisis educacional ha generado, junto a reivindicaciones sectoriales y nuevo marco regulatorio, una serie de diagnósticos de la realidad educativa, que señalan la ineficacia de la enseñanza primaria para dar cumplimiento de sus objetivos, constituyéndose en una desventaja competitiva para el país (OCDE, 2009).

El reconocimiento de esta situación ha implicado reabrir el debate sobre la formación de los profesores, reforzado por la evidencia internacional donde se constata que la calidad de los profesores es un factor clave de la mejora educativa (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010). Reconocer las debilidades formativas de los docentes “generalistas” frente a exigencias del currículo actual en términos de contenidos, ha significado orientar los esfuerzos de desarrollo profesional hacia la formación de profesores con mención, especialmente en los últimos niveles de la educación primaria y en aquellos subsectores de alto impacto en el desarrollo socio-económico. En lo específico, se agrega la preocupación por la situación laboral de los docentes de primaria y la complejidad de las tareas que enfrentan (Vaillant, 2004; Alvarado, 2012).

Respecto a la formación inicial, el análisis del tiempo promedio asignado a las especialidades en las carreras de primaria en las universidades que participaron el proyecto Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (1998-2002) determinó que es inferior al 20% del tiempo total, con

un rango amplio que va entre un 54% y un 8%. De hecho, la mayoría de los programas no distingue entre aprendizaje de los contenidos de los subsectores del currículo escolar y la metodología para enseñarlos (Avalos, 2011). Por su parte Larrondo (2007) evaluó las habilidades matemáticas y lingüísticas en egresados de pedagogía y encontró que la variación entre ingreso y egreso es baja, destacando que los estudiantes egresan después de varios años de estudios con las mismas limitaciones que al momento de ingresar. En Chile, la matrícula de las carreras de pedagogía básica con mención alcanza sólo al 20%. Esto significa que de un total de 17.923 estudiantes matriculados el 2004, sólo 3.500 tienen una formación extensa en un área específica del currículum. Según Latorre (2004), esto se torna grave, pues al no darle un valor formativo central a la especialidad se corre el riesgo de transformar el aprendizaje en un logro declarativo y general. Para fomentar la especialización disciplinaria el MINEDUC (2010) elaboró estándares orientadores para la formación inicial docente, que son la base de la prueba INICIA que evalúa los conocimientos pedagógicos y disciplinarios al egreso de las carreras de educación.

En el caso de los docentes de Matemáticas y Ciencias, los resultados en evaluaciones internacionales (PISA, 2007) constatan las debilidades para enseñar la disciplina de los docentes de Segundo Ciclo. El TIMMS de 1999 evidencia que el 45% de los estudiantes de 8º grado son formados por maestros que declaran tener poca confianza en su preparación para enseñar la materia. Esto repre-

senta casi tres veces el promedio internacional que es del 14%. De acuerdo a la OCDE (2011), dicha debilidad se debe a la inadecuada forma de enfrentar el problema del conocimiento del contenido a enseñar que tienen los profesores, especialmente aquellos que laboran en los cursos superiores de la enseñanza primaria y la baja proporción de docentes especializados (14%), lo cual se podría relacionar a la desaceleración de aprendizajes que presentan, por ejemplo, los niños de 7º grado en Matemáticas (MIDE UC, 2009).

La evidencia científica indica que la formación disciplinar de los maestros constituye un factor clave de la calidad y oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. En particular, se indica que los docentes que se especializan en la enseñanza disciplinar poseen mejor formación, evidenciando un tipo de conocimiento profundo del contenido, más apropiado a las etapas del desarrollo de los niños y demuestran destrezas más fundamentadas para resolver problemas educativos (Burchinal, Cryer y Clifford, 2007). Se ha mostrado que la calidad de los programas de formación y el grado de especialización, son robustos predictores de la calidad educativa, evidenciada en el desarrollo y aprendizaje de los niños, el desempeño profesional y calidad de los establecimientos educativos (Clarke-Stewart, et, al., 2002; Ghazvini y Mullis, 2002; Howes, James y Ritchie, 2003).

Sin desconocer el valor de la formación inicial, es la formación permanente la que adquiere mayor protagonismo en la resolución del problema del dominio y la confianza

en el manejo de los contenidos de los profesores de primaria. La idea de una formación permanente se ha convertido en una decisión estratégica e ineludible para organizaciones y docentes que pretenden mejorar la calidad de su trabajo, considerando el umbral de calidad que aseguraría su especialización en su desempeño profesional (Smith, 2009).

En la literatura sobre los procesos de aprender a enseñar, la formación permanente fue y sigue siendo un objeto de discusión y estudio constante en, a lo menos, tres niveles de análisis: las políticas públicas, la academia y la institución escolar. Tales ámbitos de acción coinciden en señalar la importancia de ésta, al perfilarse como una estrategia que facilita la intervención, directamente desde lo que le compete a la práctica profesional del profesor: la enseñanza. Un ejemplo de esto, es el PP. Este se originó el año 2004, entendiéndose como una estrategia de aprendizaje entre pares que posibilita vincular los conocimientos que la disciplina tiene sobre su enseñanza y el currículo escolar. Así, en el periodo 2007-2008 se ejecutaron 66 programas: 23 PPM (35%); 21 PPC (32%); 14 de Lenguaje y Comunicación (21%); y, 8 en Comprensión del Medio Social (12%). Todos, para profesores de Segundo Ciclo; para lo cual se contó con la participación de 25 universidades distribuidas a lo largo del país (Villagran, 2008). Para el periodo 2010-2011 y 2012-2013 se presentan 25 programas en ejecución, siendo la mayoría de ellos en las especializaciones de Matemáticas y Ciencias, ofrecidas por universidades de distintas regiones del país. A partir de lo anterior, puede

observarse un giro en la política de desarrollo profesional docente, coincidente con el cambio en la coalición de gobierno en el país, focalizando la cobertura de los programas y concentrándola en áreas de alto impacto educativo. Esto es expresivo de una reducción de la acción del Estado en la formación permanente de los profesores, una reorientación hacia Convenios de Desempeño con Universidades que forman profesores con especialización y una focalización en áreas deficitarias, dado que de acuerdo al SIMCE del año 2010, se observan problemas de estancamiento, inequidad social y de género (Arancibia, 2012).

En este contexto, se mantienen vigentes las características de los PP definidos con anterioridad, respecto de la especialización, a saber:

- a) una formación altamente completa e integradora que se ofrece a los profesores de primaria, con los niveles de calidad y pertinencia ajustado al Marco Curricular y haciendo especial énfasis en aquellos dominios que la formación inicial de los mismos no consideró por razones de estructura curricular de sus estudios de pregrado;
- b) una oportunidad real en virtud de que cuentan con financiamiento ministerial, a través de una beca de matrícula que cubre sobre el 75% del costo total de la mención, permitiendo el acceso a una formación, que por su alto grado de presencialidad, dificulta el financiamiento personal;
- c) una alta exigencia en horas presenciales, considerada por los aca-

démicos como imprescindible; y

d) un impacto para quienes administran los establecimientos educacionales. En efecto, la experiencia acumulada entrega insumos que permiten afirmar que, tanto sostenedores como directivos, consideran la especialización en Matemáticas y Ciencias como un capital importante para el mejoramiento de las competencias de los estudiantes; constituyéndose en algunos casos en antecedentes a considerar para determinar la responsabilidad de los cursos que rinden el SIMCE.

Dada la relevancia de la especialización de los profesores de educación primaria, se han realizado diferentes estudios dirigidos a evaluar la eficacia de los programas de Postítulo. Ejemplo de ello son la investigación realizada por González y Trebilcock (2007), cuyo énfasis estuvo en describir la relación entre la interacción pedagógica y la apropiación de contenidos en competencias lectoras; el estudio de Jelbes (2008) que centra su análisis en los modelos formativos de los PP; y el de Capablanca (2010) donde se observa que hay regiones con nula o muy baja participación, particularmente las regiones XI y XII, lo cual constituye una inequidad de acceso al perfeccionamiento para los docentes que trabajan en ellas. Este año, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) ha establecido en su misión evaluar sus programas, apoyados por la investigación de mejores prácticas nacionales e internacionales, con el propósito de desarrollar competencias en el ámbito docente, ratificando la importancia de desarrollar investigación que

ilumine las políticas sectoriales en esta línea.

En este contexto se viene desarrollando una línea de investigación que ha examinado la incidencia de los factores estructurales y de proceso de los PP sobre la eficacia, según los profesores beneficiarios, y el impacto de tales propuestas en el aprendizaje escolar (Miranda, 2007 y 2010). Lo que se propone en este artículo es socializar los resultados de esta línea de investigación analizando la efectividad de los PP y aportar al debate sobre la calidad de estas propuestas.

Las preguntas que se planteó este trabajo pretendieron una aproximación más incisiva para evaluar los PP, a saber: ¿cómo inciden las variables de procedencia en el impacto de la formación permanente?, ¿qué oportunidades de aprendizaje brindan los PP en los docentes participantes?, ¿qué incidencia tiene el contenido de la especialización en la efectividad de los PP?, ¿cómo incide la comunidad profesional de procedencia de los docentes en su efectividad? y luego del egreso, ¿cuál es la percepción de los profesores de la incidencia del PPM y PPC en su desarrollo profesional y en el aprendizaje de sus estudiantes? Concretamente ¿qué relación tienen las características de procedencia, proceso e impacto en el aprendizaje de los estudiantes con el impacto de los PP en su desarrollo profesional?, y a partir de lo anterior ¿cuáles son los factores a considerar en un modelo de evaluación de los programas de especialización para profesores de educación primaria? Responder a estas preguntas significa entender

quiénes son los docentes beneficiarios y cuáles son las características de su comunidad escolar que mediarían la transferencia al aula de los programas de aprendizaje profesional percibidos como eficaces (Darling-Hammond et al, 2009). Adicionalmente, significa examinar el impacto de los programas de especialización más allá de su incidencia en el aprendizaje de los alumnos, al considerar su proyección en la profesionalidad de los docentes.

La relevancia del estudio radica, por un lado, en el rol protagónico de la calidad docente en el logro de un nuevo tipo de educación, basado en nuevas formas de aprendizaje profesional, más estrechamente vinculadas con las necesidades de la escuela y, por otro, en la necesidad de evaluar los programas de especialización para profesores de educación primaria.

Marco teórico: la formación permanente y su incidencia en el desarrollo profesional docente

La formación permanente es un componente central del desarrollo profesional de los profesores. El Estatuto Docente en Chile y la investigación la asume como un tema central en las políticas, modelos y tendencias orientadas a mejorar el estatus profesional de la docencia, con el interés central de estimular la excelencia del proceso pedagógico, fundamentalmente, en esta época de cambios socioculturales, que se perfilan como determinantes del devenir histórico del mundo, donde “todos demandamos y reconocemos la necesidad de la formación, sobre todo, en un mundo en que la información nos

llega con más facilidad, por tanto, nos hace ver cuánto desconocemos y deberíamos, o nos gustaría, conocer” (Marcelo, 1999:13). No obstante, Alvarado (2012) señala que pese al unánime respaldo público a la formación permanente, conceptualmente suele considerarse sinónimo de capacitación, reciclaje, entre otras. Sin embargo, cada aseveración alude a una concepción político-ideológica.

En un principio, tal como plantean Avalos y Matus (2010), la formación permanente se concibió como una capacitación en áreas deficitarias del docente, pero pronto supuso una complejidad mayor, relativa a entender la tarea docente como un proceso permanente y dinámico, configurando un enfoque conceptual de desarrollo profesional, donde la experiencia previa y expectativas docentes constituyen factores clave del aprendizaje profesional eficaz.

De este modo, la formación permanente del profesor se define como un proceso de aprendizaje profesional de carácter político e ideológico, encaminado al desarrollo profesional de alta calidad, que apela al protagonismo del docente en la continua ampliación de su mundo interno y externo y que deviene de una emergencia conceptual del adulto como aprendiz, donde el supuesto básico es la relación envolvente entre todas las formas, las expresiones y los momentos del acto educativo. A partir de tal definición, y sustentada en el devenir teórico-práctico de los sistemas educativos, la formación se entiende como un proceso que apela al desarrollo profesional de los docentes y que responde a necesidades educativas contextualizadas (Miranda, 2010).

Se desprende de la afirmación anterior que las acciones de formación permanente en las que puede participar un profesor son variadas, en términos de sus modalidades, enfoques y objetivos. Así, por ejemplo, se puede considerar como acciones de formación permanente la participación en un taller o un curso de mayor duración, tal como los PP.

La literatura internacional distingue clasificaciones sobre tipos y ángulos de la formación permanente, lo que permite considerar de forma más amplia la problemática. Según Imbernon (1996), estos son:

a) *Enfoque de formación orientado individualmente.* Se caracteriza por ser un proceso en el cual el mismo profesorado es el que planifica y sigue las actividades de formación que cree, pueden satisfacer sus necesidades. La concepción de aprendizaje del docente presente en este modelo es: i) puede, por sí mismo, orientar y dirigir su propio aprendizaje; ii) aprende de manera más eficaz cuando él mismo planifica su propio aprendizaje; iii) está más motivado para aprender cuando selecciona objetivos y modalidades de formación que responden a sus necesidades o las de sus estudiantes.

b) *Enfoque de Observación/Evaluación.* Busca saber cómo los docentes están afrontando la práctica diaria para aprender de ella. Las actividades de este modelo son: i) reunión antes de la observación. En ésta se decide el sistema de observación que se va a utilizar y se establece la previsión de los problemas que se puedan encontrar; ii) la observación, que se puede centrar en un tema

particular o general de alumnos o del profesor, y; iii) el análisis de lo observado, donde participan tanto el observador como el profesor y se hace referencia a los objetivos de aprendizaje planificados.

c) *Enfoque de Desarrollo y Mejora.* Éste tiene lugar cuando el profesorado está implicado en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas o, en general, en la mejora de la institución educativa mediante proyectos didácticos u organizativos. Los pasos que sigue son: i) identificación de una situación problemática específica; ii) respuesta formal o informal a la necesidad; iii) marcha del plan de formación, y; iv) valoración del esfuerzo en términos de logro de los resultados (formativos y escolares) esperados.

d) *Enfoque Indagativo.* Esta estrategia requiere que el profesorado identifique un área de interés que recoja información y, basándose en la interpretación de esos datos, realice los cambios necesarios para la enseñanza. El desarrollo de este modelo se encuentra limitado sólo por la imaginación y sus pasos son: i) identificación de una situación problemática, a partir de una observación o una conversación reflexiva; ii) planteamiento de formas diferentes de obtención de información sobre el problema inicial; iii) análisis de datos individualmente o en grupo; iv) realización de cambios pertinentes, y; v) análisis de los efectos escolares de la intervención realizada.

Una de las críticas habituales a tales enfoques de formación permanente es su ineficacia y falta de articulación sistémica. Entre las críticas está:

no proveer de suficiente tiempo a profesores para el aumento del conocimiento, monitorear la transferencia al aula de los conocimientos adquiridos y no promover una cultura del desarrollo profesional colaborativo entre los actores involucrados (Aguerrondo, 2004).

La Reforma Educativa en Chile recogió tales críticas, estableciendo entre sus políticas macro el fortalecimiento de la profesión docente, mediante una alianza estratégica con Universidades acreditadas que forman profesores. Para ello, el CPEIP diseñó e implementó el Plan de Desarrollo Estratégico 2006-2010 cuyo propósito fue mejorar la calidad y pertinencia de los programas de formación mediante el impulso de modalidades y trayectorias de aprendizaje profesional eficaces, organizados en dos polos: Actualización Curricular y Actualización Pedagógica (MINEDUC, 2006).

En el polo de actualización curricular se implementan los Programas de Postítulo de mención. Entre sus características se encuentran: i) sus contenidos, son relativos a las asignaturas de educación primaria; ii) la modalidad de formación es entre pares y presencial; iii) los objetivos son homogéneos para cada programa, para dotarles de unidad conceptual y operativa; iv) los contenidos son definidos por las instancias formadoras y están direccionados por el currículum escolar; v) el saber disciplinar es la principal competencia a desarrollar; vi) los formadores son académicos de universidades acreditadas para tal efecto; vii) contemplan visitas a contextos educativos, y viii) incorporan un seminario final de tipo individual o colectivo como requisito de egreso.

La razón para analizar los PP es que presentan tres características asociadas con el desarrollo profesional eficaz, consistentes con la evidencia internacional (Desimone et al, 2002). La primera es ser propuestas sostenidas a lo largo del tiempo (2004 en adelante) y de duración prolongada (13 a 15 meses). Al ser una iniciativa cofinanciada por el Estado, diseñada por el MINEDUC a través del CPEIP y ejecutadas por Universidades que forman profesores, los PP proporcionan oportunidades de desarrollo profesional en el marco de un círculo que relaciona políticas educativas sectoriales, con la investigación-formación docente que se genera en las Facultades de Educación y las necesidades de la escuela. En efecto, mediante actividades curriculares que abarcan clases semanales (670 horas), redacción de Informe de Seminarios Finales (250 horas) y visitas al aula se construye una especialización extensiva y socialmente validada de desarrollo profesional, contraria a las estrategias “tradicionales” que emplean la mayor parte de los profesores o establecimientos escolares de corta duración y basadas en intereses particulares, extensamente criticada por la literatura internacional (Garet et al., 2001).

La segunda característica de desarrollo eficaz profesional es centrar el foco del contenido en la materia que se enseña y cómo los profesores aprenden aquel contenido (entre pares) (Desimone et al., 2002). Más en particular, la propuesta seleccionada se adscribe al Marco Para la Buena Enseñanza³ que define la enseñanza de calidad como aquella que es capaz de generar más y mejores oportunidades para el aprendizaje de

todos los estudiantes, entendiendo por éste un proceso activo y basado en competencias para la vida. Esto implica, por un lado, incorporar métodos que permitan a los profesores aprendizajes profundos durante largos períodos de tiempo y, por otro, exponer la materia de modo no tradicional, explorando métodos alternativos de solución de problema e integrando el trabajo interdisciplinario para acercarse a habilidades y destrezas de uso social (NCTM, 2000). Según destacan Rivera et al. (2012), los profesores formadores ven el estudio esencialmente como un proceso activo durante el cual los profesores beneficiarios construyen o de-construyen el significado de sus experiencias; y que ven la brecha de conocimiento disciplinar como el problema a resolver. Por su parte, los profesores beneficiarios ven el conocimiento didáctico del contenido disciplinar como la respuesta a sus problemas de enseñanza. A su vez, los diseñadores de los PP ven a los profesores como un actor estratégico, como un profesional que es capaz de transformar sus prácticas con el objetivo de impactar en el aprendizaje de sus estudiantes. Miranda (2010) en la observación de ocho PP describe que estos se mueven entre clases magistrales, instrucción individualizada y el entrenamiento del grupo entero. Sin embargo, los docentes subvaloran el aporte didáctico de tales propuestas. Ellos reconocen y cargan la demanda para los cada vez más altos niveles de alfabetismo disciplinar, asumiendo que el éxito de sus estudiantes depende de su capacidad para promover el razonamiento matemático avanzado y la solución de problemas entre sus estudiantes,

y que tales prácticas eficaces requiere que profesores tengan una comprensión profunda del contenido de lo que enseñan (Tournaki y Lyublinskaya, 2011).

La tercera característica de desarrollo profesional eficaz es el de proveer a los profesores de oportunidades de aprendizaje activo-colaborativo, mediante la actuación recíproca y retroalimentación constante alrededor del plan de estudios y la instrucción (Desimone et al., 2002). Por ejemplo, en los PP los seminarios finales son organizados en pequeños grupos de tres o cuatro profesores según tema de interés y niveles donde dan clases. Cada grupo es dirigido por un profesor del programa y culmina con la entrega y defensa de un reporte donde el profesor ha tenido la experiencia de aplicar en su propia aula lo aprendido en el programa. En este aspecto, la investigación ha mostrado que la colaboración entre pares experimentados-principiantes puede impactar el trabajo de aula (Chan, 2001; Lieberman y Pointer Mace, 2009). Finalmente, hay pruebas que el trabajo colaborativo realiza el aprendizaje por descubrimiento, causando un mejor funcionamiento comparado a los docentes que han trabajado individualmente (Okada y Simon, 1997). No obstante, la investigación muestra que establecer relaciones de trabajo colaborativo entre los docentes no está exento de dificultades, las que se vinculan principalmente con la tradición de trabajo docente aislado y la falta de soporte institucional para realizar trabajo

3 Instrumento de evaluación docente que establece estándares de la práctica profesional de los profesores en servicio, sus responsabilidades en el aprendizaje de los estudiantes, en la escuela y en la comunidad donde se insertan.

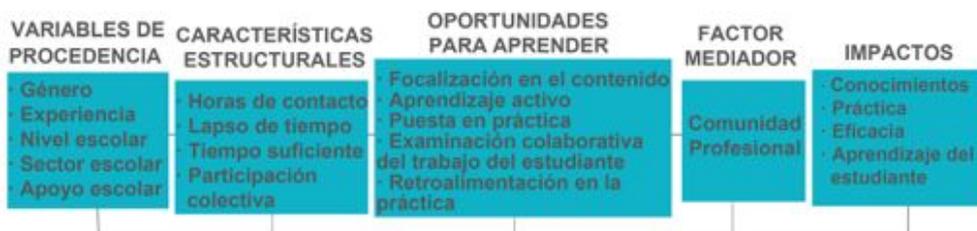
conjunto (Duncombe y Armour, 2004; Elbousty y Bratt, 2010).

En armonía con lo anterior, la aproximación evaluativa del estudio está basada en un modelo causal formal de las principales características que podrían explicar las variaciones de los impactos que éstos generan. El marco está fundado en una revisión de recientes investigaciones centradas en las características de programas de desarrollo profesional efectivo, principalmente en el enfoque evaluativo de Stake (1975), los hallazgos de Garet et al (2001) en el contexto del Progra-

ma EISENHOWER e Ingvarson (2005) y sus estudios sobre el Programa de Calidad del Profesor del Gobierno Australiano.

La Figura 1 distingue los cuatro tipos de impacto que contempla el Modelo hipotético y que serían el resultado de los PP, considerados en el estudio. Estos incluyen el impacto en el conocimiento, la eficacia, la práctica y el aprendizaje estudiantil. El modelo también incorpora variables de procedencia, características estructurales, oportunidad para aprender y como actor mediador, la comunidad profesional.

Figura 1. Modelo Hipotético del estudio



(Fuente: Miranda, 2010)

Metodología

La metodología corresponde a un estudio explicativo que articula procedimientos cuantitativos mediante un diseño cuasi-experimental. A una muestra nacionalmente representativa y estratificada de docentes formados en el PPM y PPC (n=1.192) durante los años 2010-2011 y 2012-2013 les es aplicada, luego de 6 meses de culminado el PP, la postprueba del Índice de Calidad de la Formación Permanente (ICP) que incluye variables de procedencia (ej. Género), proceso (ej. Foco del Contenido), mediadores (ej. Comunidad Profesional) e impacto (ej. Aprendizaje Escolar).

El estudio es longitudinal al considerar una muestra procedente de dos cohortes, a saber: Fase 1, aplicación de ICAP a docentes graduados de los PP, cohorte 2009-2010 (n= 600), Fase 2, aplicación de ICAP a docentes graduados en los PP, cohorte 2011-2012 (n= 592). Para diseñar un modelo evaluativo del impacto, se desarrolló un Modelo Conceptual basado en investigaciones recientes sobre enseñanza eficaz, utilizando una metodología cuantitativa (Análisis de Regresión Blokwise y Medidas de Intervalo) para su contrastación empírica.

Estos trabajos corresponden a los PPM (12), PPC (12), siendo los 24 PP repeticiones del mismo modelo de formación (Salinas, 2010). En mayo de 2009 y 2011 se cursó una invitación a la totalidad de universidades que se adjudicaron PP en sus versiones respectivas, para la jornada de trabajo en que el investigador y su equipo dieron a conocer los objetivos del proyecto y aplicación de los instrumentos según consentimiento informado a docentes y aceptando asistir a sus unidades educativas de origen en la última etapa del estudio. La totalidad de las universidades (12) respondieron. La Tabla 1 contiene los datos referentes a la muestra central del estudio, una vez depurados los guarismos según criterios de representatividad estadística (fracción de muestreo) y teóricas (género, heterogeneidad geográfica, entre otras).

Tabla 1. Distribución de la Muestra Control, PPM y PPC finales por estrato

Los sujetos de la muestra son profesores en servicio beneficiarios de los PP (N= 1.192). Todos ellos, profesores de escuelas municipales y

Tabla 1. Distribución de la Muestra Control, PPM y PPC finales por estrato

	GRUPO PPM		GRUPO PPC		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
HOMBRES	309	46,9	201	37,7	510	42,8
MUJERES	350	53,1	332	62,3	682	57,2
TOTAL	659	100,0	533	100,0	1.192	100,0

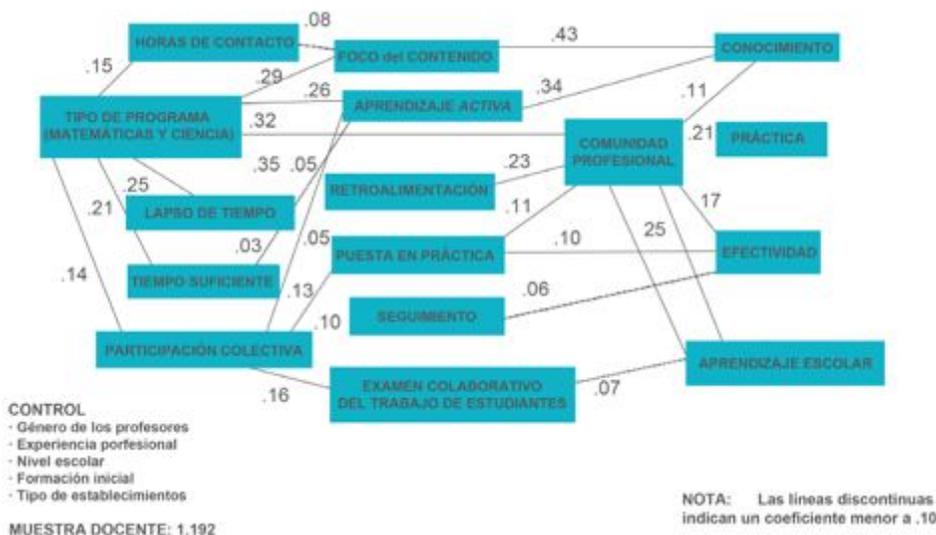
particulares subvencionadas provenientes de las zonas Norte, Centro y Sur del país. Para la equivalencia inicial se contrastaron los datos con la población de docentes graduados en la cohorte 2007-2008 (n= 564), de estudios previos (Miranda, 2007), con lo cual la garantía de confianza de los resultados es mayor. Estos procedimientos permiten aseverar la representatividad de la muestra de docentes (57,7%) y un testeo más riguroso del Modelo Conceptual cuyos resultados más importantes se detallan a continuación.

Resultados

En este apartado se sintetizan los principales resultados derivados del estudio empírico de los datos. En éste, se muestran desde los análisis exploratorios hasta los descriptivos por variable, pasando por el comparativo relacionado con los casos o grupos

Los análisis de los programas (según área disciplinar) se constituyen en dos estudios independientes (cada uno fue desarrollado bajo procedimientos independientes) en su construcción pero complementarios a la síntesis de los hallazgos, y fueron agrupados siguiendo los criterios del Análisis de Regresión (Modelo Lineal General) conducido por SPSS Versión 12.0. Se basa en el cálculo de algoritmos cuadráticos orientados a estimar la fuerza de la relación lineal entre una Variables Dependiente y un grupo de Variables Independientes, cuyo orden de ingreso fue según variables exógenas (Impactos) y endógenas (Procedencia, Características Estructurales, Oportunidades para aprender y Comunidad Profesional), siguiendo el Modelo Hipotético del estudio.

Esquema 2 Relación entre factores del modelo hipotético y el impacto medido en los PP.



Del Esquema 2 se puede observar los coeficientes de regresión de cada variable considerada. De ellos se extrae la fuerza de la relación del modelo. Ejemplo Beta de Puesta en Práctica es 0,10 es casi dos veces más fuerte que 0,06 de Seguimiento en la variable Efectividad de los PP.

El modelo permite examinar los impactos desde una red de efectos, lo cual constituye una contribución relevante al responder, mediante la regresión, cómo cada variable contribuye de manera individual a la variable dependiente considerada (Cerretto, et al., 2009). Esto último, en una perspectiva global, permite una amalgama de resultados a través de los estudios de evaluación, constitutivos del proyecto común. Es importante señalar que el modelo responde a un mismo “experimento”, esto es los PP. En tal sentido son réplicas que comparten los mismos objetivos políticos y supuestos respecto a su necesidad. Esto, permite aseverar que, al ser el análisis, una amalgama de resultados basados en un mismo instrumento y cuyos sujetos de análisis responden a un mismo tipo de programa, tales resultados pueden ser considerados de gran confiabilidad estadística (Catena, et al., 2003).

Sumado lo anterior, a los indicadores de fiabilidad reportados (∞ de Cronbach, 0,91) sobre el instrumento (Ingvarson, 2005) se puede argumentar en torno al cumplimiento de las tareas propuestas referidas a la contrastación del Conceptual sobre los factores que afectan el impacto de los PP sobre el desarrollo profesional docente, situación que posiciona al estudio en una primera línea en el ámbito de la investigación sobre el

desarrollo profesional eficaz. A partir de lo anterior, el análisis se focaliza en las variables de impacto, a saber: a) conocimiento, b) práctica, c) aprendizaje estudiantil y, d) eficacia.

a) *Conocimiento*. El foco del contenido aparece como una variable fuertemente relacionada a esta medida de impacto. Así, el coeficiente de regresión es 0,43 con un nivel de significatividad alto ($p= 0,01$). Además, la relación entre la variable y la Comunidad Profesional es positiva 0,11. Un dato relevante es la relación entre la variable predictora Horas de Contacto: es igualmente positiva 0,15 en relación a los PP. Finalmente, el modelo estaría evidenciando el alto valor de la variable Foco del Contenido como factores predictor del impacto de los PP en la variable de estudio, situación que se interpreta como un dato que revela el cumplimiento central de los propósitos de los PP, esto es mejorar el conocimiento disciplinar del contenido.

b) *Práctica*. En ésta, el impacto de los PP es mediado por las variables asociadas indirectamente al bloque Oportunidades para Aprender y directamente a la Comunidad Profesional (0,21). En efecto, las variables Retroalimentación (0,23) y puesta en Práctica (0,11) asociada al primer bloque se presentan como predictor con una relación indirecta y positiva. Al relacionar las medidas de impacto anteriores con la variable mediadora Comunidad Profesional aquella aparentemente está actuando como articuladora en los PP, reafirmando su relevancia en el Modelo Conceptual propuesto. Un ejemplo de ello, es cuando los docentes de la muestra

responden masiva y positivamente a la pregunta sobre si el PP acrecienta su apoyo y refuerza o mejora los niveles de profesionalismo en la Comunidad Escolar. Al parecer, el focalizar su mirada en sus prácticas de enseñanza y en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, compartir ideas y apoyarse entre pares es una forma de implementar y transferir al aula “nuevas ideas”, generadas en los Programas. De este modo, el alcance de los PP estaría influenciando el nivel de mediación la Comunidad Profesional y mejorando con esto el diseño de procesos de construcción de conocimientos, seguimiento y oportunidades de evaluación colaborativa del trabajo de los estudiantes.

c) *Efectividad*. El Esquema 2 presenta la proporción de la varianza explicada por el Modelo (R²) en los PP según esta medida de impacto. De este modo el tipo de Programas explicaría indirectamente (17%) (mediadas por la Comunidad Profesional) el resultado en esta variable. Esto significaría que muchas características del Modelo propuesto son razonablemente buenos predictores, lo que se explicaría por el hecho que los profesores ven su formación como especialistas en un área del curriculum escolar como un factor clave de su desarrollo profesional (Cabrera, 2010). Además, el bloque Características Estructurales tiene una ponderación positiva como predictor del impacto, donde las variables Puesta en Práctica (0,10) y Seguimiento (0,06) se muestran como dimensiones positivas. En efecto, la dimensión Seguimiento es moderada, lo cual es una constante en la mayoría de las variables de impacto, lo

cual se puede deber a su ausencia permanente en los diseños lógicos y de acción documentados en estudios previos (Ingvarson, 2005). Esto último se constituye en un nudo crítico de los PP en particular. Finalmente, la Comunidad Profesional es un predictor estable y constante en los PP, situación documentada en la literatura internacional (Antunes, 1999; Garet et al, 2001; Day, 2009) como un elemento central en la posibilidad y habilidad que tenga el docente beneficiario para transferir sus nuevos saberes a nivel del colegio y aula.

d) *Aprendizaje Estudiantil*. Al contemplar esta medida de impacto se puede aseverar que los PP actuarían de manera indirecta sobre esta variable. Por otro lado, el Bloque Características Estructurales se relaciona de manera negativa y baja con esta variable de impacto, siendo una excepción a esta regla el Examen Colaborativo del Trabajo de Estudiantes que lo hace de manera positiva pero leve (0,07). Finalmente, la Comunidad Profesional actúa de manera importante y positiva sobre esta variable (0,25). Sin duda, este resultado refuerza el rol de los líderes escolares y profesores pares que no participan en la actividad de desarrollo profesional como actores clave en la seguridad y capacidad que el docente beneficiado pueda tener para aplicar lo aprendido en su escuela. De lo anterior se puede aseverar que la comunidad escolar y las redes de significado que en ella se construyen, aparecen como elementos particularmente relevantes al constituirse en un espacio que está a la base de una red de influencias. Los resultados de este estudio y los de Cordingley et al, (2003) y

Nye y Hedges (2004) son consistentes al respecto, sugiriendo con ello que esta característica de contexto tiene efectos penetrantes y generan influencia en los factores que incrementan la confianza de los profesores y su habilidad para transferir a las comunidades de aprendizaje, más que provocar cambios directos en sus prácticas pedagógicas.

Discusión: hacia un modelo de evaluación contextual de los PP

La literatura internacional (Fernández-Ballesteros, 1995; Burchinal, Cryer y Clifford, 2007) señala la existencia de tres enfoques de evaluación orientados a la toma de decisiones respecto de los programas de formación permanente a fin de establecer estándares de calidad, a saber: a) El enfoque para la mejora, que orienta sus investigaciones a mejorar la gestión del servicio. b) El enfoque para la autorregulación, que busca consolidar los procedimientos que posibilitan el aseguramiento de la calidad de los programas. c) El enfoque de la eficacia, que se orienta a evaluar el impacto de los programas. Discutiendo el aporte de tales perspectivas, se puede apreciar que la evaluación –en cualquiera de estos tres enfoques– enfatiza el papel de la audiencia. Así, tal como lo sugieren los resultados encontrados, la audiencia son los actores involucrados: la Comunidad Profesional, integrada por directivos, docentes beneficiarios y pares. Además, la evidencia teórica y empírica encontrada sugiere considerar las variables de procedencia de los sujetos beneficiarios, como el contexto educativo y las características del proceso (programas) que condicionan la eficacia

de tales instancias (Aaronson, Barrow y Sanders, 2007).

La evaluación de la calidad no puede considerar exclusivamente si se cumplen los objetivos de quienes ofrecen los PP, sino que debe considerar el impacto en los aprendizajes de los estudiantes y en las prácticas docentes (Ball, 1996). Por otro lado, debe considerar que aunque el proceso de formación permanente se haya realizado de modo adecuado, su impacto en las prácticas docentes está mediatizado por el apoyo que la organización escolar le brinda al profesor para la innovación (Levine, 2006).

De este modo, los resultados del estudio revelan que el desarrollo profesional docente es un proceso complejo, en el que intervienen diversos factores que actúan de modo sistémico (Skalviki y Skaalvick, 2011), y más que un proceso lineal debe entenderse como un proceso relacional. Los docentes acuden a los programas de formación permanente con una serie de concepciones y expectativas, que solo se ven influidas cuando ven en la práctica que las innovaciones propuestas por los PP tienen efecto en su didáctica y en los aprendizajes de los estudiantes, lo que los lleva a satisfacer sus necesidades, e intentar nuevos procesos de cambio, y así sucesivamente (Salinas, 2010). Así, el desarrollo profesional es un proceso dinámico, que comienza antes del programa de formación, y se extiende después de éste (Springler, Stanne y Donovan, 1999). En este sentido, los impactos encontrados deben verificarse en estudios de seguimiento, para observar la mantención de las innovaciones

en el tiempo. Por ejemplo, Ingvarson (2005) hace su estudio luego de tres meses de concluido el programa. Los resultados encontrados sugieren ir más allá, analizando las prácticas docentes luego de al menos un años del egreso del programa.

La discusión anterior es relevante en el caso de los hallazgos sobre los profesores de los últimos niveles de primaria en Chile que carecen de seguridad y habilidades en la enseñanza de contenidos específicos en Matemáticas y Ciencias (Villagrán, 2008) y que pretenden ser intervenidos mediante programas de perfeccionamiento. En la misma dirección, Reynolds (1995), en una revisión del conocimiento disciplinar de profesores de primaria en EE.UU., concluía que los "profesores que enseñan ciencias y matemáticas tienen asombrosamente poco entendimiento pedagógico entre ellos al momento de enseñar el contenido específico". A su vez el National Mathematics Advisory Panel de los Estados Unidos (2008), discutiendo el papel de la investigación en la enseñanza de las ciencias, es consistente en señalar que los profesores tienen necesidad de una formación que proporcione maneras más prácticas de tratar el contenido que enseñan.

A partir de todo lo anterior, la aproximación evaluativa de los programas de formación permanente se podría sustentar en un modelo contextual que incluya las variables que se relacionan positivamente con la efectividad de los PP, evidenciada en los cambios o mediaciones que éstos generan en la enseñanza y el aprendizaje. El marco estaría basado en una revisión de investigaciones centradas

en las características de programas de desarrollo profesional efectivo (Cordingley et al, 2003; Loewenberg, Simons y Wu, 2008; Cabrera, 2011).

A modo de conclusión

Uno de los mayores hallazgos de este estudio es que sobre todas las variables del Modelo, el Foco del Contenido tiene un impacto positivo sobre el Conocimiento disciplinar propuesto por los PP. Si se observa el impacto de esta variable y del conjunto del modelo, hay patrones emergentes de razonable consistencia, tal como se describiera para el caso del Conocimiento y el resto de las variables de impacto.

En armonía con lo anterior, se puede señalar que la contrastación del modelo hipotético propuesto fue satisfactoriamente resuelta. En efecto, la propuesta evaluativa del estudio, basada en un modelo relacional explica las variaciones de los impactos que éstos generan, evidenciando con ello las bondades teóricas y empíricas de la propuesta de cómo evaluar la eficacia de la formación permanente. El Modelo fue contrastado mediante la revisión de recientes investigaciones centradas en las características de programas de desarrollo profesional efectivo, principalmente a partir de los hallazgos en estudios del Programa EISENHOWER, del Programa de Calidad del Profesor del Gobierno Australiano y los estudios previos del equipo de este proyecto en sus trabajos sobre el impacto de los PP. Es decir, el modelo responde satisfactoriamente en el plano empírico, siendo un resultado original de este trabajo, el peso que adquiere la Comunidad Profesional en la determi-

nación de los impactos encontrados en los docentes de la muestra del estudio.

Finalmente, es relevante señalar la relativa efectividad encontrada, pues el impacto sería directo en el conocimiento y menor e indirecto en el resto de las variables consideradas. Sin duda, una limitación de este trabajo es la consideración en exclusiva de la percepción de los docentes y no su acción concreta y el contraste con la evidencia que pueden presentar sus propios estudiantes o la visión de la Comunidad Profesional de origen, tal como lo sugieren los datos encontrados, aspectos que próximas investigaciones deberán enfrentar. En efecto, el hecho que la Comunidad Profesional se relacione al aprendizaje estudiantil es particularmente significativo y, por ende, sería crucial en el seguimiento que se haga al cambio de la calidad educativa, situación que se prevé forme parte del debate actual sobre la carrera profesional de los docentes de primaria que enseñan Matemáticas y Ciencias.

Bibliografía

Aaronson, D.; Barrow, L.; y Sanders, W. (2007). Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools. *Journal of Labor Economics*, vol. 25, no. 1, pp. 97-135.

Aguerrondo, I. (2004). Mecanismos de control de calidad de la formación de profesores. Montevideo: ICET.

Alvarado, L. (2012). Escuelas: ¿espacios colectivos institucionales de la formación de profesores? Nuevos escenarios y desafíos para los sistemas educativos de América Latina. Arriagada (Ed). Escuela

de Ciencias de la Educación. Cap. 5, pp. 125-142. México.

Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educación* 24, 89-110.

Arancibia, V. (2012). Informe CPEIP. Documento de Trabajo. Santiago: CPEIP.

Ávalos, B. y Matus, C. (2010), La Formación Inicial Docente en Chile desde una óptica internacional. Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M, Ministerio de Educación, Santiago, Chile.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 22, 10-20.

Ball, D. (1996). Teacher learning and the mathematic reform. What we think we know and what we need to learn. *Phi Delta Kappa* 77 (7), 500-508.

Burchinal, Cryer, & Clifford, (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly* 22, 294-311.

Cabrera, R. (2010). Necesidades de formación de profesores beneficiarios del Programa de Postítulo. Tesis de Grado: Universidad Austral de Chile.

Catena, A., Ramos M. y Trujillo, M. (2003), Análisis Multivariado. Un Manual para investigadores, Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, España.

Ceretto, J.; Leiva, M.; Baez, M. (2009). Evaluar programas educativos: un desafío para la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1-15.

Chan, C. (2001). Peer collaboration and discourse patterns in learning from incompatible information. *Instructional Science*, 29, 443-479.

Clarke-Stewart, Lowe Vandell, Burchinal, O'Brien, & McCartney (2002). ¿Los rasgos regulables de hogares de cuidado de niños afectan el desarrollo de los niños? *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 17 (1), 52-86.

Cordingley, P.; Bell, M.; Rundell, B.; Evans, D. (2003). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. In: *Research Evidence in Education Library*. Version 1.1. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

CPEIP (2010). *Marco Para la Buena Enseñanza*. Santiago: MINEDUC

Darling-Hammond, L. (2006) Teacher education and the American future. Charles W. Hunt Lecture. Presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago.

Darling-Hammond, L. Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N.; y Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. USA: National Staff Development Council.

Day, C. (2009). Reform, standards and teacher identity: challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 21, 563-577.

Desimone, M.; Porter, C.; Garet, M.; Suk K.; Birman, B. (2002). Does professional development change teachers' instruction? Results from a three-year study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, 81-112.

Desimone, M.; Smith, M.; Phillips, R. (2007). Does policy influence mathematics and science teachers' participation in professional development? *Teachers College Record*, 109(5), 1086-1122.

Duncombe, R.; y Armour, K. (2004). Collaborative professional learning: from

theory to practice. *Journal of Inservice Education*, 30 (1), 141-166.

Elbousty, Y.; y Bratt, K. (2010). Continuous inquiry meets continued critique: the professional learning community in practice and the resistance of willing participants. *Academic Leadership*, 1-7.

Fernández-Ballesteros, R. (Ed.) (1995). *Evaluación de Programas. Una Guía Práctica en Ámbitos Sociales, Educativos y de Salud*. Madrid: Editorial Síntesis.

Garet, M.; Porter, A.; Desimone, L.; Birman, E.; y Joon, K. (2001). What makes professional development effective? Result From a National Sample of Teachers. In *American Educational Research Journal*, 38(3), 915-945.

Ghazvini, A.; Mullis, R. L. (2002). Center-based care for young children: Examining predictors of quality. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(1), 112-125.

González, M. y Trebilcock, M. (2007). *Estudio de Seguimiento y Evaluación de los Postítulos de Mención para profesores de Segundo Ciclo de Educación Básica*. Santiago de Chile: ISUC, PUC.

Hargreaves, A. (1998). *International Handbook of Educational Change*. Gran Bretaña : Kluwer Academic Publishers.

Howes, C.; James, J.; Ritchie, A. (2003). Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 104-120.

Imbernon, F. (1996). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Biblioteca de Aula.

Ingvarson, L. (2005) Factors affecting the impact of professional development programs on teachers knowledge, practice, students outcomes y efficacy. In *Educational Policy Analysis Archives*, Vol. 13 (10).

- Jelbes, M. (2008). Concepciones de formación permanente de profesores en Universidades del sur del país. Tesis de Grado Magister. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Kennedy, M. (1998). Form and substance in in-service teacher education research monograph N° 13. Arlington, VA: National Science F.
- Larrondo, T. (2007) Desarrollo de habilidades básicas en lenguaje y matemáticas en egresados de pedagogía. Un estudio comparativo de cohorte 2002-2006. CSE: Informe Final.
- Latorre, M. (2004). Estudio sobre las prácticas pedagógicas en docentes de Octavo Básico. Proyecto FONDECYT Postdoctorado. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Levine, A. (2006), Educating School Teachers, The Education Schools Project, Washington, DC, USA.
- Lieberman, A., y Grolnick, M. (1998). Educational Reform Networks: Changes in the Forms of Reform. En Hargreaves, A. et al (Ed.), International Handbook of Educational Change, 710-729. London: kluwer.
- Lieberman, A.; Pointer Mace, D. (2009). The role of 'accomplished teachers' in professional learning communities: uncovering practice and enabling leadership. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (4), 459-470.
- Loewenberg, D.; Simons, J.; Wu, H. (2008). Report of the task group on the teachers and teachers education. Cap. V. En National Mathematics Advisory Panel (2008). Foundations for Success: The Final Report of the National Mathematics Advisory Panel, U.S. Department of Education: Washington, DC.
- Ma, L. (1999). Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States. Mahwah, NJ:Lawrence.
- Marcelo, C. (1999). Formación de profesores para el cambio educativo. Barcelona: EUB.
- MIDE UC. (2009). Resultados de la Prueba SEPA. En www.mideuc.cl/7/6/2009.
- MINEDUC (2006). Docentes para el Nuevo Siglo. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC (2009). Chile y el aprendizaje de matemáticas y ciencias según TIMSS. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC (2010). Estándares de Desempeño para docentes de Educación Básica. Santiago:MINEDUC.
- Miranda, Ch. (2007) ¿Qué hace a la formación permanente eficaz? Avances conceptuales y propuestas de evaluación. *Revisita Investigaciones en Educación*, Vol. VII, N° 1: 105-127
- Miranda Ch. (2010) ¿Qué hace a la formación permanente de profesores eficaz? Factores que inciden en su impacto. *Estudios pedagógicos* N° 2: 135-151.
- Mourshed, M., Chijioke, Ch. y Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better, McKinsey & Company.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: Author.
- National Mathematics Advisory Panel (2008). Foundations for Success: The Final Report of the National Mathematics Advisory Panel, U.S. Department of Education: Washington, DC.
- Newmann, F. (1996) Autentic achievement: restructuring eschool for intellectual quality.SanFrancisco: Jossey Bass.
- Nye, K.; Hedges, M. (2004). How Large

Are Teacher Effects? Educational Evaluation and Policy Analysis, 26 (3), 237-257. OCDE. (2004). Informe del sistema educativo chileno. Santiago: MINEDUC.

OCDE. (2009). La Educación Superior en Chile. París: Banco Mundial-OCDE.

OCDE (2010). Informe TALIS. España: Santillana.

Okada, T., & Simon, H. A. (1997). Collaborative discovery in a scientific domain. *Cognitive Science*, 21(2), 109-146.

Pérez-Jiménez, C. (2003). Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. En *Revista Iberoamericana de educación*, 33, 37-55.

PISA. (2007). Resultados en España. Madrid: Ministerio de Cultura y Educación.

Quintero, J. (2008). ¿Qué se investiga sobre la formación permanente de profesores? Tesis de Grado Magister. Valdivia: Universidad Austral de Chile.

Reynolds, A. (1995) The knowledge base for beginning teachers. *Elementary School Journal*, 95 (3), 199-221.

Rivera, P.; Miranda, Ch.; Torres, L. (2012). El formador de formadores: un análisis desde la perspectiva de género. *Educación y Comunicación*. Cap. II, 55-78. Percibel: Sevilla.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feelings of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education* 27, 1029-1038.

Salinas, S. (2010). Estudio de las necesidades emergentes de los profesores beneficiarios de los Programas de Postítulo de mención. Un estudio en universidades del sur de Chile. Tesis de Grado: Universidad Austral de Chile.

Schulmann, L. (1987) Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

Smith, R. G. (2009). Developing professional identities and knowledge: becoming primary teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13 (4), 377-397.

Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology. A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69, 21-51.

Stake, R. (1975). La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica. En Dockrell, W. y Hamilton, D. (Eds) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

Tournaki, E.; Iyubinskaya, Irina (2011) An ongoing professional development program and its impact on teacher effectiveness. *Teacher Educator*, 46, 299-315.

Vaillant, D. (2004). Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro. Van der Linden, J., Erkens, G., Schmidt, H., & Renshaw, P. (2000). Collaborative learning. In P. R. J. Simons, J. van der Linden, & T. Duffy (Eds.), *New learning* (37-55). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Villagran, P. (2008). Concepciones de formación permanente en Coordinadores de Postítulos: un estudio de casos. Tesis de Grado Magister. Valdivia: Universidad Austral de Chile.

Withford, B.; Jones, K. (1998). Assessment and Accountability in Kentucky: How High Stakes Affects Teaching and Learning. In Hargreaves, A. (Ed.) *International Handbook of Educational Change*. (1163-1178). Gran Bretaña: Kluwer Academic Publishers.

RESUMEN DE CONCLUSIONES



En el contexto escolar del siglo XXI, la complejidad de la actividad docente hace ineludible repensar las políticas sobre la formación continua de profesores. El cambio de la escuela en la era digital y de la globalización -de una escuela basada en el pensamiento reproductor, a otra basada en el pensamiento crítico y práctico (Pérez)- requiere del cambio de los docentes; y para el cambio de los docentes se necesita cambiar la mirada sobre formación inicial y continua de profesores: pasar del énfasis puesto en las disciplinas, al énfasis puesto en las competencias; del desarrollo profesional individual y fuera de la escuela, al desarrollo profesional colectivo y desde la escuela.

Los artículos presentados a partir de este seminario permiten establecer algunas convergencias sobre: a) enfoques que debieran orientar la formación continua de docentes; b) barreras que hay que superar para abordar estos enfoques; c) acuerdos respecto a las condiciones y estructuras que se requieren para que esto ocurra; y d) desafíos que se necesita enfrentar para avanzar en los cambios requeridos.

En primer lugar, es posible advertir acuerdos en torno a la importancia de *romper con la disociación teoría – práctica* en la construcción del conocimiento pedagógico y poner un marcado énfasis en el desarrollo de competencias más que en el de las disciplinas.

Para romper con la disociación *teoría – práctica*, el concepto de *competencia* es clave. Las competencias son “sistemas de comprensión y ac-

tuación constituidos por conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones” (Pérez). Ser competente profesionalmente implica *saber sobre* determinada materia (tener conocimientos); *saber cómo intervenir* (disponer de un conjunto de habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, sociales, éticas y procedimentales que permiten *aplicar* el conocimiento que se posee); *saber relacionarse* (disponer de habilidades socio-emocionales); *saber utilizar estratégicamente el conocimiento y perfeccionarse* (disponer de competencias metacognitivas); y *saber comportarse* (ajuste a valores, principios, creencias y actitudes profesionalmente válidas y colectivamente aceptadas)¹. Esto significa que educar en competencias implica desarrollar el pensamiento crítico y práctico de los docentes.

El aprendizaje de las competencias docentes es un proceso de doble vía: por un lado deductivo (a partir de la teoría), y por otro inductivo (a partir de la reflexión crítica sobre la práctica): *hay que teorizar la práctica y experimentar la teoría* (Pérez; Brouwer & Korthagen). Se trata de un movimiento complementario y recíproco entre ambos. La práctica no enseña por sí misma; ella no garantiza, de por sí, buenos aprendizajes. Hay que aprender a aprender de la práctica y sobre la práctica; hay que producir nuevos modos de pensar las prácticas cotidianas sin perder de vista la perspectiva ética y políti-

1 Vélaz de Medrano, C. (2013) “Modelos de acompañamiento y apoyo a las prácticas profesionales docentes”, Módulo II del curso a distancia sobre Profesionalización de las Prácticas Docentes, OEI – CAEU.

ca que éstas tienen². En otras palabras, hay que tener cuidado con el pragmatismo acrítico de la práctica, pero también con el idealismo acrítico de la teoría.

¿Cómo formar en competencias y en qué competencias?

Este proceso se desarrolla a través de cuatro etapas muy semejantes a las que se despliegan en todo proceso de investigación (Pérez). En primer lugar, ejercitando la capacidad de observar, diferenciar, discriminar, distinguir, y comprender las situaciones y los contextos en que se dan los problemas que enfrentan los docentes, donde se utiliza principalmente la capacidad intelectual de la persona. En segundo lugar, estableciendo un diagnóstico o comprensión de la situación en que la persona se encuentra, porque es desde allí que se puede diseñar hacia dónde y cómo actuar. En esta etapa se hacen presente todos los componentes de las competencias, pero principalmente los valores y las creencias que son las que orientan la búsqueda de soluciones. En tercer lugar, la actuación, donde intervienen prioritariamente las emociones y las habilidades sociales y técnicas. Finalmente, el seguimiento, la evaluación y la reformulación para mejorar las acciones futuras. Estos cuatro procesos constituyen la base de todo proceso formativo orientado a la formación de competencias, y entre ellos, el de las competencias docentes.

¿Y cuáles son las competencias fundamentales que requieren desarrollar los docentes para enfrentar los cambios actuales? Ellas son básica-

mente tres: 1) la capacidad de utilizar de manera disciplinada, crítica y creativa el conocimiento, es decir la *mente científica y artística*. 2) Desarrollar la *mente ética* o la *mente social*, para estimular en todos los ciudadanos la capacidad de vivir y convivir en grupos sociales cada vez más heterogéneos. 3) Aprender a actuar de forma autónoma, esto es desarrollar la *mente personal*, la *sabiduría personal*, es decir, aprender a construir el propio proyecto vital; aprender cómo aprender a lo largo de toda la vida; aprender a transitar desde la personalidad heredada a la personalidad adquirida y de ésta, a la personalidad elegida (Pérez).

A esto se agrega que también los formadores de docentes requieren desarrollar algunas competencias especiales, entre ellas, el de ser capaces de tener un comportamiento efectivo para hacer que la teoría ayude a resolver los dilemas que enfrentan los profesores en su práctica, apoyar su aprendizaje de manera informada y empática, y acompañar las evaluaciones de las competencias docentes para trabajar en el desarrollo de programas y en investigaciones.

¿Cuáles son las dificultades que enfrentan los programas de formación continua para desarrollar las competencias necesarias para el cambio educativo?

Existe consenso entre los expositores que una de las principales dificultades

² Lombardi, G. y Abrile de Volmer, M^a.I. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. reflexiones a partir de la experiencia argentina. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant: Aprendizaje y desarrollo profesional docente. (59-66). Madrid, Santillana/OEI.

des se encuentra en la vigencia de modelos de aprendizaje transmisores y/o reproductores de conocimiento desligados de la práctica, lo que lleva a la producción de modelos mecanicistas, que permiten persista un paradigma educativo academicista, enciclopédico, fragmentado y dualista (corazón-cabeza, cuerpo-mente). Estos modelos de aprendizaje sirven como soporte a modelos de formación alejados de los intereses y necesidades de los docentes y divorciados de los aprendizajes previos.

Otras de las dificultades señaladas por los expositores se refieren a la escasa articulación que se da entre la formación inicial y continua; la falta de regulación sobre la oferta de los programas y la calidad de las instituciones formadoras; el escaso seguimiento y evaluación del impacto de estas actividades de formación; los escasos puentes que se tienden entre las disciplinas y las pedagogías; la excesiva preocupación por el credencialismo al asociar ascensos en la carrera funcionaria y aumento de remuneraciones a la capacitación individual, todo lo cual hace que la formación continua tenga escaso impacto en la transformación de las prácticas docentes y en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Asimismo, la prevalencia del formato curso y de la capacitación orientada al docente individual y aislado de su contexto institucional y laboral, la baja articulación de acciones entre organismos e instituciones oferentes y la escasa o nula continuidad de los programas de formación docente, han contribuido a una política de formación continua caracterizada por la heterogeneidad de propósitos,

de calidad, de formatos y de alcance (Molinari).

¿Qué condiciones deberían darse para favorecer procesos efectivos de formación docente continua?

En primer lugar, pensar de manera sistémica el funcionamiento de la formación continua, por ejemplo, en lo que respecta al desarrollo de programa conjuntos entre el sistema universitario de formación continua y el sistema escolar, a través de la creación de convenios de gestión, como ha quedado de manifiesto en el caso de Quebec. Esta articulación se da por medio de procesos de cooperación y coordinación de proyectos que se construyen y desarrollan conjuntamente entre los sistemas universitario y escolar (Garant).

Además, los proyectos de desarrollo profesional para profesores en ejercicio deben generar una división del trabajo estable y factible entre las instituciones formadoras de docentes y las escuelas. Para ello, las actividades de formación deben implementarse en el lugar de trabajo diario y ser constantes en períodos prolongados. En efecto, estos programas necesitan diseñar, monitorear, evaluar y mejorar un currículo coherente basado en investigaciones y teorías actuales, lo que requiere un trabajo de desarrollo estratégico que se lleve a cabo en períodos prolongados de tiempo, como lo han señalado Brouwer & Korthagen.

Por otro lado, se señalaron seis condiciones favorables para que la formación responda a las necesidades que requieren los docentes: 1) estar integrada en un desarrollo

continuo; 2) ser un lugar y un tiempo de intercambio entre pares; 3) estar relacionada con los problemas experimentados en clase; 4) incluir sistemáticamente actividades de seguimiento; 5) ser liderada por un profesional confiable, que no sólo tenga dominio del contenido sino que también conozca la realidad de la clase y ofrezca un acompañamiento respetuoso de las competencias del personal docente; 6) y surgir de una serie de consultas efectivas al personal docente (Garant).

¿Cuáles son los desafíos para construir nuevos enfoques en la formación continua de maestros, tanto desde el punto de vista del desarrollo de las competencias profesionales como del punto de vista de las necesidades institucionales?

Desde un punto de vista teórico, se requiere generar mayor consenso sobre los marcos de referencia conceptuales relativos a lo pedagógico (Blanco). Se necesita formar a los docentes como constructores de saber pedagógico, como aprendices activos y como profesionales reflexivos. Como tal, ellos requieren desarrollar la capacidad de explorar, adquirir, consolidar, aplicar, y elaborar pensamiento pedagógico y, al mismo tiempo, constituirse como miembros de un equipo con identidad, comprometido con una gestión individual y colectiva de desarrollo profesional. De este modo, una formación continua prometedoría sería aquella que permita construir saberes profesionales; trabajar en asociación con los agentes formadores en la escuela; ser más institucional que individual; reconocer y valorar la experiencia de los docentes; y llevar adelante pro-

cesos de aprendizaje colaborativos entre pares, que favorezcan la reflexión, el intercambio y que incluyan procesos de investigación - acción cooperativos.

Para esto, las estrategias de formación continua deben basarse en aprendizajes situados en la escuela y que partan del análisis sobre la práctica docente. El análisis de contexto es un instrumento privilegiado para orientar la formación docente, toda vez que permite la emergencia y el reconocimiento de las condiciones culturales, sociales y educativas frente a las cuales se hace necesario diseñar o readecuar las propuestas formativas y pedagógicas de los maestros. La utilización de videos entre profesores para apoyarse mutuamente en el análisis y transformación de sus prácticas ha demostrado ser una herramienta eficaz en esta dirección (Brouwer & Korthagen).

También hay que pensar la formación continua de docentes como un proceso de aprendizaje a largo plazo, permanente, formal e informal, y en función de estadios de desarrollo profesional que contemplen a todos los actores involucrados en los procesos educativos (Brouwer & Korthagen). Estas acciones y modalidades diferenciadas según estadios de desarrollo deben responder a distintas necesidades y contextos, articularse con la formación inicial, con otras políticas de desarrollo profesional y constituir redes de colaboración entre escuelas y universidades.

Estas redes de colaboración, cuando se dan entre docentes de un mismo centro educativo, se convierten en verdaderas comunidades

de aprendizaje, donde se impulsan procesos de pensamiento compartido, investigaciones conjuntas (Pérez) y coaching recíprocos. Las comunidades de aprendizaje son “espacios de profesionalización sustentados en la cooperación y en el aprendizaje construido con los pares. Este aprendizaje se construye en la reflexión dialogada entre los integrantes de la comunidad, la puesta en común de sus saberes teórico prácticos, la indagación sistematizada, la argumentación y contra argumentación para llegar a acuerdos sobre la comprensión y resolución de los problemas”³. A través de la reflexión sobre sus propios aprendizajes, las comunidades de aprendizaje van generando propósitos comunes, formas de trabajo colaborativas favorables al cambio personal e institucional, y todo hecho en un clima de confianza y de progresiva democratización.

En esta misma dirección, un elemento destacado por algunos expositores fue la necesidad de que los programas de formación continua ayuden a los docentes a desenvolverse cada día mejor como “moderadores electrónicos” en los ambientes de aprendizaje on line (Brouwer & Korthagen), es decir, como guías de apoyo para quienes se estén formando sean capaces de procesar información y transformarla en conocimiento personal y significativo (Glaura Vasques).

Sin embargo, a pesar de los avances mostrados en las experiencias expuestas en el seminario, se reconoció que aún faltan criterios y procedimientos de evaluación probados (tanto sumativa como formativa) para valorar la calidad y el impacto

de los programas de formación continua en las prácticas docentes y en los aprendizajes de los estudiantes. En esta línea, la investigación sobre la formación permanente de profesores de primaria en Chile (Miranda *et al.*), que analiza el impacto de los programas de postgrado en la percepción que tienen los docentes sobre su enseñanza, aporta una mirada y deja abierto un campo para futuras investigaciones sobre cómo la comunidad profesional puede impactar en los aprendizajes de los estudiantes.

Por otra parte, como áreas de dominio, la formación continua de profesores y el desarrollo profesional docente enfrentan tres desafíos o brechas que se hace necesario superar, como lo señalan Brouwer & Korthagen: a) la brecha entre la práctica y la teoría; b) la brecha entre los enfoques generales y los dominios específicos de la pedagogía; y c) la brecha entre los enfoques científicos y prácticos para la enseñanza. Por tanto, para mejorar la calidad de la formación docente no se requiere sólo de recursos, sino también de una visión clara de lo que se entiende por calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

En suma, esperamos que las ponencias efectuadas en el seminario sobre *Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente* aquí transcritas, sean un aporte a la discusión sobre los procesos de aprender a enseñar a través de programas de desarrollo

3 Carrasco, V. (2011) “Construyendo aprendizajes desde el diálogo”. Revista CER04, Edición 02, Derecho a la Educación Inicial de Calidad. Fundación Integra. Santiago.

profesional eficaces. También esperamos que las experiencias de distintos países aquí reseñadas tengan alguna implicancia en la mejora de los programas de aprendizaje profesional y en la toma de decisiones sobre las políticas de formación continua de docentes en la región.

Organização
dos Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura