



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
Sede Regional Buenos Aires

El desarrollo profesional docente centrado en la escuela Concepciones, políticas y experiencias

Lea F. Vezub (*)

(*) Licenciada y Dra. en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora e investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Consultora del IIPE - UNESCO Sede Buenos Aires desde 2003. Ex Becaria del CONICET.

Este trabajo ha sido elaborado con fondos de la Unión Europea en el marco de las actividades de asistencia técnica previstas en el Acuerdo de Cooperación entre esta organización y el IIPE-UNESCO, a favor del Ministerio de Educación de Angola. Buscó subsidiar las discusiones del Grupo de Trabajo de Alto Nivel sobre las Políticas de Inspección de la Educación y Supervisión Pedagógica, que tenían por objetivo mejorar la articulación entre los servicios de apoyo a los establecimientos escolares para la promoción de la calidad educativa.

Vezub, Lea Fernanda

El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias. - 1a ed. - Buenos Aires : Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE- Unesco, 2010.

134 p. ; 21x15 cm.

ISBN 978-987-1439-71-3

1. Educación. 2. Formación Docente. I. Título
CDD 371.1

Copyright © UNESCO 2010
International Institute for Educational Planning
7-9 rue Eugène-Delacroix
75116, París, Francia

IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires
Agüero 2071
(C1425EHS) Buenos Aires, Argentina
Tel. (5411) 4806-9366
info@iipe-buenosaires.org.ar
www.iipe-buenosaires.org.ar

Hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

Las ideas y las opiniones expresadas en este documento son propias de los autores y no representan necesariamente los puntos de vista de la UNESCO o del IIPE. Las designaciones empleadas y la presentación de material no implican la expresión de ninguna opinión, cualquiera que esta fuere, por parte de la UNESCO o del IIPE concernientes al status legal de cualquier país, territorio, ciudad o área, o de sus autoridades, fronteras o límites.

Permitida su reproducción total o parcial, así como su traducción a cualquier idioma, siempre que se cite claramente el nombre de la fuente, del autor, el título del artículo y la URL (<http://www.iipe-buenosaires.org.ar>), tanto en medios impresos como en medios digitales.

Agradecimientos

Varias personas de diversos países colaboraron para orientarnos en la identificación de las experiencias nacionales de formación docente centradas en las escuelas que se analizan en este documento. Deseo agradecerles a todos ellos que, desde distintos continentes y países, brindaron pistas, datos o materiales que permitieron realizar la selección de los casos.

Benjamin Levin de Ontario, Canadá, envió varios artículos y nos puso en contacto con Paul Anthony, Director de la División de Políticas de Enseñanza y Estándares del Ministerio de Educación de esa provincia, quien respondió a varias de nuestras inquietudes y nos proporcionó valiosas fuentes de información para reconstruir el “Programa de aprendizaje y liderazgo para profesores experimentados”.

En Chile Luis Navarro, investigador del CIDE / Universidad Alberto Hurtado y consultor de UNICEF nos sugirió indagar sobre la “Campaña de lectura, escritura y matemática”. Viviana Galdamés de la Universidad Alberto Hurtado y coordinadora del área de Lenguaje y Comunicación del programa, colaboró con importantes detalles sobre la implementación de esta estrategia de formación; al igual que Alfredo Carrasco profesor de la Universidad Santiago de Chile y coordinador del área de matemática del proyecto.

Arnaldo Navhoto, actual coordinador del PAEP (Proyecto de Apoyo a la Enseñanza Primaria) en el Ministerio de Educación de la República de Angola, y Fernando Rachide, responsable en Mozambique de la formación de profesores en ejercicio, nos proporcionaron los documentos de base sobre los “Cursos de Refuerzo escolar sistemáticos, continuos, experimentales y reflexivos” e información necesaria para describir la situación de la formación docente en Mozambique. Para el caso de Nicaragua contactamos a Patricia Elvir, consultora en educación y a Roberto Páramo Sandino, a quienes agradecemos sus sugerencias.

Los colegas de la Oficina Internacional de Educación (IBE / UNESCO), Massimo Amadio y Renato Opertti -Coordinador del Programa de Construcción de capacidades- nos señalaron sitios web y documentos a través de los cuales logramos hallar datos de interés para este trabajo.

Otros investigadores y especialistas destacados en la problemática de la formación docente, respondieron a nuestras consultas sobre el tema, sugirieron contactos o enviaron valiosos artículos y documentos que han sido utilizados para enriquecer el marco teórico y conceptual de este trabajo, entre ellos: Beatrice Ávalos de la Universidad de Chile, Jesús Domingo Segovia de la Universidad de Granada y el grupo FORCE, Francisco Imbernón de la Universidad de Barcelona, M^a Lourdes Montero de la Universidad Santiago de Compostela, y Denisse Vaillant de la Universidad ORT – Uruguay y coordinadora del GTD – PREAL.

Además, deseo agradecerle personalmente a Carolina Lifschitz, asistente técnica para la confección del documento, que trabajó intensamente buscando y reconstruyendo información de diferentes fuentes, sistematizando materiales, armando tablas y

recuadros con datos que fueron insumo fundamental para la escritura. También a Silvina Silva por su ayuda para identificar fuentes y datos del caso Portugal.

Por último, agradezco a Margarita Poggi, Directora del IIPE – UNESCO Buenos Aires y a mis colegas del IIPE Paula Scaliter y Marcelo Souto de la Unidad de Formación que leyeron con paciencia e interés los borradores de este trabajo, formulando interrogantes y sugerencias que me desafiaron a mejorarlo y enriquecerlo.

Dra. Lea F. Vezub
Buenos Aires, 11 de noviembre de 2009

Índice

Presentación	9
PARTE I	
El cambio de modelo en las políticas de perfeccionamiento	10
Desarrollo profesional y trayectorias docentes	12
La formación centrada en la escuela como estrategia de desarrollo profesional e innovación educativa	17
PARTE II	
Las experiencias seleccionadas	23
CHILE	26
Características de la Formación Docente Inicial	28
Sistemas de evaluación del desempeño docente	30
Características de la Formación Docente Continua	32
Campaña de lectura, escritura y matemática - La Estrategia LEM	33
Destinatarios y alcance	35
Modelo de formación – Características del dispositivo	36
Tipo de acciones e iniciativas	41
Balance crítico - Aportes y limitaciones	42
NICARAGUA	44
Características de la Formación Docente Inicial	48
Características de la Formación Docente Continua	50
Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros (CETT)	51
Destinatarios y alcance	52
Modelo de formación – Características del dispositivo	53
Tipo de acciones e iniciativas	55
Balance crítico - Aportes y limitaciones	60
MOZAMBIQUE	63
Características de la Formación Docente	67
Cursos de refuerzo escolar, sistemáticos, continuos, experimentales y reflexivos (CRESCER)	72
Destinatarios y alcance	73
Modelo de formación – Características del dispositivo	73
Tipo de acciones e iniciativas	74
Balance crítico - Aportes y limitaciones	76
PORTUGAL	79
Características de la Formación Docente Inicial	81
Sistemas de evaluación del desempeño docente	84
Características de la Formación Docente Continua	85
Programa de formación de profesores de Primer ciclo de enseñanza	

básica en Enseñanza Experimental de las Ciencias - Explorando	87
Destinatarios y alcance	90
Modelo de formación – Características del dispositivo	91
Tipo de acciones e iniciativas	92
Balance crítico - Aportes y limitaciones	93
ONTARIO, CANADÁ	96
Características de la Formación Docente Inicial	99
Características de la Formación Docente Continua	101
Sistemas de evaluación del desempeño docente	103
Programa de Aprendizaje y Liderazgo para profesores experimentados (TLLP)	104
Destinatarios y alcance	105
Modelo de formación – Características del dispositivo	105
Tipo de acciones e iniciativas	109
Balance crítico - Aportes y limitaciones	110
Síntesis de las experiencias presentadas	
Chile	112
Nicaragua	113
Mozambique	114
Portugal	115
Ontario, Canadá	116
PARTE III	
La formación docente centrada en la escuela: balance y perspectivas	117
Reflexiones a partir de los casos	117
Desafíos de las políticas de Formación Continua Centradas en la Escuela	122
Bibliografía general	126
Fuentes consultadas	129
Chile	129
Nicaragua	130
Mozambique	131
Portugal	132
Ontario, Canadá	133

Índice de tablas

I Características del Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela	21
CHILE	
II Datos generales de la población (2007)	26
III Indicadores educativos (2006)	27
IV Cantidad de establecimientos educativos y docentes (2007)	28
NICARAGUA	
V Datos generales de la población (2007)	44
VI Indicadores educativos	46
VII Cantidad de establecimientos educativos y docentes	47
VIII Modalidades de formación y horas asignadas por año	56
MOZAMBIQUE	
IX Datos generales de la población (2007)	63
X Indicadores educativos (2007)	65
XI Cantidad de establecimientos educativos y docentes Enseñanza Básica (2005)	66
XII Cantidad de establecimientos educativos y docentes Enseñanza Superior y Profesional (2005)	67
XIII Cantidad de profesores por nivel y docentes mujeres (1995)	68
PORTUGAL	
XIV Datos generales de la población (2007)	79
XV Indicadores educativos (2006-2007)	80
XVI Cantidad de establecimientos educativos y docentes (2005-2006)	81
CANADÁ	
XVII Datos generales de la población (2007)	96
XVIII Indicadores educativos	98
Ontario	
XIX Consejos Escolares de Distrito	99
XX Cantidad de establecimientos y docentes (2007-2008)	99
XXI Síntesis de las experiencias presentadas	112

Índice de recuadros

CHILE

1. Objetivos de la Campaña LEM	34
2. Componentes de las Unidades Didácticas de Matemática	38
3. Características del enfoque didáctico utilizado en el área de Lengua	39

NICARAGUA

4. Instrumentos para realizar tareas de acompañamiento	59
--	----

MOZAMBIQUE

5. El área de Matemática en el programa CRESCER	74
---	----

PORTUGAL

6. Objetivos del programa Explorando	88
7. Contenidos de formación del programa Explorando	90
8. Evaluación de los profesores en formación	93

ONTARIO, CANADÁ

9. Formulario para la presentación de proyectos del programa	107
--	-----

Índice de figuras

1. Concepción sobre el Desarrollo Profesional Docente	15
2. Planificación de una estrategia de Formación Docente entrada en la escuela	20
3. Chile - Modelo de capacitación para profesores participantes	40
4. Nicaragua - Modelo de Formación CETT	53

Presentación

El propósito de este documento es poner a disposición de quienes se ocupan de planificar, diseñar, asesorar técnicamente o coordinar políticas y programas para el desarrollo profesional de los docentes, una serie de experiencias, que pueden proporcionar elementos de juicio a los fines de: reflexionar sobre los modelos de formación más potentes, planificar iniciativas de formación permanente centradas en la escuela, establecer criterios para su formulación, considerar las condiciones de su implementación, evaluar los posibles problemas o dificultades con los cuales se van a encontrar, pensar las relaciones entre desarrollo profesional y carrera docente.

La creciente importancia asignada por los gobiernos al profesorado en las últimas décadas, como actor clave de los cambios y partícipe responsable de los procesos educativos, ha llevado a centrar la mirada en su formación y desarrollo permanente. En consecuencia, se torna necesario revisar las políticas, estrategias y modelos que han sido utilizados en distintas regiones y países para fortalecer su profesión, posibilidades de actuación, brindar oportunidades para aprender de su práctica durante el transcurso de su carrera, romper el aislamiento e individualismo que tradicionalmente caracterizan a su tarea. En este contexto puede resultar útil examinar y comparar algunas experiencias de formación continua desarrolladas en países muy diferentes unos de otros, analizar qué tipo de estrategias se intentaron en cada caso para responder al desarrollo profesional, o formación permanente de los docentes.

Las experiencias que se organizan en este trabajo ilustran los distintos componentes que deben ser tenidos en cuenta para lograr que la formación docente se constituya en un proceso que ocurre a lo largo de toda la vida profesional y, que tenga la potencialidad de producir innovaciones y cambios en las escuelas. No obstante hay que ser precavidos, ya que cada experiencia es singular, ocurre en un contexto y momento particulares, y es por lo tanto imposible de reproducir o transferir mecánicamente a otros lugares, realidades educativas y situaciones. Sin embargo, las iniciativas realizadas en cada sociedad, con mayores o menores logros, sistematizadas y transmitidas, pueden desencadenar en otros, su proceso de pensamiento, imaginación y toma de decisiones, dando curso a la propia acción que cada sistema educativo, considere más adecuada y pertinente en función de su historia, sus problemas y rasgos actuales.

El documento se organiza en tres partes. En la primera, de carácter conceptual, se expone el cambio operado recientemente en la agenda política y en los modelos de perfeccionamiento. Se menciona la noción de trayectoria y desarrollo profesional docente y se discuten las características específicas, los supuestos, condiciones, alcances y limitaciones de la formación centrada en la escuela como estrategia de desarrollo profesional e innovación educativa. La segunda parte comienza con la presentación de los casos y prosigue con la descripción y análisis crítico de las experiencias de formación continua realizadas por cinco países: Chile, Nicaragua, Mozambique, Portugal y la provincia de Ontario en Canadá. Esta sección finaliza con una Tabla que resume las principales características de los casos trabajados. La tercera y última parte se propone recuperar las nociones desarrolladas en la primera, a la luz de los casos analizados para señalar puntos en común, singularidades y plantear algunos desafíos que presentan este tipo de políticas y dispositivos en la agenda internacional.

PARTE I

El cambio de modelo en las políticas de perfeccionamiento

Las políticas masivas e instrumentales de perfeccionamiento, basadas en las demandas y necesidades de las administraciones educativas en el marco de la implementación de las reformas educativas y curriculares de las últimas décadas, más acentuadas en ciertas regiones, como por ejemplo Latinoamérica, han mostrado sus debilidades y recibido numerosas críticas. Una de las consecuencias de dichas políticas ha sido la escasa autonomía del campo de la formación continua, al quedar, casi exclusivamente vinculado con las reformas curriculares y estructurales de los sistemas educativos (Vezub, 2009). Otro efecto ha sido la centralización y homogeneización de la agenda del perfeccionamiento docente, la que estuvo fundamentalmente volcada a la actualización disciplinar y didáctica de los contenidos del currículo, en el caso de los docentes; o a las herramientas necesarias para la gestión de las instituciones, el manejo de la comunicación y los conflictos escolares, en el caso de los directores y supervisores.

La investigación, la literatura académica y la experiencia acumulada por los equipos técnicos que han implementado acciones de actualización y capacitación docente a través de los organismos públicos, alerta sobre las dificultades que traen aparejados este tipo de dispositivos de formación masivos, homogéneos, de corta duración, sin seguimiento u apoyos posteriores a la implementación que permitan sostener las transformaciones promovidas.

Actualmente nuevas tendencias comienzan a abrirse camino en el campo de las políticas y de las prácticas de la formación continua del profesorado. El cambio en los modelos y en la agenda del perfeccionamiento busca impulsar una serie de iniciativas diversas, arraigadas 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. La convicción de que los docentes deben ser tomados como protagonistas, sujetos activos de su proceso formativo, ha reorientado 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.

Las razones de estos cambios son múltiples. En primer lugar ha influido la reconceptualización de los saberes docentes, de los conocimientos que resultan válidos a la hora de enfrentar la complejidad, las múltiples dimensiones y la simultaneidad de la vida del aula, de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, los resultados obtenidos para renovar las estrategias didácticas, responder a la diversidad del alumnado, mejorar la calidad de los aprendizajes, servir a la comprensión y reelaboración del conocimiento y la cultura pública en la escuela, promover los valores democráticos en la construcción de una ciudadanía responsable, han sido más bien escasos. En tercer lugar, el reconocimiento de la importancia que tiene la gramática escolar, la variable institucional y sus culturas organizacionales en el cambio de las prácticas más arraigadas entre los docentes, constituye otro elemento que ha puesto en jaque las iniciativas de

perfeccionamiento dirigidas a los docentes individuales, al no haber considerado los escenarios específicos de desempeño.

Por último, los cambios organizacionales, los modelos de trabajo colaborativos, basados en equipos que puedan llevar adelante proyectos institucionales o de centro, a partir de consensuar una serie de criterios pedagógicos, útiles para las distintas materias del currículum y, unos valores educativos compartidos, requiere otro tipo de políticas de desarrollo profesional docente que reconozcan la complejidad y multiplicidad de elementos en juego. En este sentido, las políticas docentes deben transitar, proporcionar orientaciones, en varias dimensiones. Algunas de ellas son:

- La formación docente inicial
- El desarrollo profesional docente o la formación continua, en servicio
- Las condiciones laborales, la carrera, escalafón docente

Si bien este documento focaliza en la segunda dimensión, al establecer las concepciones, los supuestos y características que subyacen en las estrategias de desarrollo profesional centradas en la escuela, entendidas como entornos de colaboración, aprendizaje e innovación, no es posible dejar de mencionar de manera sucinta, la importancia que tienen para la planificación integral, situacional y estratégica de las políticas de formación, las demás dimensiones que se revisan a continuación.

En cuanto a la *formación inicial*, las políticas docentes deben pensar el marco organizacional e institucional más adecuado a las necesidades de la formación docente de su país, establecer mecanismos para su mejora y fortalecimiento. Este proceso debe partir de reconocer las tradiciones y configuración histórica del subsistema de formación docente, y avanzar en la definición de las funciones asignadas al sistema formador¹, su normativa, forma de gobierno, grado de autonomía, cultura académica, relaciones con las escuelas para las que forma docentes, entre otras.

Otra cuestión central de las políticas de formación inicial es *el currículum*, su estructura y lógica, los campos de la formación, la duración de los planes de estudio, la integración de contenidos, las diversas modalidades que puede asumir cada espacio curricular (materias, seminarios, talleres, trabajos de campo), el lugar otorgado a la práctica profesional, las maneras de alternar distintos ámbitos formativos. Por último, deben pensarse estrategias destinadas a fomentar el ingreso de los jóvenes a las carreras docentes, apoyarlos durante sus estudios, y formas de elevar el perfil académico, la preparación de los formadores y garantizar su desarrollo continuo.

Los temas a considerar en la *formación continua* o desarrollo profesional docente, se refieren por ejemplo, a los modelos pedagógicos, la discusión de la agenda de la capacitación, el

¹ Tradicionalmente la función asignada en los orígenes a las instituciones de formación docente, fue con exclusividad la de brindar la preparación inicial. Posteriormente, la creciente complejidad de los sistemas educativos y las nuevas demandas sociales impulsaron la ampliación de funciones de las instituciones formadoras. La primera en institucionalizarse fue la formación continua entendida como la actualización científica y didáctica de los profesores. Pero actualmente también se discute la inclusión de nuevas tareas que permitan profesionalizar la tarea de formación y retroalimentar a las escuelas, ya sea a través de la asistencia y asesoramiento pedagógico a las escuelas, de la investigación orientada a la mejora de la enseñanza, o de la formación de nuevos roles que requieren las instituciones (tutores, orientadores, coordinadores de ciclos o áreas curriculares, acompañamiento a docentes principiantes, etc.).

establecimiento de temas prioritarios que permitan avanzar en la superación de los problemas educativos detectados, a la articulación con la formación inicial, la diversidad de dispositivos, su adecuación a distintos tipos de necesidades, trayectorias y etapas de los docentes.

El debate principal sobre la *carrera docente* es cómo lograr que sea atractiva, con varios recorridos y posibilidades de crecimiento profesional, y que a su vez no restrinja o limite las cambiantes necesidades del sistema educativo. Las características que asume la carrera docente es un tema sensible que toca intereses de los docentes en tanto trabajadores, y no puede ser tratado al margen de la discusión, negociaciones con las asociaciones profesionales o gremios docentes, ya que implica un cambio de los estatutos y normas que rigen la profesión. La implementación de dispositivos de formación continua centrados en las escuelas, por ejemplo, implica el reconocimiento de horas institucionales para el trabajo conjunto de los equipos docentes; y se facilita, cuando el cuerpo docente es nombrado por cargos, o concentra sus horas en una única institución.

En el ámbito internacional el debate entre *carreras verticales y horizontales* (Murdochowicz, 2002) plantea la diversificación horizontal, es decir la incorporación de nuevos roles en las escuelas (coordinadores de ciclos, de áreas curriculares, de proyectos especiales, de maestros practicantes) que reconozcan la experiencia y saber acumulado por los docentes que no desean pasar a desempeñar cargos jerárquicos de dirección y gestión de los establecimientos, pero que están en condiciones de asumir otro tipo de responsabilidades que complementen y apoyen la labor de enseñanza que realizan los docentes de aula. Otros asuntos en disputa son el tipo de incentivos, los mecanismos de asignación de puntaje, los sistemas de evaluación del desempeño y el reconocimiento material o simbólico a los docentes que profundizan su formación y obtienen mejores resultados.

Desarrollo profesional y trayectorias docentes

El aprendizaje de los docentes en las instancias y programas de formación permanente está mediatizado por sus trayectorias (Vezub, 2008) es decir, por las características de su formación docente inicial o experiencia educativa previa, por las experiencias de perfeccionamiento anteriores, por los rasgos que asume su práctica, por las maneras en las cuales conciben su oficio y, por los problemas que enfrentan en las escuelas donde se desempeñan. Cuanto más locales y situacionales sean los dispositivos de formación, mayor posibilidad tendrán de movilizar las trayectorias docentes, interpelar sus prácticas y permitir la reformulación de las identidades profesionales. A lo largo de su trayectoria, la formación ocupa un papel fundamental en la construcción y reconfiguración de las identidades de los profesores (Castañeda, 2007).

La formación continua del docente debe ser pensada desde las concepciones del aprendizaje situado, es decir que ocurre en contextos y escenarios particulares, locales, 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.

Los espacios de formación pueden constituir una oportunidad para que los docentes reflexionen sobre sus prácticas de enseñanza, su trabajo con los alumnos, para reestructurar saberes, creencias pedagógicas; o por el contrario, pueden ser un espacio que amenaza la identidad

profesional previamente constituida, desautorizando los conocimientos y las técnicas que cotidianamente el docente despliega en el aula. Es inherente de toda actividad de formación continua, promover algún cambio, presentar una innovación, pretender transformar alguna práctica de enseñanza. Mantener un equilibrio adecuado entre estos dos componentes (identidades previas y nuevos rasgos profesionales a construir) constituye uno de los desafíos de los programas de formación continua.

Las investigaciones han mostrado que los docentes utilizan selectivamente los materiales que se le ofrecen para apoyar la enseñanza, valorizan algunos aportes y desechan otros, combinan de una manera peculiar los nuevos conocimientos y estrategias que les transmiten en las instancias de perfeccionamiento con sus anteriores saberes, rutinas y habilidades (Calvo, Mina y Cera 2001; Sandoval, 1995). La noción de *apropiación* elaborada por la etnografía educativa y la pedagogía crítica (Rockwell, 1995; Ezpeleta, 1991) hace aproximadamente veinte años, sigue vigente para pensar el aprendizaje de los docentes en las instancias de perfeccionamiento. Las políticas gubernamentales, las normas educativas, el currículum prescripto, los contenidos y metodologías transmitidas en los talleres o cursos de capacitación orientan el proceso y la experiencia escolar que tienen niños y maestros dentro de las escuelas, pero de ninguna manera los determinan. Los docentes interpretan de manera particular e idiosincrásica las reformas, el currículum, los materiales, guías de enseñanza y los textos escolares. Reformulan, e incluso alteran, su sentido.

La mediación de los actores es inevitable, pero a la vez bienvenida, en toda práctica profesional fundamentada y autónoma, que al mismo tiempo involucra la interacción de numerosos factores (estructurales, personales, contextuales, históricos, coyunturales, culturales, psicológicos) que es sabido, atraviesan las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. La adaptación de los planes y materiales que realizan los maestros según las características de su contexto de acción y, los saberes acumulados en el transcurso de su práctica, no sólo responde a los imperativos de la autonomía profesional sino que además, es una característica específica del saber profesional:

“Pero si algo puede hacer de los docentes una profesión en sentido estricto, es lo que hemos denominado conocimiento profesional, esa capacidad diagnóstica de encontrar las formas de aprendizaje y de enseñanza adecuadas para diferentes problemas e individuos. ¿De dónde vienen los diferentes problemas? De la variación y diversidad de los objetivos de la educación. ¿Y los diferentes individuos? De la creciente diversidad social y del acceso de nuevos grupos a los distintos niveles y ramas escolares” (Fernández Enguita, 2001:59).

Miller (2006) señala que el progreso de la educación no depende de contar con un currículum mejor, sino que descansa en la capacidad que los maestros tienen para llevarlo a la práctica. Aún cuando los currícula y materiales para la enseñanza se encuentren muy bien diseñados, asesorados por destacados especialistas, es necesario contar con buenos docentes que puedan llevarlos adelante: *“la exitosa implementación de cualquier currículum implica –como requisito indispensable- la presencia de un maestro hábil y bien preparado”* (Ibid: 3). Por lo tanto, el desafío consiste en mejorar la práctica docente a través de la calidad y pertinencia de la formación inicial que reciben. A ello deben contribuir la implementación de políticas a largo plazo que garanticen los mecanismos y las condiciones para el desarrollo profesional permanente, para continuar aprendiendo a enseñar a través de la reflexión sobre su experiencia en el aula y de la colaboración de otros más experimentados, con mayor trayectoria que pueden actuar como asesores y acompañar los nuevos aprendizajes y el trabajo sobre sí mismo que el proceso formativo requiere.

El desarrollo profesional comprende procesos de aprendizaje de diversa naturaleza que hay que considerar al momento de planificar programas y dispositivos concretos de formación. Básicamente se encuentran involucrados tres tipos de aprendizajes²:

- *Pedagógicos*: el desarrollo profesional implica múltiples aprendizajes que pueden llevarse a cabo por ejemplo, en las áreas del currículum, en la gestión de las clases escolares, en el trabajo en equipo, en la exploración y reflexión de la práctica, en el análisis de casos y de la experiencia de otros, en el estudio de nuevas teorías y conceptos que posibiliten la reconstrucción y renovación de las estrategias y de los recursos docentes para la enseñanza.
- *Personales*: la formación permanente favorece la comprensión de sí mismo. Permite recuperar el deseo de educar y de enseñar, aquello que nos condujo a elegir la profesión. Implica conocerse a uno mismo, analizar la trayectoria e historia profesional personal, estar dispuesto a inventar y reinventarse. La tarea educativa es por definición una tarea de relación que posibilita el crecimiento propio y ajeno; es abrirse a la sorpresa del otro, de lo otro³.
- *Institucionales*: el desarrollo profesional se da en contextos colegiados y grupales, a través del intercambio de experiencias, de la definición y análisis de proyectos, en el seno de determinados equipos de trabajo y culturas institucionales. Estos procesos permiten conectarse con otras instituciones culturales, comunitarias y redes profesionales que alimenten el propio desarrollo. Las escuelas constituyen un entorno de socialización y aprendizaje para los alumnos, pero también para los docentes.

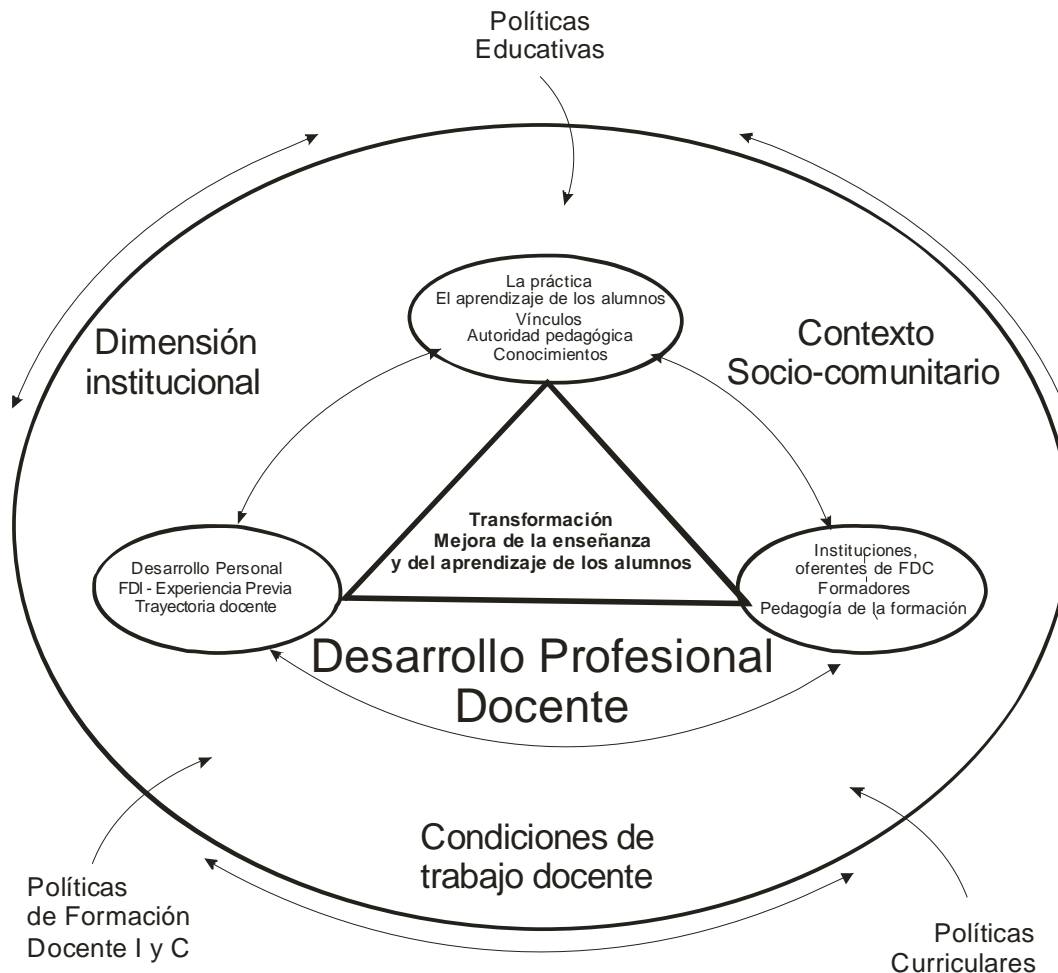
La profesionalización de los docentes requiere de políticas integrales que atiendan a las necesidades de formación y actualización permanente de los profesores, pero que además incluyan el desarrollo profesional en el contexto de las metas generales del sistema educativo y de los cambios curriculares. La formación continua debe además articularse con los lineamientos, orientaciones de la formación inicial, y contemplar los requerimientos locales, de las instituciones y de los contextos sociales específicos de inserción docente.

La Figura 1 en la página siguiente, sintetiza la concepción sobre el desarrollo profesional docente que plantea este documento. Pretende mostrar su complejidad y dinámica, los diversos procesos implicados, sus elementos principales y las interacciones que se producen entre desarrollo profesional y: (i) la formación docente inicial, (ii) las condiciones de trabajo, (iii) la carrera docente, (iv) las necesidades personales, del sistema y de las instituciones.

² En este punto se retoma la formulación ya realizada por la autora en la elaboración de los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua, Ministerio de Educación de la Argentina, Anexo II, Resolución N°30, Consejo Federal de Educación, 29 de noviembre de 2007.

³ Contreras, J. 2006.

Figura 1 – Concepción sobre el Desarrollo Profesional Docente



Los organismos y especialistas a cargo de la planificación e implementación tendrán que considerar y analizar los aspectos que intervienen desde la dimensión institucional y que pueden obstaculizar o favorecer el desarrollo profesional docente. Por ejemplo: el liderazgo y apoyo de los directores de escuela, la existencia de grupos de trabajo previamente consolidados que impulsen los cambios e innovaciones, la participación de los docentes en la formación, o la necesidad de generar estos equipos. La cultura de colaboración, la gestión democrática y participativa, la autonomía y experiencia acumulada en la organización del currículo, la distribución de espacios y tiempos, la capacidad organizativa de la institución para planificar y llevar adelante proyectos de formación e innovación.

Como muestra el esquema, el desarrollo de los profesores se produce en *situación de trabajo*, dentro del contexto de la organización escolar. Es una actividad que excede la participación de un profesor solo, actuando individualmente. Es por lo general un asunto de grupos de profesores, a menudo trabajando con especialistas, supervisores, administradores, orientadores, padres y muchas otras personas e instituciones que están conectadas con la escuela. Los dispositivos de formación deben considerar cuáles son las condiciones que se requieren para garantizar la

participación de los profesores en las actividades que se organicen: tiempos, personal suplente que esté con los estudiantes mientras los docentes se reúnen, horas remuneradas para poder realizar los proyectos de trabajo previstos, desarrollar materiales, buscar recursos, analizar y sistematizar la experiencia.

En el *contexto socio-comunitario* deben considerarse varias cuestiones, por un lado las características y necesidades de la población escolar; y por otro, la existencia de instituciones, agentes y recursos en los cuales apoyarse. La creación de redes que permitan la colaboración de distintos agentes e instituciones es fundamental para potenciar el desarrollo profesional docente y articularlo con proyectos de innovación escolar. Una red es una forma de articulación activa y planificada de elementos heterogéneos, personas e instituciones que potencia los recursos y la experiencia acumulada por cada integrante; poniendo a disposición de los miembros, los saberes para resolver determinados problemas o lograr ciertas metas. Tal como se verá en la parte II de este documento, la colaboración entre instituciones formadoras de docentes, escuelas, universidades y otras organizaciones parece ser una manera de resolver las necesidades de formación, cada vez más complejas y plurales, que tienen los profesores en su desempeño.

El triángulo de la Figura 1 pretende mostrar las interacciones entre tres dimensiones o componentes centrales del desarrollo profesional y de las trayectorias docentes:

- la formación inicial, las experiencias previas, los saberes prácticos
- las características y necesidades de la práctica que se desarrolla con el grupo clase y
- las instituciones que organizan las actividades de formación continua

Toda formación permanente se yuxtapone o hace anclaje con las concepciones profesionales y conocimientos ya adquiridos por el docente, tanto durante su formación inicial, como en el transcurso de su trayectoria laboral.

En segundo lugar la pertinencia de la formación se valora desde las necesidades y urgencias de la práctica de enseñanza cotidiana. ¿Qué es aquello que quisiera hacer, pero no logro con los alumnos? ¿Por qué tantos estudiantes se muestran desinteresados por las materias escolares? ¿Cómo hago para enseñar en el contexto de los problemas sociales, familiares y de pobreza que viven los alumnos? ¿Cómo mejorar las competencias de lectura y comprensión de textos en clase? Son algunas de las interrogantes que suelen plantearse los maestros y profesores. La inclusión de las características de la práctica, de los problemas reales y concretos de las escuelas debe ocupar un espacio en la agenda de la formación continua.

Tercero, la capacitación es desarrollada por diversas instituciones u organismos ministeriales, de gobierno de la educación, generalmente con un bajo nivel de articulación, cada una de las cuales presentan sus lógicas, demandas y expectativas, que son puestas de manifiesto en determinados modelos y pedagogías de la formación. A veces en sintonía con los rasgos que presentan los otros dos componentes del triángulo y muchas otras, en tensión o disputa.

De esta manera, el campo de la formación permanente surge como un entramado complejo que articula tres campos de fuerza con diversas lógicas, actores, instituciones, intereses, y dinámicas particulares (Vezub, 2009):

- a) *Las políticas de formación y capacitación* llevadas a cabo por las administraciones educativas en los diversos niveles de gobierno del sistema educativo.
- b) *Las prácticas y experiencias de formación* desplegadas por las instituciones, organizaciones, grupos de maestros y de profesores en distintos momentos y circunstancias histórico-institucionales.
- c) *La reflexión académica, el desarrollo de la investigación* y la teoría en el campo de la formación en general y de la formación docente en particular.

En el centro de estos tres campos se ubican las necesidades, deseos y expectativas de formación de los profesores, tenidos en cuenta unas veces, olvidados muchas otras. Cuando esto ocurre la potencialidad de la capacitación para generar cambios, se ve bastante limitada. Por el contrario, las nuevas tendencias de la formación permanente permiten a los docentes repensar las raíces históricas de su oficio, asumir una actitud indagadora sobre su práctica, y construir nuevas bases para su identidad y desarrollo profesional.

El diseño de nuevos modelos y dispositivos para el desarrollo profesional del docente deberá articular distintas necesidades y demandas. En primer lugar, las identidades profesionales previas, producto de la formación inicial, con las identidades que se propone forjar la formación continua. En segundo lugar, deberá conjugar las necesidades del sistema, de las instituciones y de los docentes. En tercer lugar, tendrá que considerar el desarrollo profesional en el contexto del cambio de las condiciones laborales y de las formas organizacionales que regulan el trabajo docente en las escuelas. Por último, deberá reevaluar las relaciones entre desarrollo profesional y carrera docente, para ofrecer nuevos horizontes y perspectivas de ascenso además de las clásicas jerarquías existentes.

La Formación Centrada en la Escuela como estrategia de desarrollo profesional e innovación educativa

Las iniciativas a las que refiere este documento reciben diferentes denominaciones según las tradiciones teórico - pedagógicas vigentes en la comunidad académica internacional. En España, por ejemplo, estas actividades se desarrollan bajo el nombre de “asesoramiento en centros” (Imbernon, 2007), también la literatura especializada las denomina como estrategias de “formación centrada en la escuela” (Escudero y Bolívar, 1994; Marcelo García, 1999); formación “desde dentro” (Cochran – Smith, 2003), modelos de “apoyo profesional” (Marcelo García, 1999) y “desarrollo profesional autónomo” (Ávalos, 2007).

Más allá del nombre que reciban, estas modalidades de perfeccionamiento docente comparten algunos supuestos. Uno de sus principales fundamentos radica en considerar que el aprendizaje del docente no se produce en el vacío, sino que por el contrario, se realiza en situación, en contextos específicos de escolarización en los cuales desempeña su tarea, con determinados grupos de alumnos, pertenecientes a una comunidad que posee características particulares. Por lo tanto, la escuela y sus profesores son la unidad básica a la cual se dirigen los programas de desarrollo profesional enmarcados en esta perspectiva, según la cual la formación continua de los docentes “debe ocurrir en sus contextos de trabajo y versar sobre cómo mejorar lo que hacen, a partir de un análisis reflexivo y colegiado de su práctica y situación” (Escudero y Bolívar, 1994).

Desde esta concepción, la práctica deja de ser un campo de implementación en el cual se llevan a cabo las estrategias diseñadas por otros (especialistas, expertos, técnicos) y se convierte en una fuente de saber, en el cual el profesorado genera un conocimiento específico sobre la enseñanza: *“la escuela trasmite un saber que no produce; y, para poder llevar adelante ese trabajo de transmisión, produce un saber que no es reconocido como tal”* (Terigi, 2007). Las estrategias de formación centradas en la escuela consideran que a través de la práctica reflexiva los docentes son capaces de tomar conciencia de sus teorías implícitas, de las razones que subyacen a sus decisiones, evaluar métodos alternativos para mejorar y transformar sus prácticas.

El modelo se nutre de distintos aportes teóricos entre los cuales se encuentran: los enfoques cognitivos - reflexivos, la investigación sobre el pensamiento del profesor (Wittrock, 1990; Schön, 1992; Pope, 1998; Perrenoud et al., 2005); la etnografía educativa (Rockwell, 1995; Achilli, 2001); la teoría crítica en educación (Jackson, 1998; 2002; Angulo Rasco, 1999); las teorías del aprendizaje adulto (Mezirow, 1981; Tennant, 1991) y; las investigaciones sobre el aprendizaje situado, en contexto (Chaiklin y Lave, 2001).

Una de las nociones centrales en estas corrientes, es la de *aprendizaje autónomo*, construida a partir del análisis y clasificación de los estilos que predominan en el aprendizaje adulto. Este concepto refiere a todas aquellas actividades de formación en las cuales la persona (individualmente o en grupo) toma la iniciativa, con o sin la ayuda de otros para planificar, desarrollar y evaluar sus actividades de aprendizaje (Marcelo García, 1999: 60). El aprendizaje autónomo no supone una actividad solitaria, por el contrario, generalmente demanda la colaboración y apoyo entre los que aprenden, o la asistencia de otros colegas y expertos más experimentados. Los adultos aprenden mejor cuando el aprendizaje que deben realizar se conecta con sus preocupaciones, con los problemas que deben resolver en su tarea y sus lugares de trabajo.

Los modelos centrados en la idea del desarrollo profesional, en oposición a la capacitación desde un enfoque instrumental y carencial, se proponen recuperar el conocimiento práctico, las experiencias y necesidades formativas de los docentes implicados, construir un saber que parta de los problemas detectados en la práctica, de las condiciones institucionales de la organización escolar específica y que a su vez pueda nutrirse, articularse, con el saber experto acumulado, con la teoría y la investigación educativa. En su extremo, *“están quienes consideran que los docentes construyen casi autónomamente nuevos conocimientos o nuevas prácticas mediante acciones de facilitación”* (Ávalos, 2007: 80). La idea de lograr un desarrollo profesional autónomo, centrado en la persona del profesor, en su capacidad de autoformación, donde los propios docentes asumen la capacidad de orientar y dirigir su aprendizaje, forma parte de los supuestos asumidos por estas modalidades.

Consecuentemente, este tipo de iniciativas operan un cambio en el tradicional *rol del capacitador*, experto o especialista externo que trasmite a los docentes su conocimiento y recomendaciones o soluciones estándares, hacia la figura del *asesor o consultor*. En este caso el formador colabora de manera horizontal con los docentes, tanto en las etapas de diagnóstico y definición de los problemas educativos, como en la de formulación de los proyectos y modalidades de trabajo que permitirán superarlos. Los asesores se convierten en facilitadores que generan las condiciones y ayudan al profesorado a percibir, comprender y a actuar para mejorar su desempeño a partir del análisis de su práctica y del trabajo colaborativo con sus colegas (Imbernon, 2007).

El perfeccionamiento centrado en la escuela considera el carácter situado, social y distribuido de todo aprendizaje; se propone revalorizar los saberes de la acción, los principios construidos a través de la experiencia. Cochran-Smith y Lytle (2003) denominan a este enfoque “*conocimiento de la práctica*”, porque propone la indagación como actitud y no divide el universo del saber en la teoría por un lado, y la práctica, por el otro. El conocimiento que los docentes necesitan para transformar y mejorar la enseñanza se genera cuando éstos son capaces de considerar su quehacer, sus aulas e instituciones como espacios de investigación, reflexión y oportunidad de desarrollo profesional, al mismo tiempo que se nutren de los aportes de expertos, asesores e investigadores, para cuestionar sus presunciones, generar interrogantes y conectar su trabajo con los aspectos sociales, políticos y culturales de la sociedad contemporánea y con las necesidades de los alumnos. Es necesario recordar que la práctica docente no constituye la única fuente de conocimiento pedagógico, que la experiencia no es autosuficiente y que debe ser complementada, contrastada, cuestionada, puesta en tensión; tanto en el terreno conceptual, como en el de los procedimientos, las estrategias de enseñanza, los valores, concepciones e ideologías profesionales que sostienen y subyacen a dichas prácticas.

Más allá de las modalidades específicas que puede asumir este modelo, el desarrollo profesional docente centrado en la escuela, se asienta en la idea de que la institución escolar es el espacio de trabajo donde surgen y se pueden resolver la mayor parte de las dificultades (Marcelo García, 1999). Se trata de detectar cuáles son los problemas significativos y concretos para los profesores, convertirlos en objeto de reflexión y análisis con el propósito de alterar las reglas de juego tradicionales, establecer nuevos vínculos entre el docente, el conocimiento y su práctica. En esta perspectiva, la formación docente continua forma parte de una actitud indagadora, orientada a dar visibilidad a las teorías que subyacen en las prácticas, a reconstruir y poner en cuestión la historia, la cultura y las experiencias cotidianas de los docentes. De manera más operativa:

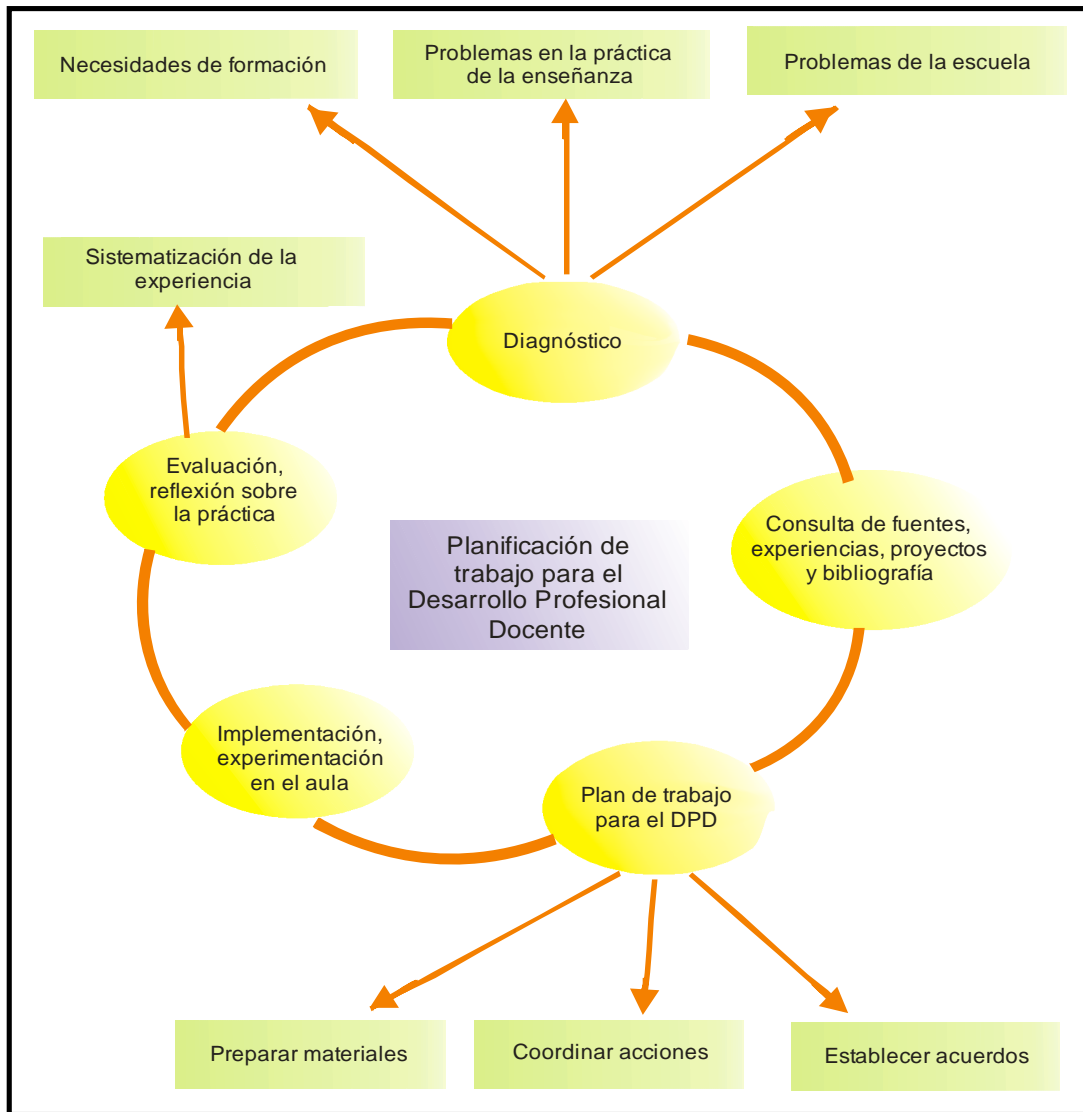
“La formación centrada en la escuela comprende todas las estrategias que emplean conjuntamente los formadores y los profesores para dirigir los programas de formación de manera que respondan a las necesidades definidas en la escuela y poder elevar las normas de enseñanza y de aprendizaje en la clase” (OCDE/CERI, 1985).

La **planificación** de una estrategia de formación centrada en la escuela, es la resultante de un proceso que comprende varios momentos y componentes:

- diagnóstico de necesidades formativas y de problemas escolares;
- consulta de diversas fuentes y experiencias;
- elaboración de un plan de trabajo y de formación;
- preparación de materiales para su desarrollo;
- establecimiento de acuerdos dentro de los establecimientos escolares, organización de grupos de trabajo y coordinación de acciones con otros organismos e instituciones;
- implementación en la escuela y el aula;
- espacios de seguimiento, evaluación, reflexión, intercambio y sistematización de los resultados obtenidos, del conocimiento acumulado y de las dificultades encontradas.

Es conveniente que las actividades genéricamente englobadas como de seguimiento y evaluación de los proyectos formativos, se realicen durante la implementación, y al final. La Figura 2 de la página siguiente intenta esquematizar este proceso.

Figura 2 - Planificación de una estrategia de Formación Docente Centrada en la Escuela



Si bien los componentes del plan de formación centrado en la escuela (Figura 2) pueden pensarse de manera secuencial, durante el proceso se espera que asuman una forma de espiral, con revisiones sucesivas, crecientes niveles de profundización y sistematización.

La consulta de fuentes, de otras experiencias y literatura especializada, ya sea a través de la lectura, la invitación a un experto, la organización de una jornada, concurrencia a una conferencia o congreso, puede darse en distintos momentos. Al inicio, para definir mejor los problemas, las características de los alumnos y los modelos de enseñanza de los docentes, para brindar ideas sobre el tipo de acción a seguir, fundamentos teóricos, etc. O durante las actividades, para profundizar en ciertos aspectos o

dimensiones que surgen como centrales o problemáticas durante el desarrollo, y para las cuales es necesario reunir nueva información. Lo mismo ocurre al implementar la experiencia en el trabajo cotidiano con los alumnos, que puede realizarse en distintos momentos, seguidos por instancias de análisis y reflexión que den lugar a nuevas elaboraciones de materiales, de secuencias didácticas, o que lleven a modificar el plan inicialmente trazado.

Planificar un dispositivo de formación centrado en la escuela implica clarificar los supuestos iniciales, explicitar los principios pedagógicos en los que se pretende basar la propuesta formativa, considerar los diversos elementos o componentes que intervienen, y garantizar las condiciones para su desarrollo en las escuelas. Se deben analizar con detenimiento tanto las ventajas como las limitaciones del modelo en función de las características del sistema educativo, y del cuerpo docente destinatario del programa. También se deberá valorar la posible contribución de una iniciativa de este tipo en función de los objetivos, las necesidades o problemas que se pretendan abordar. Con este propósito la Tabla I resume los supuestos de la formación centrada en la escuela, sus componentes, ventajas y las precauciones que deben ser tenidas en cuenta para su concreción.

Tabla I – Características del desarrollo profesional centrado en la escuela

Supuestos	Componentes	Ventajas	Precauciones
La formación docente funciona mejor si se realiza en la escala de lo particular y responde a necesidades específicas.	Diagnóstico de necesidades de formación.	Mayor transferencia de lo aprendido a la práctica.	El programa de formación puede quedar restringido al nivel de una sola escuela.
La propuesta tiene que ser acorde, o adaptarse a la cultura de cada escuela.	Adaptación del plan a cada institución. El proyecto de trabajo se termina de definir en las escuelas.	Los docentes se sienten protagonistas y capaces de tomar decisiones sobre su desarrollo profesional.	Es costoso y difícil de implementar en la escala de todo el sistema educativo.
Considera la formación en situación de trabajo.	Organización de tiempos y espacios de trabajo en las escuelas.	Contribuye a fortalecer la pertenencia y el proyecto institucional.	Las urgencias de la tarea escolar cotidiana se imponen y se dejan de lado los espacios de reflexión planificados.
Autonomía y capacidad de los docentes para definir necesidades y orientar su formación.	Trabajo en equipo Identificación de problemas, diagnóstico.	Logra más compromiso, participación e implicación de los docentes.	Requiere formación y experiencia previa de los profesores en el manejo de proyectos autogestionados.
Los nuevos aprendizajes se deben relacionar con los esquemas del profesorado y con los temas que enseñan.	Examen de las teorías implícitas del profesorado, actitudes, concepciones y valores.	Los profesores perciben que el programa es relevante y que contribuye a mejorar su trabajo Articulación entre lo novedoso y la práctica actual.	Muchas veces es necesario remover ciertos esquemas y prácticas más tradicionales. Este proceso demanda tiempos prolongados.

Supuestos	Componentes	Ventajas	Precauciones
La práctica de enseñanza como eje del plan de formación. La formación interpela los contextos de la práctica y colabora en su transformación.	Reflexión y análisis de la práctica Dispositivos de observación, confrontación y estudio de casos.	Aumenta la probabilidad de modificar, innovar y mejorar la práctica.	No hay que descuidar los aportes teóricos y marcos conceptuales que sirven como clave de lectura de la práctica y la experiencia escolar.
El rol del capacitador, formador o tutor consiste en asesorar, acompañar y colaborar con el profesorado en su proceso de cambio.	Dispositivo de acompañamiento "in situ" en las escuelas y en las aulas de los profesores Asesoramiento: mirada externa.	Prevalece el cambio desde dentro y el autodesarrollo del profesorado.	Los capacitadores en las aulas pueden percibirse como una evaluación, fiscalización o intromisión. Requiere trabajar mucho el vínculo y los objetivos de esta instancia.
Responde a la diversidad y trayectoria de los docentes.	Certificación, diversas maneras de reconocimiento.	Permite itinerarios diversos y capitalizar la experiencia profesional de los participantes.	Resulta difícil atender a las distintas trayectorias a través de un mismo dispositivo de formación.

Los elementos resumidos en esta tabla y desarrollados en esta primera parte del documento serán vueltos a considerar en el balance crítico de cada uno de los casos seleccionados y en el capítulo final. A continuación, la Parte II focaliza en la descripción y análisis de las cinco experiencias seleccionadas para dar cuenta de cómo se están implementando dispositivos de formación centrada en la escuela.

PARTE II

Las experiencias seleccionadas

Las experiencias reunidas en este documento han sido elegidas por distintas razones y en base a los siguientes criterios. En primer lugar se han buscado programas llevados a cabo en países con desigual grado de desarrollo, pertenecientes a distintos continentes, a regiones de diversa cultura y tradición histórico – política. Por ejemplo, se ha escogido a Portugal, nación europea que en relación con otras del mismo continente todavía presenta desafíos en su política educativa. También se analiza un programa de desarrollo profesional de la provincia de Ontario, Canadá, país de América del Norte con elevados indicadores de desarrollo económico, altos estándares de acceso de la población a la educación, buena calidad de su sistema educativo, y un cuerpo docente muy calificado. En el otro extremo, la experiencia de Mozambique, en el continente africano, dirigida a un profesorado con bajo nivel de escolarización previa, muchas veces carente de formación pedagógica, que enseña a una población sumida en la pobreza, con gran retraso educativo, problemas étnicos, multilingüismo, altas tasas de infectados con HIV. En una situación intermedia, se escogieron dos casos de Latinoamérica, uno de Nicaragua y otro de Chile, naciones con diferencias significativas en sus tradiciones, indicadores educativos y, en el grado de profesionalización de su cuerpo docente.

Segundo, en todos los casos se ha buscado que la política implementada tenga el apoyo de los ministerios de educación nacionales o provinciales, que se realice bajo su coordinación, es decir que se trata de políticas de estado, orientadas a la mejora de la calidad, de la profesionalidad de los docentes, y por ende de los aprendizajes de los alumnos en las escuelas públicas.

En tercer lugar, se han elegido estrategias que están destinadas al desarrollo profesional de los docentes de los niveles de enseñanza básica y elemental, por considerar que son los pilares fundamentales del sistema educativo, aquellos a los que accede la mayoría de la población y que evidencian inequidades y desigualdades que es necesario superar.

En cuarto lugar, se relevaron políticas de formación continua que focalizan en contenidos básicos y centrales del currículum escolar (lengua nacional, matemática y ciencias naturales), que sientan las bases para aprendizajes posteriores, para la formación permanente y el acceso a una ciudadanía democrática.

En quinto lugar las experiencias que se analizan tienen cierto alcance y cobertura importante en términos de la cantidad de escuelas o docentes involucrados; o se dirigen a los sectores de mayor vulnerabilidad (social, económica, cultural) con mayor incidencia en las estadísticas de la deserción y del fracaso escolar.

El sexto criterio fue la búsqueda de iniciativas de reciente implementación, que respondan a problemas, necesidades actuales de la formación permanente del profesorado en cada país. Por dicho motivo, muchas veces no ha sido posible acceder a los resultados e informes que dan cuenta de sus logros y dificultades.

Por último, queda mencionar la razón fundamental que originó la solicitud y elaboración de este documento: la identificación de políticas y programas de formación continua que estén centradas en la escuela o que tengan algún componente característico de dicha perspectiva, en los términos descritos en la Parte I. No fue fácil identificar experiencias de este tipo, porque muchas de ellas se realizan de manera descentralizada, son responsabilidad de institutos, grupos universitarios

autónomos, que trabajan en colaboración con las escuelas o con centros de profesores. En consecuencia, no resulta sencillo acceder a ellas, si no es a través de algún informante que conoce la experiencia de manera directa.

La formación centrada en la escuela es una modalidad de reciente implementación, y no existen todavía una gran cantidad de iniciativas en este sentido. Por otra parte, las políticas y programas de perfeccionamiento muchas veces carecen de mecanismos pre-establecidos para su seguimiento y sistematización. Hallar informes con datos concretos sobre lo realizado es difícil, ya sea porque directamente no se han confeccionado, o porque muchas veces permanecen en los circuitos internos de los equipos técnicos – ministeriales, con escasa circulación y difusión.

Como es de esperar, los casos seleccionados no cumplen con la totalidad de las características de la formación centrada en la escuela, descritas de manera teórica en la primera parte del documento. La mayoría de los programas analizados pueden ser considerados como modalidades mixtas o híbridas, que desarrollan alguna acción centrada en las instituciones escolares, junto con otras más tradicionales, de carácter homogéneo. Se trata de iniciativas que se ubican dentro de las nuevas tendencias y modelos de la formación permanente del profesorado, consideran al desarrollo profesional de los docentes como un proceso que se produce a lo largo de toda su carrera, y a los profesores como portadores de un saber valioso que debe ser recuperado, reestructurado y confrontado en las instancias de formación. Pero tampoco renuncian a la transmisión de conceptos, enfoques teóricos, modos de hacer, y de operar en la enseñanza basados en módulos y guiones didácticos elaborados por expertos, con mayor o menor nivel de estructuración.

No existen dispositivos concretos, políticas de formación permanente de los docentes que respondan a modelos puros e ideales. Las estrategias implementadas suelen combinar una serie de componentes que, a partir de los lineamientos generales de la política educativa, consideran cómo superar las debilidades de las acciones anteriores, para mejorar lo que no ha dado resultado y las contribuciones de los especialistas, sus recomendaciones en la materia, basadas en sus investigaciones e intuiciones.

El primer caso que se analiza es la “Campaña de lectura, escritura y matemática” desarrolladas por el Ministerio de Educación chileno en cooperación con algunas universidades de cada región del país, destinada a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos en las áreas de lengua y matemática. En segundo lugar se presenta la iniciativa de carácter regional correspondiente al “Centro de Excelencia para la capacitación de maestros” de Centroamérica y República Dominicana. Dicho centro coordina una serie de actividades de formación para los maestros nicaragüenses, con el fin de mejorar el rendimiento de los alumnos en la adquisición de la lectoescritura. El tercer caso corresponde a los “Cursos de Refuerzo Escolar continuos, experimentales y reflexivos” que implementa el Ministerio de Educación de Mozambique con los institutos de formación docente para la implementación de las áreas de lengua, matemática y ciencias naturales del nuevo currículum de primaria. La cuarta experiencia es llevada a cabo por el Ministerio de Educación de Portugal, en convenio con las instituciones de formación docente y las redes de escuelas que se conformen para participar. Su objetivo es fortalecer y mejorar la enseñanza experimental de las ciencias naturales durante el primer ciclo de la educación básica. El quinto y último programa se implementa en la provincia de Ontario en Canadá. Es una iniciativa basada en el concurso y financiamiento de proyectos elaborados por los profesores para compartir sus experiencias con otros colegas y mejorar sus capacidades de liderazgo en diversas temáticas o áreas del currículum.

La descripción y el análisis crítico de los casos se ha basado fundamentalmente en fuentes secundarias, constituidas por los documentos oficiales que los ministerios y equipos técnicos de las instituciones participantes elaboran para orientar e implementar los programas de formación en las escuelas. Eventualmente, en pocos casos, se ha podido obtener algunos datos adicionales a través de la consulta a informantes clave. Como es sabido, en toda política

educativa existe una serie de mecanismos mediadores entre lo planificado y lo implementado. Por una parte, porque es imposible prever absolutamente todo, y por la otra, porque las instituciones y actores del sistema educativo actúan como mediadores, al apropiarse de las innovaciones realizan una serie de adaptaciones para que la propuesta pueda ser realizada según las características del trabajo pedagógico de cada escuela.

Lamentablemente, en ninguna de las experiencias relevadas se ha podido acceder a la voz de los profesores, conocer sus opiniones y perspectivas sobre los programas de perfeccionamiento en los que se han visto involucrados. Un trabajo de estas características excede los tiempos y recursos disponibles en esta ocasión, pero sin duda sería deseable encararlo en el futuro para obtener un panorama más completo de los resortes, componentes y factores que en cada estrategia y política de formación continua permiten obtener mejores resultados, o que son más valorados por los profesores para la transformación de sus prácticas.

Todas las experiencias seleccionadas estaban en curso durante la confección de este documento y aportan elementos para pensar los desafíos del desarrollo profesional docente en los próximos años. La lectura mostrará los aportes y las limitaciones de cada modelo y dispositivo de formación, señalará puntos críticos, aspectos que pueden ser mejorados o que no pueden ser trasladados a otras realidades. A tal fin se ha incluido una serie de datos sobre las características generales de gobierno, organización territorial, estructura del sistema educativo e indicadores de desarrollo y de educación de cada país, con el objetivo de contextualizar los programas que luego se describen. Asimismo se ha intentado dar la mayor cantidad de detalles sobre la organización concreta de las actividades de formación, sus tiempos y modalidades de implementación, las que deben ser interpretadas en el contexto de los sistemas educativos de cada país, de los rasgos que tiene la formación previa de los profesores y de las condiciones de trabajo que regulan la carrera docente en cada sociedad.

Al final de cada una de las experiencias se realiza un balance crítico que intenta mostrar tanto los puntos fuertes como las dimensiones o componentes que han sido descuidados por las propuestas, o que podrían ser repensados, reajustados en el diseño e implementación de los dispositivos de formación.

CHILE

La República de Chile se ubica en el extremo suroeste de la región de América del Sur, ocupa una superficie 756.950 km², está organizada en 15 regiones que a su vez se subdividen en 53 provincias y éstas en 345 comunas. Su forma de gobierno es republicana, democrática con régimen presidencialista. Los gobernadores regionales y provinciales son nombrados por el poder ejecutivo nacional, mientras que las autoridades municipales o comunales son elegidas por los ciudadanos en forma directa cada cuatro años. Cada municipio es asesorado por un Consejo Económico y Social Comunal integrado por representantes de las actividades y organizaciones comunales más importantes.

Tabla II - CHILE - Datos generales de la población (2007)

Población total	16.594.596 hab.
Expectativa de vida	78 años
Porcentaje de población rural	11,8%
Porcentaje de población de 0-14 años	23,7%
Tasa de crecimiento anual de la población	1,0%
Mortalidad infantil (por cada 1000 recién nacidos)	7,9
Tasa de HIV en adultos (15 a 49 años)	0,3
Tasa de fertilidad (nacimientos por mujer)	1,9

Fuente: Indicadores de desarrollo del Banco Mundial.

Durante la reforma educativa de los noventa se aplicó una política de descentralización que llegó hasta el nivel de los municipios, actualmente responsables del sostenimiento y la administración de los servicios educativos en sus localidades. La gestión del sistema se realiza a partir de la concurrencia de tres niveles: el Ministerio de Educación Nacional, los Departamentos Provinciales y las Municipalidades o sostenedores privados. La administración de las escuelas está a cargo de los municipios, pero los aspectos pedagógicos y curriculares están en manos del Ministerio. Los Departamentos Provinciales, por su parte, supervisan la aplicación en las escuelas de los diversos programas y políticas diseñadas por el Ministerio. Esta situación genera una serie de dificultades, como por ejemplo, la articulación de políticas, el compromiso y la generación de las condiciones necesarias de parte de los sostenedores municipales o privados para la implementación de determinados programas de mejora elaborados y financiados de manera centralizada por el Ministerio (Montecinos, 2003). Asimismo, hay que considerar que las capacidades técnicas y financieras de los municipios y de los sostenedores para gestionar las escuelas, brindarles asesoramiento y participar de políticas de mejora difieren unas de otras. Por lo tanto, muchas veces, pese a las políticas promovidas, persisten los problemas de inequidad y desigualdad educativa.

Como se observa en la Tabla III, Chile presenta un amplio nivel de cobertura educativa en el nivel de la educación básica, con valores cercanos a la universalización de la escolaridad primaria, bajos porcentajes de repitencia (2,3%) y un escaso remanente de población analfabeta (3,5%).

Tabla III - CHILE - Indicadores educativos (2006)

Indicador	Mujeres	Varones	Total
Tasa de alfabetización de población adulta (15 años en adelante) (2007)**	96,5%	96,6%	96,5%
Tasa de alfabetización de población joven (15 a 24 años) (2007)**	99,2%	98,9%	99,1%
Tasa neta de escolarización para nivel pre-primario**	54,0%	52,0%	53,0%
Tasa neta de escolarización para nivel primario**	94,0%	95,0%	94,5%
Tasa neta de escolarización para nivel medio**	87,0%	84,0%	85,5%
Tasa bruta de escolarización para nivel superior*	46,5%	46,6%	46,6%
Cantidad de alumnos por docente en el nivel primario**	-	-	25,7
Tasa de repitencia en el nivel primario*	1,7%	2,8%	2,3%
Niños en edad escolar de nivel primario fuera de la escuela**	6,0%	5,0%	5,5%
Tasa de terminación del nivel primario (2004)*	94,6%	96,2%	95,4%

Fuentes: *Indicadores de desarrollo del Banco Mundial - **Institute for Statistics – UNESCO.

En 2003 la duración de la escolaridad obligatoria se extendió de 8 a 12 años, actualmente comprende tanto al nivel primario como al secundario. El sistema educativo se estructura en cuatro niveles y posee casi 21.000 establecimientos⁴.

⁴ La normativa vigente desde 1990 -la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)- ha sido objeto de conflicto, especialmente a partir de 2006, año en el que hubo varias manifestaciones educativas y movilizaciones estudiantiles que cuestionaron la fragmentación, la desigualdad del sistema, la desresponsabilización del estado en materia educativa, la existencia de una legislación favorable a la instalación de mecanismos de privatización. El poder ejecutivo conformó un Consejo de Notables que se expidió en varios informes sobre la situación. En 2007 el gobierno de Michelle Bachelet -con el fin de reemplazar la controvertida LOCE- presentó ante el parlamento un proyecto de nueva ley educativa que ha sido recientemente promulgada, el 18 de agosto de 2009.

Tabla IV - CHILE - Cantidad de establecimientos educativos y docentes (2007)

NIVELES	ESTABLECIMIENTOS	DOCENTES
Educación Preescolar o parvularia	5.709	14.294
Educación General Básica	8.841	83.574
Educación Media	3.575	42.447
Educación Superior	114*	S/D
Educación Especial	1.431	6.407
Educación de adultos**	1.390	2.361
TOTAL	20.946 ⁵	149.083

Fuentes: Departamento de Estudios y Desarrollo – MINEDUC, Chile - *World data on Education. 6th edition, 2006/07 – IBE / UNESCO.

**Incluye establecimientos de Educación General Básica y Media.

- *Educación preescolar o parvularia*: no obligatoria, destinada a los niños de 0-5 años. Se divide en dos tramos, el último denominado de transición (4-6 años).
- *Educación general básica*: de carácter obligatorio con una duración de 8 años, conformada por un primer ciclo que abarca de 1° a 4° grado y un segundo ciclo de 5° a 8° grado.
- *Educación media*: contempla 4 años de duración y tres modalidades (humanístico-científica, técnico-profesional y, desde 2006, artística). Los dos primeros años son comunes y a partir del 3° año el currículum se diferencia según las modalidades de la enseñanza secundaria y las especialidades de las orientaciones técnicas.
- *Educación superior*: se imparte en tres tipos de instituciones, las universidades, los institutos profesionales y los centros de formación técnica.

Características de la Formación Docente Inicial

En 1842 se crea la primera escuela Normal para la formación de maestros y en 1889 el primer centro de formación de profesores de educación secundaria en la Universidad de Chile. En 1967 la formación docente se eleva al nivel terciario pero continúa en la órbita de las Escuelas Normales, que ofrecen un curso de tres años posterior al título de nivel medio. El mismo año se crea el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) con el fin de concentrar las diversas instancias de perfeccionamiento docente y de delinear nuevas políticas en esta materia, organismo todavía vigente.

⁵ Del total de establecimientos el 72% (14.999) pertenece a zonas urbanas y el 28% son rurales (5.947).

Luego de reiteradas modificaciones, marchas y contramarchas respecto del tipo de institución que debía llevar a cabo la formación docente inicial, en 1990 la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) establece que la formación de los docentes de todos los niveles (preescolar, básico, medio y especial) tenga rango universitario⁶, la obtención del grado de licenciatura se convierte en un requisito para la obtención del título profesional.

Actualmente la formación docente se realiza en distinto tipo de instituciones, mayormente en las universidades, tanto del sector estatal como privado. Existe un total de 63 Universidades (16 estatales, 38 privadas sin financiamiento del Estado y 9 privadas subvencionadas) además de 51 Institutos Profesionales Superiores todos privados⁷. Ofrecen carreras de formación docente para los distintos niveles del sistema educativo: 31 Universidades privadas y 10 Institutos Profesionales privados, más 22 universidades estatales y del Consejo de Rectores (incluye a las privadas subvencionadas).

La formación docente fue objeto de reforma en el marco de las iniciativas de transformación llevadas a cabo en la Región durante los años '90. Chile diseñó el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) que a través de un concurso de Proyectos otorgó financiamiento y asistencia a 17 universidades para que reformaran sus planes y mejoraran la calidad de la formación impartida. La cobertura de este programa fue muy amplia, ya que las universidades que resultaron adjudicadas cubrían alrededor del 80% de la matrícula que cursaba estudios docentes.

Entre los logros de la década del noventa Ávalos (2002) señala la función coordinadora y supervisora de la formación inicial docente que fue reasumida por el Ministerio de Educación, luego de haberla perdido durante la época del gobierno militar; el acercamiento de las instituciones formadoras a los establecimientos educacionales; el mejoramiento del currículum de la formación, la instalación de un sistema de práctica graduada; y que fueron sentadas las bases de un sistema de control de la calidad por medio de estándares nacionales y el aumento de la exigencia a los estudiantes que ingresan en las carreras de formación docente. Para los formadores se adjudicaron becas y se otorgaron fondos para realizar pasantías de estudio e intercambio académico en el exterior.

La ley de 1990 (LOCE) otorgó a las universidades e institutos profesionales autonomía y libertad académica para definir sus currículum y programas de estudio, es decir que el Ministerio de Educación no regula en forma directa la formación docente que en ellas se imparte. Por lo tanto existe una gran variación en las carreras en cuanto al alcance del título (niveles y sub-ciclos del sistema que abarca), duración de los planes y contenidos. Sin embargo, existen dos organismos que ejercen cierta regulación sobre la formación, el Consejo Superior de Educación y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). El primero interviene en el reconocimiento oficial de nuevas universidades e institutos profesionales de carácter privado; el segundo, verifica y promueve la calidad de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica autónomos, y de las carreras y programas que allí se ofrecen, la presentación de las instituciones a este sistema de evaluación es voluntaria.

La extensión de las carreras de formación docente varía según la institución oferente: las dictadas por las universidades son de mayor duración que las de los institutos profesionales. Para ingresar a la carrera docente en las universidades y en los institutos profesionales que otorgan el grado de

⁶ World data on Education: 6th edition, 2006/07 – IBE / UNESCO; Ávalos, 2003.

⁷ WDE, 2006/07.

Licenciado, los postulantes deben realizar una *Prueba de Aptitud Académica*. Los puntajes necesarios para el ingreso dependen de cada institución.

Con respecto a los contenidos curriculares de la formación docente, el ya mencionado programa de FFID desarrolló una clasificación de los campos de conocimiento utilizada por las 17 instituciones que participaron para reformular sus planes y, que posteriormente, fue adoptado por la mayoría de las universidades que ofrecen carreras docentes (Cf. Ávalos, 2003):

- *Formación general*: bases sociales, históricas y filosóficas de la educación y de la profesión docente. Los contextos, códigos y valores culturales, el aula y la escuela como organizaciones sociales, el sistema educativo, la ética profesional.
- *Especialidad*: incluye contenidos del nivel educativo en el cual los docentes van a enseñar y de la carrera, es decir, actividades curriculares destinadas a las diferentes áreas del contenido escolar. Se distinguen menciones para la Educación General Básica y de conocimiento disciplinar para la Educación Media.
- *Profesional*: se refiere a los contenidos sobre los alumnos con los que se va a trabajar (desarrollo psicológico, aprendizaje, diversidad), del proceso de enseñanza (currículum, estrategias de enseñanza y evaluación), las tecnologías de la información y comunicación, los procedimientos de investigación.
- *Práctica*: actividades conducentes al aprendizaje del quehacer docente, desde los primeros contactos con las escuelas y aulas hasta la inmersión continua y responsable en la enseñanza.

El peso asignado a cada una de estas áreas de la formación cambia en cada institución debido a la autonomía que tienen para definir su currículum: "...la mayor variabilidad está en la proporción asignada a la especialización con respecto a las otras áreas..." (Ávalos, 2003). Como resultado de las concepciones promovidas por la reforma la proporción destinada a la formación práctica ha aumentado considerablemente desde la aplicación del programa FFID, y ocupa, aproximadamente, el 20% de la carga horaria total del plan. En las carreras de profesorado de secundaria se observa mayor peso asignado al área de la especialidad, mientras que en la formación de docentes de básica y nivel parvulario este espacio es ocupado por la importancia que se le otorga al área profesional.

Sistemas de evaluación del desempeño docente

Desde los últimos diez años Chile desarrolla una política para instalar mecanismos de evaluación generales de los resultados de aprendizaje de los alumnos, de las instituciones y específicos del desempeño docente. Las políticas de evaluación de los profesores actualmente comprenden dos programas y estrategias diferentes:

1. la evaluación del desempeño, de carácter obligatorio para los docentes municipales; y
2. la obtención de la "excelencia pedagógica", de presentación voluntaria, para los docentes municipales y de escuelas particulares subvencionadas.

En el año 2000 el Ministerio de Educación nombró un comité técnico que junto a representantes del ámbito educacional, de las municipalidades y de los sindicatos confeccionó los estándares⁸ utilizados para evaluar la calidad de la formación docente inicial y el desempeño profesional de los profesores en ejercicio: para que "...el Estado, como entidad responsable de la educación, tenga herramientas que le permitan garantizar que los maestros y las instituciones educadoras están desarrollando su función de manera adecuada"⁹. A través de un mecanismo de consultas a lo largo del país y una vez obtenida la conformidad de la entidad que nuclea al cuerpo docente, se acordó la implementación de un proyecto piloto en cuatro regiones del país para ajustar los procedimientos e instrumentos de evaluación. Finalmente, el marco de estándares se aprobó en 2002¹⁰, y al año siguiente el ministerio, los municipios y los sindicatos, firmaron un acuerdo para su progresiva aplicación.

Como parte del mecanismo diseñado el Ministerio de Educación elaboró e hizo público el *Marco para la Buena Enseñanza* (2003) a partir del debate y consenso establecido entre sus equipos técnicos, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores. Allí se describen, a la luz de la experiencia nacional e internacional, sobre desempeño y competencias profesionales docentes, una serie de criterios organizados en cuatro dominios que refieren a diversos aspectos de la enseñanza: (i) la preparación / planificación; (ii) la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; (iii) la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; y (iv) la ética, las responsabilidades profesionales.

El Área de Acreditación y Evaluación Docente del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), es el organismo ministerial que debe "...apoyar la política de fortalecimiento de la profesión docente a través de: la difusión y revisión de los criterios de desempeño profesional docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza; el desarrollo y aplicación de un Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente de carácter formativo para docentes de aula del sector municipal, en conformidad con el Marco para la Buena Enseñanza..."¹¹. *La evaluación del Desempeño Profesional* es de carácter obligatorio para los docentes de aula municipales de los niveles parvulario, básico y medio¹².

El procedimiento consta de cuatro instrumentos: un portafolio (con evidencias escritas y la video filmación de una clase); una auto-evaluación; una entrevista que realiza un par que actúa como evaluador; y los informes de los superiores jerárquicos (director y jefe técnico-pedagógico del establecimiento). Cada profesor es evaluado cada cuatro años, y al siguiente si obtiene un resultado insatisfactorio o básico. Las comunas reciben fondos para desarrollar planes de superación destinados a estos docentes. Si al ser evaluado por segunda vez, vuelve a tener un resultado insatisfactorio es separado del curso para dedicarse durante un año a su plan de superación profesional. A la tercera evaluación negativa consecutiva, el profesor pierde su puesto.

La segunda estrategia de evaluación consiste en desarrollo en Chile, El *Programa de Acreditación para la Excelencia Pedagógica* (AEP), se realiza desde el 2002 para los profesores de escuelas municipales o particulares subvencionadas que aspiren al reconocimiento de su mérito profesional. Al inicio la convocatoria fue para docentes de 1º ciclo de educación básica, posteriormente -de acuerdo con las prioridades fijadas por el Ministerio- se amplió a nuevas categorías y grupos profesionales según los distintos niveles, modalidades educativas y especialidades disciplinarias que se renuevan cada año. Los profesores se presentan voluntariamente, entre 2002 y 2008 se han

⁸ Los estándares fueron aprobados por medio de la resolución exenta N°3225 del 20/03/2002.

⁹ Ministerio de Educación de Chile, 2000. Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes. Pág. 4. Disponible en:

<http://www.rmm.cl/usuarios/pponce/doc/200602031411140.libroestandares.pdf>

¹⁰ Resolución Exenta Núm. 3225 del 20 de marzo de 2002

¹¹ CPEIP, Ministerio de Educación de Chile:

http://www.cpeip.cl/website/index2.php?id_portal=1&id_contenido=84

¹² Véase: http://www.docentemas.cl/sistema_esp.php

postulado 11.844 docentes (apenas un 8% del total de educadores) y han obtenido la excelencia pedagógica unos 3.158, la cuarta parte de los postulantes. La Excelencia Pedagógica tiene cuatro tramos o niveles a los que cada docente puede postular según la cantidad de años, la experiencia profesional acumulada¹³. Una vez alcanzada el profesor obtiene, por un lado, un beneficio económico que varía según el tramo acreditado, pero que aproximadamente equivale al sueldo de un mes, durante los próximos 10 años; y por otro lado, se le abren nuevos caminos profesionales ya que estos docentes pueden formar parte de la *Red de Maestros de Maestros* que se comenta más adelante.

Para obtener la AEP se requiere aprobar dos tipos de evaluaciones: una prueba que examina conocimientos disciplinares y pedagógicos, y un portafolio profesional que a lo largo del año cada profesor elabora en base a diversas pautas que se le proporcionan. El profesor debe brindar cinco evidencias de su quehacer que muestren su desempeño como docente: la planificación de una unidad de aprendizaje; el diseño de la estrategia de evaluación; una clase filmada de 40 minutos; el auto-análisis de la filmación y la reflexión de su práctica docente.

Características de la Formación Docente Continua

El CPEIP -Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas- fundado en 1967 en la órbita del Ministerio de Educación es el organismo estatal responsable de elaborar y coordinar las políticas de formación continua del profesorado. En las últimas dos décadas el Ministerio de Educación (MINEDUC) de la República de Chile ha desarrollado programas tendientes para el perfeccionamiento y la profesionalización de los docentes, la mayoría, realizadas en el marco de las reformas educativas y curriculares de los noventa, y desplegadas en el marco de otros programas de mejora y cambio escolar. Por ejemplo, los talleres de reflexión docente en el P900, los microcentros del programa de educación rural, el Programa ENLACES, dirigido a la utilización de las TICs en la enseñanza, los Grupos Profesionales de Trabajo implementados por el plan de mejoramiento de la escuela media. En todos estos casos se diseñó una estrategia específica para capacitar a los docentes involucrados en la implementación de las innovaciones. De manera complementaria el CPEIP ofrecía además los tradicionales cursos para orientados a las distintas áreas y niveles, a los que los docentes podían asistir de manera voluntaria, según su interés en las temáticas, posibilidades de asumir los gastos y disponibilidad de tiempo, ya que se realizan fuera de la jornada laboral.

En el período 1996-2000, las acciones de formación continua se concentraron en torno al *Programa de Perfeccionamiento Fundamental*, dirigido a profesores en servicio para capacitarlos los nuevos contenidos curriculares del segundo ciclo de la educación básica y del nivel medio (Cf. Ávalos, 2002). El Ministerio delegó, a través del mecanismo de licitaciones, la oferta de capacitación y ésta quedó en manos de las diversas instituciones adjudicatarias, con escaso monitoreo del Estado. Posteriormente, los esfuerzos de los últimos años estuvieron en parte dirigidos a la articulación entre la formación inicial y continua y vincular el desarrollo profesional docente con los sistemas de evaluación de su actividad. A pesar de que existe un alto grado de descentralización en el sistema educativo chileno, las políticas y programas de desarrollo profesional de los últimos quince años, por el contrario, han estado concentradas fundamentalmente en las iniciativas decididas de manera centralizada a través de fondos nacionales y con ayuda financiera internacional.

Las políticas de perfeccionamiento en Latinoamérica desarrolladas en el marco de las reformas y de la implementación curricular de los años noventa, han recibido numerosas críticas debido al carácter

¹³ Para acceder al tramo I se requiere una experiencia docente de 2 a 10 años; para el tramo II, entre 12 y 20; para el III entre 22 y 30 años y para el IV y último tramo se debe contar con 32 años o más de antigüedad docente.

masivo y homogéneo que tuvieron, a las nuevas regulaciones que produjeron sobre el trabajo docente sin la mejora concomitante de las condiciones laborales, al papel que jugaron los expertos, a la desautorización de los saberes prácticos de los docentes, a su focalización en los individuos, más que en los colectivos profesionales que trabajan en una institución determinada (Vezub, 2005; 2009).

Los programas actuales buscan superar algunas de las limitaciones descritas. La *Red Maestros de Maestros* (RMM) por ejemplo, originada en 2003, se propone aprovechar los propios recursos humanos que existen el sistema educativo para el desarrollo profesional permanente de los docentes. Con dicho propósito, se convoca a los profesores con mayor trayectoria a incorporarse a la Red. A través de su propio portal cada docente difunde su trabajo, brinda recursos para la enseñanza, sugerencias sobre distintas cuestiones, respuestas a interrogantes que comúnmente plantea el trabajo en las escuelas. Quienes pertenecen a la Red pueden presentarse en concursos de “Proyectos de participación activa”, los cuales tienen por finalidad apoyar a otros docentes de aula¹⁴. Actualmente se estimula a los profesores de la Red a inscribirse en un diplomado universitario que los capacita como mentores para apoyar profesionalmente a los profesores principiantes / noveles que se inician en la docencia de educación básica y parvularia.

De este modo, los nuevos programas de formación en servicio se basan en la idea de aprendizaje colaborativo, horizontal entre pares, en el papel fundamental que juega la reflexión en la práctica, y asumen que el aprendizaje profesional se desarrolla durante toda la carrera. La propuesta que analizaremos a continuación -la *Estrategia LEM*- se orienta por estos nuevos principios.

Campaña de lectura, escritura y matemática - La Estrategia LEM

El proyecto, todavía en vigencia en 2009, se inició en el 2002, primero como una experiencia piloto, acotada a un pequeño número de escuelas (20) y regiones¹⁵, y posteriormente se extendió a todo el país. La estrategia se realiza con el apoyo del Ministerio de Educación¹⁶, específicamente del Centro de Perfeccionamiento e Investigación Pedagógica¹⁷ que es el organismo responsable de las políticas de formación continua de los docentes. Su propósito general es mejorar los aprendizajes instrumentales y de base de los alumnos en las áreas de Lenguaje y Matemática desde el último año de la Educación Parvularia (5 años de edad), hasta el cuarto año de la Educación Básica (9 años de edad) a través del fortalecimiento de la formación y competencia didáctica de los docentes que trabajan en estos subsectores curriculares.

La elección de las áreas de lengua y matemática se fundamenta en la importancia estratégica que su aprendizaje tiene para comprender, enfrentar y participar en el mundo, en los diversos ámbitos de la sociedad: educativo, político, cultural, laboral; y por ser herramientas claves en el acceso a las demás disciplinas del currículum. La falta de dominio de la lectura y escritura constituye un factor de discriminación y de marginación sociocultural (Galdames, 2008). El proyecto focaliza en el primer ciclo de enseñanza básica pues la investigación ha puesto en evidencia que estos aprendizajes son más efectivos si se producen tempranamente y que las falencias en estas competencias se asocian con el bajo rendimiento de los alumnos en los años escolares subsiguientes. A través de esta política se busca disminuir el retraso escolar, la cantidad de alumnos con bajo rendimiento académico, la repitencia y deserción del sistema educativo¹⁸.

¹⁴ Los docentes de la Red cuyos proyectos son seleccionados reciben un pago adicional para su ejecución.

¹⁵ El proyecto piloto se aplicó en dos comunas de la Región Metropolitana (La Granja e Independencia) y en 20 escuelas. Abarcó a unos 4.500 niños y 160 profesores (Espinoza Salfate, 2004).

¹⁶ Ministerio de Educación: www.mineduc.cl

¹⁷ Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas: www.cpeip.cl

¹⁸ Según las estadísticas hay un 5% de niños en edad escolar fuera del sistema educativo (ver Tabla III).

Recuadro 1 - CHILE - Objetivos de la Campaña LEM

- Mejorar los aprendizajes en Lenguaje, Comunicación y Matemática de los alumnos y alumnas de 2º Nivel de Transición de la educación preescolar y primer ciclo de Educación Básica de las escuelas donde se implementa el proyecto.
- Transformar las prácticas pedagógicas de los profesores que participan en la estrategia, acorde a los requerimientos del currículo y a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas.
- Contribuir a mejorar las capacidades de gestión pedagógica de los sostenedores y la capacidad técnica para apoyar la formación profesional de los docentes.
- Fortalecer la gestión curricular de las escuelas mejorando las competencias de los directivos.
- Contribuir a mejorar las competencias técnicas de los supervisores de los departamentos provinciales para la asesoría y seguimiento de la estrategia en las escuelas involucradas.
- Favorecer la construcción de equipos técnicos y comunidades de aprendizaje, estableciendo alianzas con Universidades para la producción conjunta de conocimiento pedagógico y didáctico.

Fuente: Universidad Santiago de Chile (USACH).

El programa está basado en el desarrollo de tres *componentes*:

- *Unidades didácticas* de lengua y matemática con materiales para la enseñanza y el aprendizaje desarrolladas por especialistas de las universidades.
- *Formación / desarrollo profesional* de profesores asesores, directores de escuela, jefes de las unidades técnico – pedagógicas de cada escuela y docentes de aula.
- *Implementación didáctica en el aula, trabajo en terreno.*

La incorporación de las escuelas al proyecto se realiza por un período de cuatro años, dos de los cuales se dedican a trabajar en el área de Lenguaje, y los otros dos en Matemática. Esto permite de manera alternada, focalizar y profundizar la formación de los docentes en un solo espacio curricular. El desarrollo de esta política de formación involucra la participación y alianza de instituciones pertenecientes a distintos niveles de gestión:

- Universidades
- Ministerio de Educación Nacional
- Departamentos provinciales
- Municipios a cargo de las escuelas
- Las escuelas

A través de convenios específicos las universidades se hacen cargo de coordinar el trabajo en una de las áreas curriculares e implementar la estrategia en las escuelas de su región, esto implica diseñar los materiales para docentes y alumnos, las unidades didácticas que se desarrollan durante

un año de trabajo. Desde 2004 la Universidad Alberto Hurtado es responsable de toda el área de Lenguaje y Comunicación¹⁹, y de ejecutar el proyecto en la región metropolitana y de la asistencia a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y a la Universidad de Concepción, encargadas de implementar el proyecto en las Regiones V y VIII. La Universidad Santiago de Chile coordina el diseño de Matemática a través del “Centro de Investigación y Experimentación en Didáctica de las Matemáticas y la Ciencia - Grupo Félix Klein”, que depende de esta universidad y que se conformó en 2003 para dar curso al proyecto²⁰. Actualmente participan un total de 11 universidades radicadas en las distintas regiones del país.

El *financiamiento* proviene del Ministerio que transfiere las partidas a las universidades para que estas ejecuten el presupuesto necesario para solventar los gastos que demanda la estrategia (salarios de los profesores consultores que asesoran a cada escuela, de los especialistas universitarios que diseñan los materiales y forman a los consultores, edición y distribución de textos, etc.). Asimismo en el año 2006 el Ministerio de Educación encargó a la Universidad Católica de Chile un estudio evaluativo externo para conocer los logros.

Destinatarios y alcance

El programa comenzó a aplicarse en tres regiones del país, en 2004 se extendió a cinco, en 2006 se amplió de 56 mil a 200 mil escolares, de 220 a 800 escuelas vulnerables, de tres a ocho regiones y de 22 a 100 comunas, lo que representa un aumento de la inversión de 900 a 1.140 millones de pesos²¹. Actualmente se desarrolla en unas 600 escuelas que atienden población de sectores vulnerables en las 15 regiones del país. Es decir que la estrategia se desarrolla en el 7% de las instituciones de educación básica chilenas.

La estrategia LEM se dirigió principalmente a escuelas que atienden población de bajo nivel socioeconómico y que obtenían bajo rendimiento en las pruebas del SIMCE (evaluaciones de la calidad que realiza el Ministerio periódicamente). El Ministerio indicaba qué instituciones estaban en condiciones de participar y cuáles querían hacerlo. Actualmente esta decisión ha pasado a manos de *los sostenedores*, es decir que son las autoridades educativas del municipio las que deciden, generalmente previa consulta y consenso con las escuelas, qué centros serán afectados. A partir de 2006 la estrategia se extendió hacia las escuelas de educación básica subvencionadas y escuelas rurales con multigrado pero continúa focalizada “en las escuelas más pobres, de mayor riesgo social, donde hay ausentismo, deserción; donde los resultados de las pruebas SIMCE aún muestran metas inalcanzables y muy especialmente en los hogares donde las familias enfrentan problemas cotidianos relacionados con la pobreza y falta de recursos”²². En 2006 el 93% de las escuelas que formaban parte de esta iniciativa tenía matrícula subvencionada, es decir que solamente recibían aportes del estado para el financiamiento de los gastos educativos. Y desde hace dos años la estrategia LEM sólo incluye escuelas municipales, que reciben únicamente aporte estatal.

¹⁹ Con anterioridad, durante 2003, la Universidad Andrés Bello fue responsable del área de Lengua que en 2004 pasa a manos de la Universidad Alberto Hurtado.

²⁰ <http://www.grupoklein.cl/index.html>

²¹ Boletín Informativo MECESUP, N°323 del 7/04/2006

²² Declaraciones a la prensa de la Ministra de Educación, Marigen Hornkohl, 11-01-2006.

El proyecto LEM se agrega a otros programas del Ministerio con el propósito de fortalecer y mejorar las escuelas más vulnerables, algunas de las instituciones que participan también formaron parte de otras políticas educativas: *el P900* dirigido a las escuelas con los promedios más bajos del SIMCE, que cuentan con el mayor número de niños y niñas con bajo nivel de desempeño, mayor vulnerabilidad socioeconómica; *los microcentros rurales* que agrupan a las escuelas rurales multigrado; *las escuelas críticas* que reciben asistencia técnica externa.

En las escuelas, *el carácter de la participación es colectivo y obligatorio*: participan todos los educadores de la escuela desde el último año de párvulos hasta 4º año de primaria (5 años en total). Los profesores deben cumplir con el 80% de asistencia a las actividades pautadas. Al finalizar cada uno de los dos años *los profesores reciben una certificación* equivalente a 160 horas de capacitación (la mitad de las horas corresponden a su participación en los talleres comunales y el resto a las horas que insume la puesta en práctica de la estrategia en el aula).

En 2004 a través de esta modalidad de capacitación, se esperaba capacitar a 320 profesores consultores para llegar a unos 6.400 profesores y promover redes locales de docentes especializados en estas dos áreas fundamentales del currículo escolar²³.

Modelo de formación - Características del dispositivo

La estrategia LEM se funda en un modelo mixto que combina el *apoyo profesional en la escuela*, el perfeccionamiento entre pares, con la realización de *talleres de formación* institucionales y comunales para la implementación curricular en Lenguaje y Matemática. Focaliza en los procesos que permiten mejorar las prácticas pedagógicas a través del perfeccionamiento en la escuela a los docentes de primer ciclo y último año de párvulos. Junto con ello se busca apoyar las condiciones institucionales que afectan la implementación del currículum y el desarrollo profesional docente. Es por ello que además de capacitar a los docentes de aula, el dispositivo incorpora al director y al jefe de la Unidad Técnico Pedagógica de escuela con el propósito de generar condiciones institucionales para la implementación y, sobre todo, el sostenimiento en el largo plazo de las innovaciones didácticas que promueve el proyecto. La gestión y compromiso de los directores constituyen un elemento clave que puede favorecer o entorpecer el desarrollo de las innovaciones y acciones que realizan los profesores de la escuela.

La figura clave del dispositivo es el *profesor consultor* (PC) que asume el rol de capacitador y asesor. Esta persona es un docente de aula, un colega, un par, que ha sido seleccionado por su perfil académico y profesional en base a una serie de requisitos. Se trata de profesores con una trayectoria destacada, que trabajan en el mismo municipio de las escuelas donde se implementa el proyecto, que han obtenido “la excelencia académica” en las evaluaciones de desempeño, que forman parte de la Red Maestros de Maestros, o que poseen además, estudios de posgrado o han realizado pasantías en el exterior. En algunos casos ya tienen experiencia en capacitación de otros colegas porque han actuado como guías de los Talleres Comunales²⁴. Los candidatos son

²³ http://www.ilo.org/public/spanish/employment/skills/hrdr/init/chi_20.htm

²⁴ Más adelante se describe la organización de los Talleres Comunales que se desarrollan en Chile desde el 2001 para la formación en servicio de los profesores.

preseleccionados en base a sus antecedentes y luego confirmados a través de evaluaciones específicas y de una entrevista con el equipo coordinador de la universidad.

Los PC continúan con su trabajo diario en las escuelas donde ejercen, pero se le asignan además, veinte horas remuneradas para que puedan trabajar en la Estrategia LEM. Cada consultor tiene a su cargo tres escuelas donde por un lado, coordinan la implementación de los talleres de formación institucionales, y por el otro, orientan y supervisan las prácticas pedagógicas en el aula de los maestros.

Cada quince días los consultores se reúnen con el equipo coordinador formado por los especialistas del área curricular de las universidades para analizar y acordar el trabajo a realizar en las escuelas y, superar las dificultades encontradas. Técnicamente los profesores consultores dependen de la universidad que realiza la implementación en cada una de las regiones del país y que tiene a su cargo las siguientes *responsabilidades*:

- Elaboración de los materiales, las unidades didáctica para cada nivel²⁵.
- Preparación para desempeñarse como PC en la disciplina.
- Selección de la unidad didáctica que se va a estudiar en los talleres y organización general.
- Seguimiento del trabajo del PC en la escuela.
- Seguimiento del perfeccionamiento que se realiza en las escuelas.

En las escuelas los profesores consultores trabajan coordinadamente con los directores y los jefes de las unidades técnico pedagógicas que realizan el asesoramiento pedagógico permanente de la institución. Se espera que éstos elaboren conjuntamente los informes que el equipo central solicita en tres momentos del año. A través de este trabajo se busca fortalecer las competencias técnicas de los JUTP y el seguimiento que éste realiza de la implementación curricular, de modo de instalar capacidades que hagan sustentable el proceso de cambio iniciado a través del asesoramiento de los consultores. De ser necesario, el PC deberá además articular su tarea con los supervisores de los Departamentos Provinciales.

En los aspectos que hacen al seguimiento del trabajo del consultor en las escuelas, el contrato y pago de remuneraciones, y el control de la asistencia a las escuelas, los profesores consultores responden administrativamente de los Departamentos Provinciales de Educación.

Concretamente el trabajo con las escuelas se estructura en base a los siguientes *momentos y espacios*:

- a. El profesor consultor dicta en cada una de las tres escuelas que tiene asignadas, durante una semana, un taller en el cual se analiza y discute una unidad didáctica previamente diseñada por la universidad. Se reflexiona sobre los materiales entregados y sus fundamentos didácticos.

²⁵ Varias universidades implementan la Estrategia LEM en el país, y coordinan el trabajo con las escuelas que pertenecen a su región. Pero los materiales, las unidades didácticas, son realizadas de manera centralizada por dos universidades: la USACH en el caso de matemática y la UAH en lenguaje y comunicación.

- b. En la cuarta semana del mes el consultor reúne a las tres escuelas a su cargo en un taller comunal donde se comparte e intercambia lo trabajado por separado en los talleres de formación realizados previamente en cada escuela.
- c. En las dos semanas siguientes los profesores de aula implementan con sus alumnos la unidad didáctica con el apoyo del consultor que observa las clases, trabaja como pareja pedagógica del docente, y le proporciona una retroalimentación sobre su práctica.
- d. Una vez llevado a cabo todo este proceso, el profesor consultor desarrolla talleres de devolución institucionales, en donde, a partir de las observaciones realizadas, crea un espacio de reflexión, se analizan los aspectos más frágiles (comunes a todos) y los avances observados respecto de la práctica inicial.
- e. Finalmente, luego del desarrollo de la unidad didáctica diseñada por los especialistas, los profesores disponen de un mes de trabajo sin unidad didáctica elaborada, tiempo durante el cual deben planificar por sí mismos una de acuerdo con el marco y los fundamentos didácticos en los cuales se basa la unidad elaborada por los expertos.

Los fundamentos de la estrategia consideran que para avanzar hacia una enseñanza efectiva en el marco de la reforma curricular y pedagógica, se requiere de recursos curriculares y didácticos que operen como referente y “modelen” el cambio esperado. El supuesto es que el cambio pedagógico se produce en la acción, en la situación didáctica, y que para iniciarlo son necesarios ciertos medios o “artefactos”, en este caso, las *unidades didácticas* elaboradas por especialistas: *“El propósito de estas unidades es ofrecer a los docentes un apoyo directo y práctico para la implementación del currículum, a partir de un material concreto que permita profundizar en contenidos específicos de la disciplina y su didáctica, y el desarrollo de clases más efectivas. En este sentido, la implementación de la UD es un medio para iniciar una dinámica de transformación de las prácticas docentes”*²⁶.

Los materiales y las unidades didácticas pretenden que la formación se realice sobre situaciones de enseñanza, y de aprendizaje, reales, concretas, para poder superar la clásica escisión, existente en los programas de formación continua, entre la teoría y la práctica.

Recuadro 2 - CHILE - Componentes de las Unidades Didácticas de Matemática

En el área de Matemática cada unidad didáctica contiene:

- los aprendizajes esperados en la unidad, y su delimitación factible de ser alcanzada en una semana de trabajo;
- los aprendizajes previos que los niños deben poseer;
- las ideas matemáticas y didácticas centrales de la unidad;
- el objetivo transversal;
- la estructura y esquema de la unidad;
- una descripción y justificación de la estrategia didáctica propuesta;
- los planes de clases diarios con material y actividades para los alumnos;
- instrumentos para la evaluación formativa y una evaluación de la unidad con una pauta de corrección.

Las unidades fueron elaboradas tomando en cuenta las condiciones y restricciones escolares para la enseñanza: tiempo de las clases, secuencia lógica de los aprendizajes, ritmos de aprendizaje, diversidad, etc.

Fuente: Espinoza, 2004.

²⁶ Fuente: <http://lem.usach.cl>

En un año lectivo se desarrollan cuatro unidades didácticas diseñadas por especialistas de las universidades, cada unidad cubre entre una y dos semanas de clase. Las unidades seleccionan algunos de los contenidos curriculares que deben trabajar los docentes en cada año. Dado que los talleres de formación y estudio de las unidades didácticas reúnen a los profesores de los distintos años, no es posible abordar en detalle cada una. El equipo coordinador de la universidad elige para desarrollar en el taller la unidad que tiene mayor potencialidad de irradiar sobre las restantes, y de establecer relaciones con las demás que cada profesor deberá desarrollar según su grupo de alumnos. Luego los docentes continúan trabajando con el acompañamiento del profesor consultor en actividades elaboradas por sí mismos.

Este mismo esquema más directivo -centrado en la implementación de una secuencia didáctica prediseñada- y luego más autónomo -el profesor planifica solo la enseñanza con la colaboración del asesor- se reitera a lo largo del año para que los docentes experimenten niveles progresivos de apropiación del currículum y de dominio de la didáctica de la asignatura. Se espera que a partir de este programa de desarrollo profesional, los profesores puedan:

- diseñar y ejecutar situaciones, secuencias didácticas;
- promover climas y ambientes de aula positivos;
- integrar las diferentes áreas de aprendizaje;
- cuestionar y transformar sus creencias respecto de las capacidades y posibilidades de aprendizaje que tienen los niños de sectores vulnerables.

Recuadro 3 - CHILE - Características del enfoque didáctico utilizado en el área de Lengua

El diseño de la estrategia LEM para el área de Lenguaje y Comunicación estuvo a cargo de la Universidad Alberto Hurtado. El enfoque didáctico adoptado toma aportes de diversas disciplinas, como la psicolingüística, la sociolingüística, las teorías socio-constructivistas, la lingüística textual y la teoría del discurso. Algunas de sus características son:

- La articulación e integración en las clases de lengua de los cuatro ejes del lenguaje explicitados en el currículum (comunicación oral, lectura, escritura y manejo de la lengua).
- La transformación del aula en un ambiente alfabetizador en el que los niños, provenientes de entornos con escasa presencia de lenguaje escrito, puedan desarrollar el interés por la lectura y la escritura.
- El uso funcional del lenguaje escrito, a través de actividades en las que leer y escribir tengan un sentido comunicativo claro para los alumnos.
- La concepción de la lectura, aún desde sus primeras etapas, como un proceso activo de construcción de significado por parte de los alumnos.
- El desarrollo de las competencias de lectura en tres momentos didácticos: antes, durante y después de leer un texto.
- El aprendizaje de la lectura por medio de textos completos (en lugar de letras, sílabas o palabras aisladas, carentes de significado).
- La utilización de textos de diverso tipo, auténticos, desafiantes y pertinentes para los estudiantes.
- La distinción de cuatro procesos en la producción escrita: planificación, primera versión, revisión y reescritura del texto.
- La enseñanza coordinada de las destrezas propias del manejo del código escrito y las competencias de construcción de significado.

Fuente: Galdames, 2008.

En síntesis, el modelo de formación y asesoramiento a la escuela que propone la estrategia LEM establece distintas instancias de trabajo y presenta varios componentes, dirigidos a los diversos actores involucrados.

Figura 3 – Modelo de capacitación de la Estrategia LEM



Fuente: <http://lem.usach.cl>

En el área de Lengua el trabajo del profesor consultor se acuerda a través de una “pauta para el diálogo pedagógico” que se realiza con el docente y que contiene una serie de criterios acerca de su práctica, entre los cuales figuran: (i) aspectos pedagógicos, realización de una clase en tres momentos, realización de evaluación, clima y ambiente de aula para el aprendizaje; y (ii) aspectos disciplinares, implementación de estrategias específicas para desarrollar comprensión lectora, implementación de pasos didácticos para la producción de textos, etc. (Galdames, 2008). De este modo se espera que el consultor genere un clima de camaradería y horizontalidad, distanciándose de las connotaciones evaluativas que generalmente tiene la presencia de otro profesional en el aula, ya sea que se trate de un superior jerárquico (director o supervisor) o de un experto o especialista externo a la escuela.

Los *cinco factores clave* que han sido considerados en el planeamiento de este programa de formación docente y desarrollo curricular, son los siguientes:

1. Alianza con las universidades para su implementación.
2. Propuesta didáctica, desarrollo de materiales a cargo de especialistas.
3. Formación de los profesores consultores.
4. Modelo de asesoría en la escuela.
5. Generación de condiciones institucionales para la implementación de la estrategia y la sustentabilidad de los cambios iniciados a partir de ésta (trabajo con directores, supervisores y jefes técnico-pedagógicos de las escuelas).

Los equipos coordinadores, responsables de la implementación de la estrategia, están conformados por profesionales de los equipos de Lenguaje y Matemática del Ministerio de Educación, de las universidades que coordinan cada subsector y de las universidades ejecutoras del proyecto.

Tipo de acciones e iniciativas

Las actividades del proyecto, involucran una serie de instancias de trabajo, entre las cuales figuran las siguientes:

- Formación de los profesores consultores
- Talleres de estudio institucionales en torno a la discusión y análisis de la unidad didáctica diseñada por especialistas
- Talleres inter-institucionales que reúnen a tres escuelas de la zona
- Trabajo “in situ” entre el profesor del aula y el consultor
- Talleres de retroalimentación o devolución al finalizar el desarrollo de cada unidad didáctica

Los talleres institucionales se realizan dentro o fuera del horario / jornada escolar según los acuerdos que se realicen en cada lugar con el director del establecimiento. El equipo coordinador propicia que su realización sea en el horario escolar y en caso de hacerse fuera, que se les retribuyan económicamente, pero en muchos casos no se logra.

Los Talleres Comunales

Además de las jornadas de estudio y análisis de las unidades didácticas que se realizan en cada escuela, la estrategia LEM desarrolla *Talleres Comunales* de Lenguaje y Matemática. Este programa se desarrolla desde el año 2001 –con independencia de LEM- y tiene como propósito instalar a nivel comunal un sistema de perfeccionamiento docente entre pares, que contribuya a fortalecer las prácticas de enseñanza. Los talleres promueven el análisis de situaciones críticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje y la reflexión pedagógica sobre los contenidos de un área determinada del currículum escolar. Participan los profesores de las escuelas estatales municipales y de las particulares subvencionadas, orientados por un *profesor guía*²⁷ que es un docente de la misma comuna, reconocido por sus pares y preparado para cumplir con este nuevo rol.

Para aumentar la cobertura (cantidad de docentes que reciben formación) y abordar las dificultades de funcionamiento detectadas en la Estrategia LEM, se extendió esta propuesta y el modelo de capacitación, complementando el ciclo de asesoría de las escuelas de la Estrategia LEM con la capacitación en los Talleres Comunales.

En su inicio el profesor consultor hacía el taller en las escuelas y en forma paralela el MINEDUC implementaba los Talleres Comunales para el intercambio de experiencias, materiales, etc. entre los

²⁷ Durante el año 2004 se desarrollaron 445 Talleres en 194 comunas, en las áreas de Lenguaje, Matemática, comprensión del Medio y Educación Física en el primer ciclo básico y de Lenguaje, Matemática, Educación Física e Inglés en segundo ciclo básico, llegando a un universo de 7.500 docentes y aproximadamente a una población de 200.000 alumnos y alumnas de escuelas subvencionadas.

profesores. En 2006 se hizo la fusión de las dos estrategias, los Talleres LEM y los Comunales, y el consultor LEM dictaba el Taller Comunal. En 2008 se consideró que era mejor el taller institucional, pero se mantuvo un taller ampliado territorial que reúne a las tres escuelas de la comuna. Actualmente se hacen dos talleres al mes, uno en cada escuela y otro que reúne a los tres centros.

Balance crítico – Aportes y limitaciones

La información sistematizada sobre el proceso de implementación y los resultados alcanzados por la experiencia LEM es todavía escasa. Casi no hay datos objetivos que verifiquen sus logros desde el inicio a la actualidad, de manera sistemática y longitudinal. Tampoco se dispone de observaciones y estudios que recojan las opiniones de los profesores u otros instrumentos que permitan apreciar cualitativamente los logros obtenidos. Se cuenta solamente con un estudio de monitoreo encargado en el año 2006 por el Ministerio de Educación a la Universidad Católica de Chile, sus conclusiones han sido utilizadas como argumento para expandir, en los años subsiguientes, el proyecto a nuevas regiones y más escuelas.

Los escasos datos disponibles parecen auspiciosos: los aprendizajes de los alumnos, evaluados en 2006 por la Universidad Católica muestran que los niños/as de las escuelas LEM obtienen un 60% de logro en la prueba de lenguaje, frente a un 54,5% de los escolares pertenecientes al grupo de control (Galdames, 2008). Asimismo, la comparación con los puntajes alcanzados en matemática por alumnos de una escuela particular de la Región Metropolitana, son similares a los de los estudiantes de las escuelas LEM. En la última evaluación del desempeño docente, se cruzaron las calificaciones obtenidas por los profesores con su participación en el programa. Los resultados todavía no han sido publicados, pero muestran una correlación positiva entre ambos, es decir que los docentes LEM obtienen mejores calificaciones en su desempeño profesional.

El análisis propio de este dispositivo de desarrollo profesional y asesoramiento en la escuela, permite **valorar positivamente** los siguientes aspectos:

- *La figura del profesor consultor.* Se trata de un docente que se prepara para el nuevo rol pero que sigue con su desempeño y cargo de aula. Es probable que los profesores a los que se dirige la acción se sientan identificados y mejor comprendidos en sus problemas por este par; mucho más que por el tipo de cercanía y vínculo que genera un capacitador, especialista externo al sistema escolar. Asimismo estos formadores, por su propia y actual experiencia docente, están en mejores condiciones de conocer el tipo de ayuda que su colega en formación puede necesitar.
- *El período de trabajo sin unidad didáctica* prediseñada pero en el cual continúa el acompañamiento del PC. Este dispositivo puede ser fundamental para generar una verdadera apropiación de los enfoques e innovaciones que se intentan introducir. Ya que se trata de que los docentes de manera autónoma utilicen lo aprendido para la planificación y conducción de sus propias secuencias de enseñanza.
- *El trabajo sobre situaciones reales de clase,* el vínculo que se logra entre teoría y práctica, al trabajar sobre el núcleo del oficio docente, la enseñanza.
- *La continuidad en el tiempo del dispositivo.* El programa se desarrolla en cada escuela durante dos a cuatro años, lo que permite afianzar, estabilizar, las innovaciones.

- *El trabajo conjunto* entre universidades, especialistas académicos que hacen docencia e investigación, y el sistema educativo, las escuelas.

Entre las **dificultades y puntos críticos** que se advierten en la propuesta, se encuentran:

1. *La falta de las condiciones institucionales* se evidencia por ejemplo en el poco apoyo y compromiso en algunas escuelas por parte del personal directivo y los coordinadores pedagógicos (jefes técnico – pedagógicos). Según los informantes consultados, hay escuelas que no asignan los tiempos necesarios para el trabajo en los talleres, dificultan los espacios de formación, reunión e intercambio de los profesores. Cuando este apoyo al interior de las instituciones resulta débil, se resienten las posibilidades de sustentabilidad de las nuevas modalidades de trabajo didáctico a lo largo del tiempo.
2. *El tiempo real que cada consultor dedica efectivamente al acompañamiento de la práctica pedagógica de los profesores.* En promedio participan 10 profesores de cada escuela, ya que por lo general existen dos grupos de alumnos en cada nivel o año escolar, pero en otros casos el número se incrementa. Los consultores disponen solamente de 12 horas semanales para concurrir a las tres instituciones (4 horas en cada una) porque las 8 horas restantes de su designación las dedican a capacitarse y a tareas con el equipo coordinador de la universidad, es decir que visitan cada escuela una vez a la semana. Ese día pueden acompañar no más de dos o tres profesores. Por razones de tiempo, durante el mes, el consultor concurre con suerte una sola vez al aula de los profesores, ya que también debe coordinar sus actividades con la dirección y el JUTP.
3. *La existencia de materiales únicos*, las unidades didácticas, si bien pueden resultar ventajosas en caso de contar con un cuerpo de profesores poco formados, escasamente profesionalizados, ya que su utilización resulta más rápida para revertir los bajos resultados, rendimientos en las mediciones de evaluación, también entraña dificultades en cuanto al modelo de formación y profesionalismo sustentado. Las guías de enseñanza estandarizadas contienen las mismas indicaciones para todos los docentes, y pueden resultar innecesarias para aquellos con una mayor experiencia²⁸ u obstaculizar su desarrollo profesional al colocar a los docentes en el lugar de la ejecución y del no saber.

Habría que establecer en el futuro, a través de estudios de tipo cualitativo y de la consulta a los distintos actores involucrados, en qué medida este dispositivo y modelo de perfeccionamiento es útil para responder a las necesidades de formación de los profesores con distintas trayectorias, experiencias y saberes previos, que se encuentran en distintas etapas de su carrera.

²⁸ La Guía Didáctica, Módulo 1, de 1º año Básico de Lenguaje y Comunicación, proporciona indicaciones muy precisas para organizar detalles mínimos de la vida en el aula, por ejemplo: *“Prepare un saludo de acogida y bienvenida a niñas y niños, destacando lo contento que está de trabajar con el curso. Cuénteles que durante este año conocerán nuevos amigos y amigas y aprenderán muchas cosas, entre ellas, la magia de leer y escribir”* (pp.5) *“Escriba el texto Los amigos van a la escuela sobre un papelógrafo de gran tamaño, para que todo el curso pueda verlo. Coloque el texto en la pizarra, pared o atril. Realice la lectura compartida durante 15 minutos, mediante los siguientes pasos: - Organice al curso de manera que todos puedan ver el texto expuesto. - En semicírculo, la primera fila sentados en el suelo, la segunda en sillas, la tercera de pie... (pp.12).*

NICARAGUA

La República de Nicaragua se ubica en la región de América Central, entre el Océano Pacífico, al oeste, y el Mar Caribe, al este. El territorio ocupa una superficie de 130.373 km², se organiza en 15 *departamentos*, 2 *regiones autónomas* y 153 *municipios*, base de la división política administrativa del país.

La Constitución de Nicaragua establece para el gobierno la forma republicana, democrática, participativa y representativa, a través de cuatro órganos (el Legislativo, el Ejecutivo, el Judicial y el Electoral). El Poder Ejecutivo es ejercido por el Presidente de la República, elegido por sufragio universal por un período de cinco años. Los municipios gozan de autonomía²⁹ política, administrativa y financiera³⁰. Su administración y gobierno corresponde a las autoridades municipales, el alcalde, el vicealcalde y los concejales, elegidos mediante el sufragio universal.

Las regiones autónomas de la Costa Atlántica son habitadas por comunidades indígenas, para ellas se garantiza "...el disfrute de sus recursos naturales, la efectividad de sus formas de propiedad comunal y la libre elección de sus autoridades y diputados"³¹. El idioma oficial es el español, las lenguas de las comunidades tienen uso oficial "en los casos que establezca la ley", según dicta la Constitución.

Tabla V - NICARAGUA - Datos generales de la población (2007)

Población total	5.604.596 hab.
Expectativa de vida	73 años
Porcentaje de población rural	43,5%
Porcentaje de población de 0-14 años	36,5%
Tasa de crecimiento anual de la población	1,3%
Mortalidad infantil (por cada 1000 recién nacidos)	28,4
Tasa de HIV en adultos (15 a 49 años)	0,2%
Tasa de fertilidad (nacimientos por mujer)	2,8

Fuente: Indicadores de desarrollo del Banco Mundial.

A partir de 1993 Nicaragua encaró un proceso de descentralización educativa desarrollado bajo dos formas, la autonomía escolar y la municipalización de la educación³², con el objetivo de

²⁹ La autonomía es regulada conforme la Ley de Municipios N° 40 de 1988. Una normativa que asienta el proceso de descentralización es el decreto No. 45-2006, de Política Nacional de Descentralización Orientada al Desarrollo Local.

³⁰ En el Art. 177 la Constitución establece: "La autonomía no exime ni inhibe al Poder Ejecutivo ni a los demás poderes del Estado, de sus obligaciones y responsabilidades con los municipios. Se establece la obligatoriedad de destinar un porcentaje suficiente del Presupuesto General de la República a los municipios del país, el que se distribuirá priorizando a los municipios con menos capacidad de ingresos."

³¹ Art.180 de la Constitución Nacional.

³² "La descentralización a nivel departamental y municipal consiste en el sistema de distribución de funciones y responsabilidades entre el gobierno central, las autoridades o instancias locales y la sociedad civil a través de sus representantes de la comunidad educativa a fin de asegurar el mejor funcionamiento de la Autonomía Escolar." Sánchez, A. L. (Ministerio de Educación, Secretaría de Coordinación Departamental). "La descentralización de la educación en Nicaragua". Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana (1997 Nov. 3-5: San José). CLAD; Países Bajos. Gobierno

“...incrementar la eficiencia en el uso de los recursos públicos disponibles para la educación y fomentar un mayor interés de los usuarios de los servicios educativos para contribuir en el funcionamiento de las escuelas.”³³ Se otorga a los padres y los propios alumnos la posibilidad de participar en la gestión y administración de las escuelas, a través de los *consejos directivos escolares*, integrados por representantes de los docentes, padres, estudiantes y el director. Cada centro educativo elige a sus directores por medio de votaciones en asambleas públicas de las que participan los padres, los docentes y estudiantes³⁴. Con respecto a los recursos, el Ministerio de Educación debía realizar una transferencia mensual calculada de acuerdo con el número de alumnos de cada centro educativo.

Pese a sus intenciones, la autonomía escolar recibió numerosas críticas, entre ellas: la desresponsabilización del Estado para garantizar el derecho a la educación, y su transferencia a los padres, quienes en su mayoría se encuentran en condiciones de pobreza y no pueden cumplir con el nuevo rol adjudicado; la corrupción que generó la transferencia de fondos a los centros, que se vieron forzados a distorsionar las cifras de la matrícula para conseguir más recursos³⁵; el cobro de cuotas a las familias generado ante la insuficiencia del dinero enviado por el Ministerio; y la falta de un marco legal que sustente el sistema. Por estos motivos es fuerte la opinión de que la autonomía generó un aumento de la inequidad educativa y siguió manteniendo a los centros en una gran dependencia del gobierno central³⁶.

En el año 2002 fue aprobada la Ley de Participación Educativa, que dio un marco legal a la autonomía escolar³⁷. Hacia el año 2006 la autonomía escolar abarcaba el 37% de los centros.

La Ley General de Educación N° 582, sancionada en 2006, constituye el marco legal del sistema educativo nicaragüense. Allí se atribuye al entonces Ministerio Nacional de Educación, Cultura y Deportes la función de dirigir y administrar la Educación Básica y Media, y se instituye al *Consejo Nacional de Educación* como el órgano superior en materia educativa en el que participan los niveles nacionales de gestión (vicepresidente, ministro nacional de educación).

La nueva ley, por su parte, establece la gratuidad para la educación básica pública, esto incluiría a los centros estatales de los niveles inicial, primario y secundario. Sin embargo, la ley no menciona la gratuidad de la educación preescolar, y respecto del nivel secundario indica que se aceptan contribuciones de las familias.

Nacional; Costa Rica. Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica; Costa Rica. Ministerio de Educación. Disponible en: <http://unpan1.un.org/intrdoc/groups/public/documents/CLAD/CLAD0031508.pdf>

³³ Ídem.

³⁴ Ley 143 del 2002.

³⁵ Ver artículo: “La autonomía escolar y la corrupción en las escuelas”, El Nuevo Diario, del 06-08-06. Disponible en: <http://impreso.elnuevodiario.com.ni/2006/08/06/opinion/25879>

³⁶ En opinión del actual Ministro de Educación Miguel De Castilla Urbina, “...la autonomía escolar en Nicaragua ha sido más un proceso de desconcentración de responsabilidades que de una real y legítima descentralización, en tanto la dependencia que los centros educativos bajo el régimen autonómico han tenido, tienen y continúan teniendo respecto del MECD, fue y es muy grande.” Y también: “La desconcentración financiera del presupuesto educativo, siendo un proceso técnico y metodológico, aplicado a un país con el ochenta por ciento de pobreza, ha tenido consecuencias políticas y sociales de gran envergadura, las que se expresan en el traslado a los padres y madres de familia, de la responsabilidad del Estado respecto de la educación de sus hijos, negando flagrantemente el derecho a la educación, a las nuevas generaciones de nicaragüenses.” Ver artículo: “Una mala expresión llamada autonomía escolar”, El Nuevo Diario, del 23-07-06. Disponible en: <http://impreso.elnuevodiario.com.ni/2006/07/23/opinion/24788>

³⁷ “Esta ley establece las funciones que deben cumplir los Consejos Directivos Escolares respecto de contratación o despido de docentes y directores; la promoción de los maestros; los sobresueldos de acuerdo con la disponibilidad de recursos; la distribución del presupuesto y asignación de recursos del centro educativo y decisiones sobre horarios y la compra de textos...”, en “La Autonomía Escolar: de las promesas a las malas palabras”, El Nuevo Diario, 16-07-06.

En 2007 una de las primeras acciones del gobierno del presidente electo Daniel Ortega fue prohibir el cobro de matrículas, mensualidades, material escolar y otros insumos, en las escuelas públicas, es decir, que se eliminó la autonomía escolar “en términos de dinero”³⁸.

Como se observa en la Tabla VI, Nicaragua presenta buen nivel de cobertura educativa en la educación primaria si se considera que su tasa neta de escolarización es del 96%. Sin embargo, la proporción de terminación de la primaria se ubica bastante por debajo, las tres cuartas partes de los niños finalizan la primaria, y un marcado descenso se observa en la cobertura de la secundaria, donde su matrícula alcanza a menos de la mitad de los jóvenes.

Tabla VI – NICARAGUA – Indicadores educativos

Indicador	Mujeres	Varones	Total
Tasa de alfabetización en adultos (15 años en adelante) (2005) [*]	77,9%	78,1%	78,0%
Tasa de alfabetización en jóvenes (15 a 24 años) (2005) [*]	88,8%	85,2%	87,0%
Tasa neta de escolarización para el nivel pre-primario (2007) ^{**}	54,0%	53,0%	54,0%
Tasa neta de escolarización para el nivel primario (2006) [*]	89,9%	89,6%	89,8%
Tasa neta de escolarización para el nivel medio (2006) [*]	46,6%	40,2%	43,4%
Tasa bruta de escolarización para nivel superior (2003) [*]	18,8%	17,4%	18,1%
Promedio alumnos por docente en el nivel primario (2006) [*]	-	-	33,3 ³⁹
Tasa de repitencia en el nivel primario (2006) [*]	8,2%	10,8%	9,5%
Niños en edad escolar de nivel primario fuera de la escuela (2007) ^{**}	2,0%	3,0%	2,5%
Tasa de terminación del nivel primario (2006) [*]	76,7%	70,3%	73,4%

Fuentes: ^{*}Indicadores de desarrollo del Banco Mundial - ^{**}Institute for Statistics – UNESCO.

Tal como establece el art. 12 de la Ley General de Educación, el sistema educativo nicaragüense está compuesto por 5 sub-sistemas: educación básica, media y formación docente; educación técnica y formación profesional; educación superior; Subsistema Educativo Autonomo Regional de la Costa Caribe Nicaragüense (SEAR); Educación Extraescolar. El subsistema de la educación básica comprende la educación básica regular, alternativa, y especial. La *educación básica regular* se compone de los siguientes niveles:

- *Educación inicial*: para los niños de 0-5 años. El grupo etáreo de 0-3 años se atiende en la modalidad no formal, el de 3-5 en la modalidad formal y no-formal y el de 5-6 años, obligatorio, denominado III Nivel pre-escolar, es atendido en la modalidad formal.
- *Educación primaria*: es obligatoria, comprende la primaria regular, multigrado, educación básica acelerada, educación de adultos, educación básica especial y primaria nocturna. La *primaria regular* y está destinada a niños de 6 a 12 años de edad y se articula con la secundaria regular. La modalidad multigrado excluye al primer grado, que según la ley deberá contar con maestro único. La primaria nocturna se articula con la secundaria nocturna.

³⁸ “Abolirán ‘Autonomía Escolar’”, artículo publicado en El Nuevo Diario, 08-01-07. Disponible en: <http://impreso.elnuevodiario.com.ni/2007/01/08/nacionales/38216>

³⁹ Otra fuente consultada (Ornellas, 2005) indica que el número de alumnos por grupo es muy elevado, alcanzando entre 45 y 60 niños.

- *Educación secundaria*: comprende la secundaria regular, nocturna y a distancia. Tiene una duración de 5 años y ofrece formación científica, humanística y técnica. La secundaria regular es diurna y está dirigida a jóvenes de 12 a 17 años.

La *educación técnica* se dirige a jóvenes y adultos que deseen completar sus estudios en este nivel. El sistema educativo es fuertemente segmentado con circuitos claramente diferenciados, por ejemplo la primaria nocturna sólo conduce a la secundaria de la misma condición, modalidad. Actualmente, la educación obligatoria en Nicaragua es de 7 años, aunque en la Ley General de 2006 se establece que "...se ampliará gradualmente en los niveles posteriores"⁴⁰.

La *Educación superior* se dispensa a través de⁴¹:

- las universidades (estatales y privadas) y los centros de educación técnica superior autorizados por el Consejo Nacional de Universidades (CNU), que se rigen por la Ley 89 de Autonomía Universitaria.
- las universidades privadas, creadas desde 1990, representadas por el Consejo Superior de Universidades Privadas y la Federación Nicaragüense de Universidades Privadas.

Actualmente, el nuevo ministerio se encuentra en proceso de revisión de la organización y administración del sistema.⁴²

Tabla VII – NICARAGUA – Cantidad de establecimientos educativos y docentes

NIVELES	ESTABLECIMIENTOS	DOCENTES
Educación Pre-escolar (2001)	5.600	7.000
Educación Primaria Pública (2006/2007)	7.665	25.081
Educación Secundaria (2003)	1.245	14.457
Educación Superior (2000)	33	S/D
Educación Especial (2006)	27	430
Formación docente (Esc. Normales)	12	196*

Fuente: Elaboración propia sobre datos de Mined - Nicaragua y World Data on Education. 6th edition, 2006/07 – IBE / UNESCO.

*No incluye Puerto Cabeza, Prinzapolka y Waspan.

Según datos oficiales de 2005, del total de establecimientos para la educación básica y secundaria, que alcanza alrededor de 10.700 escuelas, un 85% son de propiedad pública y el restante 15% son privadas (con y sin subvención). En cuanto a su distribución espacial, el 79% se encuentra ubicado

⁴⁰ Ley General de Educación. Art. 19. Disponible en: <http://www.mined.gob.ni/leyes.php>

⁴¹ World Data on Education. 6th edition, 2006/07 – IBE / UNESCO.

⁴² Ver "Propuesta de Modelo Global e Integral de Inclusión a la Educación Básica y Media, de la Población Excluida del Sistema Escolar" (Segunda Versión) - Disponible en: http://www.mined.gob.ni/Bolet_MINED/Modelo_inclusion_Basica%20y%20Media%20de%20la%20poblacion%20en%20edad%20escolar%20excluida.pdf

en el área rural y el restante 21% están en zonas urbanas⁴³. Asimismo, cabe destacar que el 52% de la matrícula de nivel preescolar es atendido en preescolares comunitarios, ubicados en zonas urbano marginales y rurales del país. Funcionan en locales prestados y son atendidos por educadoras voluntarios, madres de familia, estudiantes o docentes, con un nivel académico mínimo de cuarto grado de primaria.

Características de la Formación Docente Inicial

El primer centro de formación de docentes de nivel primario con financiamiento estatal fue la Escuela Normal de Señoritas, creada en 1908. Durante las décadas posteriores, la creación de Escuelas Normales públicas continuó a la par que la autorización de varios colegios religiosos que se ocuparon de la formación de maestros y maestras de nivel primario.

A comienzos de la década del '80 se hizo evidente la necesidad de atender un creciente número de alumnos y una demanda educativa progresivamente diversificada; al iniciarse la gestión del Gobierno Sandinista se crearon 9 Escuelas Normales, llegando a un total de 14 en el país. Todas ellas daban cursos de formación regulares y algunas también dictaban cursos de profesionalización para maestros en servicio debido al elevado número de docentes empíricos, que en 1981 alcanzaba al 80%⁴⁴.

En la década del '90 el Ministerio de Educación cerró varias escuelas normales invocando la optimización de recursos y el mejoramiento de la calidad que se alcanzaría a través de la medida, mientras en 1992 el empirismo continuaba alcanzando a dos tercios de los docentes en servicio⁴⁵.

Actualmente, los maestros sin formación pedagógica profesional específica sigue siendo un grave problema de la educación nicaragüense que alcanza un 15% en el nivel primario, y un 58% en el nivel secundario. Según Elvir (2006) "...el bajo salario contribuye a que la demanda para ingresar al magisterio sea escasa, con lo cual el MECD se ve obligado a continuar contratando a maestros empíricos, con la esperanza de que completen su formación mientras están en servicio". El Ministerio reconoce que "hace falta oferta docente en todos los niveles, en todas las modalidades de Educación Primaria, principalmente en el área rural". En el nivel preescolar esta falta lleva a que se admitan maestros de educación primaria debido al bajo número de docentes especializados en el nivel.

En la página web del Ministerio se enumeran algunas iniciativas que se están desarrollando con el propósito de aumentar la oferta de profesores en las áreas, regiones o especialidades requeridas:

- "Crear ciclos básicos de bachillerato (tres años) en todas las escuelas normales con internado para estudiantes de las zonas rurales más alejadas. Estos estudiantes deben permanecer tiempo completo."
- "Fortalecimiento de núcleos de profesionalización en la zona montañosa del centro de Nicaragua (Waslala, Río San Juan, Nueva Guinea y El Rama)."

Hoy día, aunque se están discutiendo proyectos para elevar la formación inicial al nivel terciario (Elvir, 2006: 161), la formación inicial de los maestros de primaria continúa realizándose en el nivel

⁴³ Fuente: Estado de la Educación Básica y Media 2005, MINED, 2006.

⁴⁴ Formación docente de calidad: un modelo de intervención. La experiencia SIMEN en Nicaragua. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - UNESCO. Managua, 2001. Págs. 10-13.

⁴⁵ Op. cit. Pág. 16.

medio. Existen 12 escuelas normales, 8 de las cuales son administradas y financiadas por el Ministerio de Educación, 2 son subvencionadas con fondos públicos y 1 privada.

Los requisitos para ingresar a la Escuela Normal son: ser menor de 21 años y haber completado el nivel primario. La duración del plan de estudios puede ir de 2 a 4 años⁴⁶. La formación se desarrolla en cursos regulares y cursos de profesionalización, destinados a maestros empíricos que cuentan con el 3° año de secundaria aprobado (o son bachilleres). El título que se otorga es el de Maestro de Educación Primaria. La profesionalización se realiza a través de 14 núcleos coordinados por las Escuelas Normales, la mayor parte de los cuales se ubican en los mismos centros.

El plan de estudios de magisterio tiene una duración total de 4.529 horas, distribuidas en 3.533 horas de formación académica y 996 horas de formación práctica. Se organiza en las siguientes áreas: formación general (38%), psicopedagógica (32%), práctica profesional (22%) y actividades prácticas (8%).

Para desempeñarse como formador docente en las escuelas normales se exige la Licenciatura en la disciplina; sin embargo, desde el MINED se indica que “los docentes se tornan polivalentes debido a la carencia de especialistas en Matemática o áreas psicopedagógicas.” Para desempeñarse en el nivel de secundario se exige el título de profesor de Educación Media o Licenciado, aunque como se ha dicho, existe un elevado porcentaje de empirismo. La formación de los docentes de educación secundaria se lleva a cabo en tres universidades.

El Ministerio no ofrece formación para maestros de nivel pre-escolar, educación especial o adultos. La formación de docentes de nivel pre-escolar y secundario tiene lugar en las universidades, y su duración oscila entre 3 y 5 años según la especialidad y la institución formadora.

Desde 2006 la formación docente está regulada por la Ley General de Educación, que establece las siguientes modalidades⁴⁷ y duraciones, aunque todavía no se dispone de información acerca del grado de implementación de esta nueva ley:

La formación inicial incluye:

- *Primaria*, destinada a formar docentes que se desempeñen en el nivel primario, llevada a cabo en Escuelas Normales (de nivel secundario), con una duración de 5 años.
- *Secundaria*, dirigida a formar docentes de nivel secundario por especialidad, se lleva a cabo en las Facultades de Ciencias de la Educación en la universidad, con una duración de 5 años. El título que se obtiene es el de Licenciado en Ciencias de la Educación con mención en su especialidad.
- *La profesionalización*, destinada a docentes de nivel primario y secundario en ejercicio, que no pudieron cursar su formación inicial. La ley establece que “...las instituciones educativas deben de organizar programas dirigidos a los docentes empíricos”⁴⁸.
- *La formación permanente*, diseñada para la actualización del docente, desarrollada a través de cursos especiales, talleres pedagógicos, seminarios científicos y culturales, diplomados, postgrados, maestrías y doctorados.

⁴⁶ Evaluación del desempeño y carrera docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. OREALC-UNESCO. 2006.

⁴⁷ Art. 26.

⁴⁸ Ídem.

Las áreas especiales de formación estipuladas en la Ley, incluyen: didácticas, educación artística, educación especial integrada, psicología, pedagogía, interculturalidad, orientación educativa y profesional, tecnología educativa, investigación educativa, Ley General de Educación y educación en valores.

Con respecto a la *evaluación del desempeño docente*, Nicaragua no dispone de un sistema basado en estándares e instrumentos estructurados a tal fin. La evaluación de los docentes se realiza a través de los mecanismos tradicionales de valoración que se aplican generalmente al finalizar el año lectivo, a cargo del director y de otros colegas. Estos informes forman parte del legajo de los docentes como elemento de juicio para su futura promoción dentro del escalafón docente.

Características de la Formación Docente Continua

Nicaragua no dispone de un sistema permanente de formación en servicio para los maestros organizado y regulado desde el Ministerio de Educación, aunque su diseño está planteado en el contexto de reforma de la educación básica nacional. Las actividades que se organizan desde el MINED tienen propósitos específicos y se desarrollan bajo la modalidad de cursos, talleres, seminarios y módulos de autoformación (Elvir, 2006) algunos de los cuales son dictados por las Escuelas Normales a cargo de la formación inicial.

Entre los temas priorizados se encuentran las pedagogías para la enseñanza de la lectoescritura y las matemáticas, pero también se abordan otros como la informática educativa, las metodologías de enseñanza activa, el enfoque constructivista de enseñanza y la gestión educativa (Ibid).

Diferentes organizaciones internacionales han tenido en las últimas décadas considerable participación en las políticas de formación continua de los docentes, a través de diversos programas que entre sus componentes involucraron acciones de capacitación directa a los maestros, y otras que focalizaron en el apoyo a los institutos de formación. Algunos de estos son:

- El Programa APRENDE del Banco Mundial que se implementa desde 1995, financió la entrega de textos correspondientes a la reforma del currículum del nivel primario (1994) y organizó la capacitación de los maestros en el uso de dichos textos y de sus respectivos cuadernos de trabajo. En el año 2004 el MECD con financiación de este programa y en colaboración con el CENADI de Costa Rica, implementó un Programa de Capacitación en Administración y Gerencia de Centros Educativos, dirigido a aproximadamente 1.400 directores de centros educativos de nivel primario y secundario de todo el país para capacitarlos en la adaptación e incorporación de los procesos de la Transformación Educativa.
- El Proyecto BASE I (1994-1998) y BASE II (1999-2005) con financiamiento de USAID, operó a través de las denominadas “Escuelas Modelo”. Se propuso modernizar las metodologías de enseñanza en aulas multigrado rurales y en escuelas unitarias. Organizó la capacitación de los maestros de las Escuelas Modelo con el propósito de implementar una reforma basada en las metodologías activas de enseñanza y la participación de la comunidad en la gestión escolar.
- Proyecto SIMEN (1991-2001), una iniciativa conjunta del Ministerio de Educación de Nicaragua, UNESCO y el Gobierno de Países Bajos, con dos grandes componentes, la transformación curricular y administrativa de las Escuelas Normales estatales (ocho en total), y la realización de acciones de apoyo en el trabajo a través del perfeccionamiento y la especialización de los docentes. El proyecto puso en marcha un dispositivo de capacitación a distancia para maestros en servicio, a través de módulos autoformativos

que brindaban actualización en los campos de la docencia, la planificación y la administración educativa. Además colaboró con las acciones de la Dirección de Formación Docente del MECD tendientes a la profesionalización de los maestros empíricos (sin formación pedagógica).

Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros (CETT)

La experiencia de formación continua de maestros que se analiza en Nicaragua forma parte de una iniciativa más amplia, desarrollada a nivel regional, e implementada en varios países del Caribe y Centroamérica con financiamiento de USAID (Agencia Internacional para el Desarrollo del gobierno de EEUU⁴⁹). Hacia el 2003 comenzaron a funcionar los tres Centros de Excelencia para la capacitación de maestros (CETT, por sus siglas en inglés) uno para coordinar las acciones de formación en el Caribe, otro con sede en Perú destinado a los países andinos de Sudamérica, y el tercero, con sede en Honduras, contribuye a la estrategia en los países de Centroamérica y la República Dominicana⁵⁰.

La labor de estos centros es brindar formación y apoyo profesional a los docentes para la enseñanza de la lectoescritura en los tres primeros años de la educación primaria. El modelo y dispositivo de trabajo utilizado por cada centro tiene características similares, pero los materiales de trabajo son desarrollados por las Universidades o Instituciones de Educación Superior responsables en cada CETT de coordinar la asistencia técnica en su región, y de efectuar las adaptaciones del modelo general que considere pertinentes en función de las características locales que presenta cada sistema educativo nacional y su cuerpo docente.

Las distintas instituciones y países participantes conforman un consorcio en el que cada socio es responsable de desarrollar uno de los componentes que constituyen a esta iniciativa. En el caso de Nicaragua, la Escuela Normal Ricardo Morales Avilés de Jinotepe es la encargada de ejecutar las actividades del programa; mientras que la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras, es responsable de la elaboración del Modelo Regional de Capacitación de los docentes. Los materiales para apoyar la enseñanza en las escuelas han sido confeccionados por la Pontificia Universidad Católica Madre Maestra de la República Dominicana. Administrativamente, en Nicaragua, el programa se implementa desde el 2004 en el ámbito de la División de Formación Docente del Ministerio de Educación.

La experiencia CETT representa una alianza de cooperación entre diversos organismos gubernamentales, privados, e institutos de formación docente y universidades. En sus dos primeros años se proporcionó un *financiamiento* de cuatro millones de dólares para el desarrollo de las actividades planificadas por el CETT Caribe y más de seis millones de dólares para los centros de la zona Andina y Centroamérica (Ornellas, 2005). El presupuesto previsto para Nicaragua fue de 750 mil dólares en los primeros dos años y medios de la ejecución. Pero según informes de USAID, hasta el año 2005 se habían invertido unos 8 millones y medio. Adicionalmente, se reciben donaciones del sector privado que se utilizan para adoptar a un capacitador, dotar a las aulas de bibliotecas y otros recursos.

⁴⁹ Esta iniciativa fue lanzada por el ex presidente George W. Bush en el marco de la Cumbre de las Américas, realizada en Montreal en abril de 2001.

⁵⁰ El CETT de América Central y República Dominicana está conformado por un consorcio del que participan los siguientes países: El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua y Rep. Dominicana.

Objetivos

El problema educativo que da origen a esta iniciativa de cooperación y desarrollo profesional de maestros, es la dificultad de sobrellevar con éxito el proceso de alfabetización inicial de los niños durante sus primeros años de escolarización. Se ha observado que los alumnos no logran una buena adquisición, apropiación y competencia de la lectoescritura, del código escrito. Muchos no completan su alfabetización durante los primeros grados, cuestión que repercute de manera negativa sobre el desempeño y la trayectoria escolar posterior de estos niños, limitando su oportunidad para adquirir conocimientos en otras materias del currículum, lo que muchas veces culmina en la repetición de años escolares y la posterior deserción.

Asimismo se observa que una gran cantidad de maestros carecen de las herramientas, conocimientos y materiales didácticos necesarios para conducir el proceso de alfabetización de sus alumnos. Las oportunidades que tienen para seguir formándose y acceder a materiales didácticos actualizados son pocas. A esto se agrega que las condiciones, materiales, bibliotecas y recursos didácticos para la enseñanza disponibles en las escuelas nicaragüenses también presentan serias restricciones en su cantidad y calidad.

El *objetivo estratégico* de los CETT es mejorar la enseñanza de la lectura en los tres primeros grados de la primaria. Para ello se propone fortalecer la profesionalidad de los docentes, aumentar sus conocimientos y métodos pedagógicos. Básicamente, el programa combina *dos estrategias*: el dictado de cursos de actualización y el acompañamiento, asesoramiento en el aula a las prácticas de enseñanza que realizan los docentes. Los **componentes** que estructuran esta propuesta son:

- La evaluación (diagnóstica, de desempeño, y de monitoreo) a través de instrumentos específicos elaborados en el seno del programa.
- La capacitación a los docentes para la enseñanza de la lectoescritura.
- La elaboración y provisión de materiales, guías didácticas para la enseñanza de la lectoescritura.
- La investigación aplicada y evaluativa que retroalimenta el proyecto⁵¹.

Destinatarios y alcance

Las escuelas que se incorporan al programa son principalmente rurales y las que atienden a sectores desfavorecidos de la población, que presentan bajo rendimiento académico en las evaluaciones de la calidad que aplica el ministerio. Según Miller (2006) la meta -en un plazo de cinco años- era capacitar a 15 mil maestros a través de los tres CETT regionales en funcionamiento, y alcanzar a un millón de alumnos beneficiados en las escuelas involucradas.

En Nicaragua, las escuelas que participan son seleccionadas por las delegaciones departamentales del Ministerio de Educación, muchas de ellas pertenecen a zonas rurales. La capacitación a cargo de tres Escuelas Normales (de Jinotepe, Chinandenga y Matagalpa) comenzó en febrero de 2004

⁵¹ La estrategia CETT posee además un quinto componente, la utilización de TICs, a través de un portal con fines de capacitación, recursos y comunicación entre de los participantes que en el caso de Nicaragua no ha sido empleado debido a la falta de conectividad a Internet que existe tanto en las escuelas como en los hogares de los docentes.

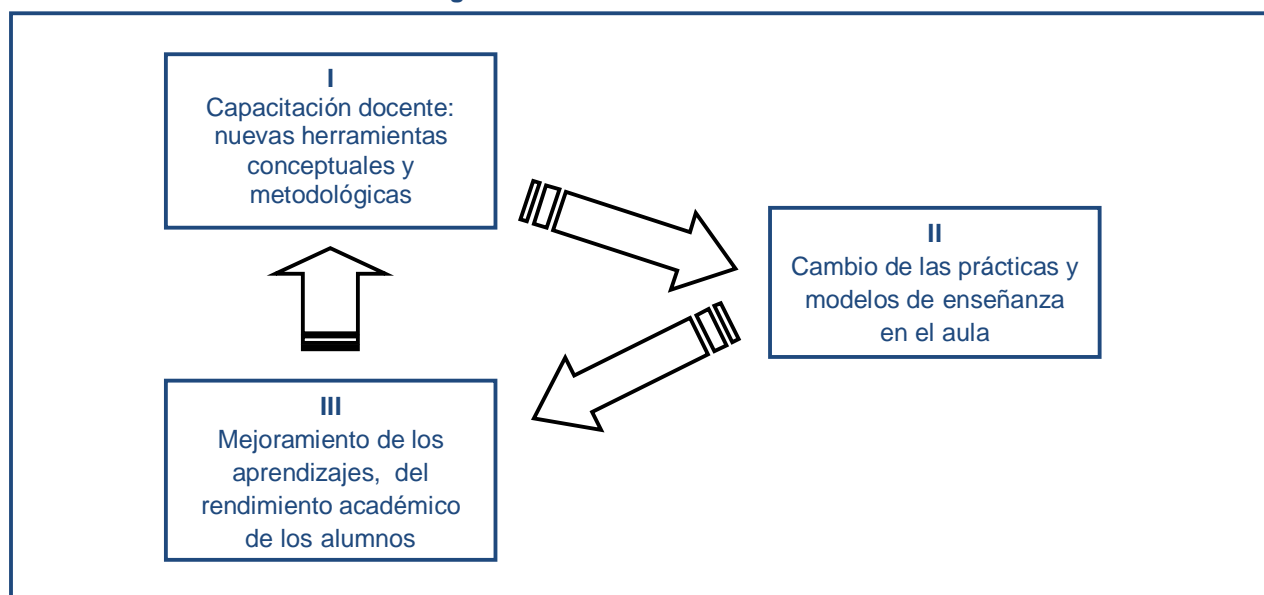
para unos 198 maestros normales y 48 empíricos (246 en total) pertenecientes al primer grado de 75 escuelas, también incluyó a 4 supervisores del Ministerio. En los años subsiguientes el programa abarcó a los maestros de 2º y 3º grado y se extendió a nuevos departamentos. Hasta el 2005 se habían formado a 834 maestros en actividad, 130 en formación (pre-servicio), 99 directores de escuelas y 68 asesores pedagógicos. Esto representa aproximadamente un total de 29.190 alumnos favorecidos⁵². Las actividades se implementaron en 360 escuelas⁵³ rurales y urbanas (el 4,7%) pertenecientes a siete departamentos⁵⁴ (la mitad del total que tiene el país).

Según datos del sitio web del CETT Centroamérica en Nicaragua, en la primera fase del proyecto (2004-2006) se capacitó a 837 maestros de primer y segundo grado, 231 directores de escuelas y 124 asesores pedagógicos⁵⁵. El total de alumnos beneficiados de 1º a 3º grado fue de 66.844, una cobertura del 11% de la matrícula existente en estos grados.

Modelo de Formación – Características del dispositivo

El programa se basa en la evidencia que aporta la investigación sobre el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, en la utilización de las “mejores prácticas”, métodos, que han tenido buenos resultados y, en las actuales concepciones sobre formación, desarrollo profesional permanente de los docentes. Considera que la piedra fundamental del proceso educativo es el docente, y en virtud de ello apuesta a mejorar su formación. El modelo de capacitación presenta una lógica de cambio que comprende la siguiente secuencia.

Figura 4 – Modelo de Formación CETT



⁵² Datos extraídos de: *Cómo cambiar el modo de aprendizaje de los alumnos, la enseñanza de los maestros y de organización de las escuelas*, Publicación USAID / Nicaragua, 2005.

⁵³ Según datos de la publicación: *Cómo cambiar el modo de aprendizaje de los alumnos, la enseñanza de los maestros y de organización de las escuelas*, USAID / Nicaragua, 2005.

⁵⁴ Los departamentos en los cuales se ha trabajado son: Carazo, Managua, Granada, Rivas, Masaya, Matagalpa y Chinandega.

⁵⁵ Las acciones correspondientes a la totalidad de países miembros del CETT – CARD (Centroamérica y República Dominicana) involucraron en la misma primera etapa la capacitación de 7.105 docentes, administradores y técnicos, y beneficiaron a 215.000 alumnos.

En coincidencia con la perspectiva de la formación docente continua centrada en la escuela, el diseño de la capacitación se fundamenta en los siguientes principios del desarrollo profesional:

- Incorpora instancias de formación, de práctica y de retroalimentación
- Está basada en la escuela e involucra el trabajo colaborativo de los docentes
- Centrados en el aprendizaje de los alumnos
- Animar y apoyan las iniciativas de los maestros en las escuelas
- Seleccionan un conjunto acotado de conocimientos teóricos y prácticos para ser tratados en profundidad
- Alternan a través del tiempo, períodos de formación teórico-metodológica, reflexión en la práctica, de ensayo de nuevas estrategias en el aula y de seguimiento y retroalimentación de los resultados obtenidos⁵⁶.

La mayoría de los niños y niñas que asisten a escuelas urbano - marginales y rurales en Centroamérica provienen de hogares en los cuales predomina el lenguaje y la comunicación oral, con escasa presencia de materiales de lectura. La capacitación a los docentes debe proveerlos de estrategias que compensen las carencias y dificultades de estos alumnos, dado que suelen predominar métodos didácticos basados en la copia, la repetición, el aprendizaje del código escrito de manera descontextualizada y atomizada, carente de sentido comunicativo, lo que conduce a generar un ambiente poco motivador, de escaso interés para los alumnos.

El modelo apunta a la formación de competencias profesionales y al empoderamiento pedagógico – didáctico de los docentes, para que adopten una conciencia crítica a través de la reflexión y comprensión de sus prácticas, del trabajo en equipo, para que sean capaces de tomar las decisiones que correspondan en función de las características de sus ambientes de clase, llevando a cabo un proceso de resignificación de su tarea docente.

Guiada por estos principios, la propuesta de formación concibe al docente como un constructor de saber pedagógico, capaz de actuar en el aula, transformándola y transformándose. Se trata de un maestro con experiencia previa, protagonista de su proceso formativo, por lo cual la capacitación constituye un medio cuya finalidad es facilitar y orientar dicho proceso. La recuperación de conocimientos, saberes y experiencias del profesorado también forma parte de los dispositivos de capacitación que se implementen, los que deben considerar los intereses y expectativas de los maestros. A través de la capacitación los esquemas previos serán confrontados, enriquecidos y complementados con los nuevos contenidos, concepciones, que aportan los módulos de formación; esto permitirá introducir cambios que mejoren las prácticas del aula.

El modelo se autodefine como flexible, abierto y diverso porque incluye múltiples y variadas actividades, situaciones didácticas, a las que se puede acceder desde distintas modalidades (presencial, a distancia, círculos de profesores, y estudio independiente). Cada país puede adaptarlo a sus condiciones y circunstancias, alterar el orden y secuencia de los módulos.

⁵⁶ Modelo Regional de Capacitación, Universidad Pedagógica nacional Francisco Morazán, CETT Centroamérica y República Dominicana, 2004.

Cada CETT posee su cuerpo de capacitadores que forman a los maestros durante un año. El perfeccionamiento de los docentes se realiza mediante un *modelo en cascada*: primero se forma a un grupo de maestros y directores de escuelas que luego, transmiten estos aprendizajes a otros docentes de sus respectivas comunidades. El programa también brinda formación a los asesores pedagógicos que trabajan en los municipios y departamentos. Otorga una certificación de las actividades realizadas de acuerdo con las normas que tiene cada país, a tal fin cada módulo corresponde a 20 horas de capacitación; al finalizar, cada docente reúne un total de 100 horas de formación.

Tipos de acciones e iniciativas

Las actividades formativas del CETT son variadas, incluyen la realización de:

- Cursos y talleres de formación presenciales
- Formación a distancia
- Círculos de innovación educativa
- Estudio independiente
- Acompañamiento y monitoreo en el aula para los docentes
- Dotación de bibliotecas de aula

Módulos de formación

La formación consta de un módulo introductorio y otros cuatro destinados a desarrollar las siguientes competencias profesionales:

- para la enseñanza de la lectoescritura y su evaluación,
- para la gestión pedagógica,
- para la gestión del área afectiva,
- para la gestión curricular.

Para la *enseñanza de la lectoescritura* se incluye el desarrollo de la expresión oral y su comprensión, la enseñanza de la comprensión lectora y de la expresión escrita. Las competencias de *gestión pedagógica* abarcan: la organización y la disciplina del aula, los principios del aprendizaje y de los modelos de enseñanza, las habilidades didácticas para planificar y desarrollar la enseñanza, la mediación entre los contenidos de la lectoescritura y su proceso de aprendizaje o apropiación en los alumnos, la utilización de nuevas tecnologías, los procedimientos de reflexión e investigación de la práctica docente y las competencias comunicativas. En el *área afectiva*, se trabaja sobre las estrategias de motivación de los alumnos y la dimensión social y humana de las relaciones intra e interpersonales, el conocimiento de las condiciones sociales, económicas y culturales del contexto nacional, regional y comunitario. Por último, la *gestión curricular* implica poder planificar el proceso de enseñanza - aprendizaje a partir de las prescripciones curriculares,

reconocer el impacto del currículum oculto, realizar adecuaciones curriculares y adquirir competencias para conducir experiencias de aprendizaje, innovadoras constructivas y significativas en los alumnos.

Existen cuatro *modalidades de formación*, en las *instancias presenciales* se reúne a los docentes en una sede del CETT para capacitarlos en los métodos de enseñanza de la lectoescritura desde un enfoque constructivista, comunicativo y funcional del lenguaje. Estos encuentros propician la creación de un ambiente rico en estímulos para que los alumnos participen de situaciones comunicativas auténticas, produzcan sus propios textos y logren un aprendizaje significativo, basado en la comprensión, la contextualización y la función social que tiene la expresión oral, escrita y la lectura. La *formación a distancia* es flexible en el tiempo y en el espacio, ofrece cursos formales y no formales.

Las otras dos modalidades son los *círculos de innovación* y el *estudio independiente* que, por sus características más novedosas, se describen con mayor detalle, a continuación.

Tabla VIII - NICARAGUA
Modalidades de formación y horas asignadas por año

Modalidad	Horas
Capacitación presencial	24
Círculos de innovación docente	24
Estudio independiente	40
Total de horas por año	88

Círculos de innovación educativa

En estos círculos los profesores se reúnen periódicamente para discutir cómo abordar los desafíos del aula. Son espacios de comunicación e intercambio abiertos para los diversos actores que participan del proyecto (maestros, capacitadores y directivos) con el fin de generar propuestas de formación a partir de los elementos que ofrece el CETT. Estos son: los ejes definidos para el contenido de la capacitación, los materiales y recursos didácticos diseñados por los especialistas y las experiencias de la práctica educativa que cada maestro desarrolla con sus alumnos.

Estudio independiente

La modalidad de estudio independiente favorece el rol proactivo y la autonomía profesional de los docentes. En este caso cada maestro establece los espacios, el ritmo y el tiempo de la formación; planifica, construye y evalúa su aprendizaje a partir de sus intereses y expectativas personales. Constituye una estrategia fundamental de la modalidad a distancia.

Acompañamiento docente

El CETT enfatiza la asesoría en el aula con el objetivo de ayudar a los profesores en la transición que implica pasar de la comprensión de la teoría, a la implementación de las nuevas prácticas. Este aspecto ha sido fundamental en los resultados obtenidos ya que el acompañamiento permite la interacción horizontal entre los capacitadores y los maestros, el modelaje directo de los talleres en el aula, y la observación de las fortalezas y debilidades de cada docente. De esta manera se planifican intervenciones individualizadas que atiendan las necesidades de cada participante. El acompañamiento se inicia después de que el docente ha recibido la primera capacitación presencial y dura todo el ciclo lectivo, se destinan aproximadamente cuatro horas por mes de apoyo en el aula. Es un componente transversal, que articula el desarrollo de las tres modalidades de formación descritas (presencial, círculos de innovación y estudio independiente).

El *capacitador* es concebido como un mediador que establece una relación horizontal y que facilita el acceso sistemático al conocimiento práctico - pedagógico de cada docente y al saber pedagógico de naturaleza académica y teórica: “se propone convertir al entorno mismo del aula en un *macrotexto*, cuyas realidades pueden ser leídas, releídas e interpretadas en múltiples formas, variaciones y momentos por el colectivo docente”⁵⁷. Los capacitadores son formados por el CETT a través de eventos regionales y de las modalidades de estudio independiente, presencial y los círculos de innovación, cubriendo un total de 162 horas de preparación que abarcan nueve temas:

- principios del aprendizaje adulto
- enfoques y métodos en la enseñanza de la lengua
- conceptos de lectura y escritura
- planificación y evaluación para una enseñanza diferenciada
- los textos
- tipología textual
- la gestión en el aula
- el trabajo por competencias
- los proyectos como alternativas en la enseñanza de la lectoescritura.

El Plan de acompañamiento se propone que los maestros atraviesen cuatro “Etapas de desarrollo hacia una enseñanza de la lectura y la escritura ejemplar”, cada etapa se denomina: (i) *sin forma y sin sustancia*; (ii) *forma sin sustancia*; (iii) *forma y sustancia mejorada* y, (iv) *forma y sustancia óptima*⁵⁸. Luego del primer momento de acompañamiento, que es de carácter diagnóstico al inicio del ciclo escolar, se ubica al docente en alguno de estos niveles, y en función de ello, se decide la cantidad de visitas que se realizarán (entre tres y ocho) durante el año. Los propósitos específicos del acompañamiento varían según la etapa en la que se encuentre cada docente.

⁵⁷ Modelo Regional de Capacitación, Universidad Pedagógica nacional Francisco Morazán, CETT Centroamérica y República Dominicana, 2004, pp. 29.

⁵⁸ Plan Operativo de acompañamiento (OPAC), CETT Centroamérica y República Dominicana, s/f.

El acompañante realiza observaciones a los docentes que luego son utilizadas para una reflexión conjunta en torno a la práctica. Los seguimientos son llevados a cabo en primer lugar por el capacitador⁵⁹, que es también responsable de los cursos presenciales, y luego puede realizarlo el personal integrante del sistema educativo, como directivos, administradores u otros docentes. Existen por lo tanto distintas variantes de acompañamiento:

- *Acompañamiento entre pares*, organizado entre docentes de la misma escuela que se observan mutuamente.
- *Redes de acompañamiento* entre los docentes de una misma escuela, pero que cuenta con más de una sección del mismo grado o entre escuelas ubicadas en un área geográfica cercana que se apoyan e intercambian experiencias exitosas
- *Pequeños comités o equipos de gestión* que se organizan en las escuelas que cuentan con más de tres docentes, quienes eligen un coordinador y deciden acerca de las estrategias de trabajo dentro de la escuela.

Para guiar el proceso de acompañamiento el CETT – CARD ha elaborado dos grupos de instrumentos (ver Recuadro 4) uno para ser utilizados entre docentes, y el otro, para el acompañamiento realizado por un capacitador / docente externo a la institución. *El acompañamiento consta de tres etapas.*

- a) Antes de la observación se realiza una conversación durante los minutos previos para clarificar sus objetivos y conocer la planificación de la clase.
- b) Durante la observación se da apoyo al trabajo de los niños, y si el maestro lo solicita, se realiza de manera conjunta alguna estrategia didáctica.
- c) al final de la clase, se da una retroalimentación, se reflexiona sobre la clase y se comparte el portafolio u otras evidencias y documentos del trabajo

⁵⁹ El acompañante es un profesional de la educación (maestro con amplia experiencia docente, licenciado en educación o disciplinas afines) que domina el enfoque y la metodología comunicativa para la enseñanza de la lectoescritura.

Recuadro 4 - NICARAGUA - Instrumentos para realizar tareas de acompañamiento

Nombre del instrumento	Aspectos a observar y describir	Ejemplos de indicadores
Guía de acompañamiento para el docente capacitador	Datos generales, identificación, grado	Cantidad de niñas y niños; tiempo de duración del acompañamiento; momento número...
	Contexto y desarrollo del aprendizaje	Aula letrada c/ producciones de los niños Rincones de aprendizaje con textos, juegos, tarjetas La clase se realiza según lo planificado Muestra dominio en su desarrollo Integra otras disciplinas Utiliza recursos, materiales diversos Emplea estrategias innovadoras Utiliza una metodología activa
	Clima del aula	Trabajo cooperativo (en parejas, grupos) Estimula la participación y discusión de ideas entre los niños/as Mantiene la disciplina de manera democrática Mantiene una relación cordial con el grupo
	Procesos Evaluativos	Evalúa los desempeños de los estudiante Se basa en los resultados de la evaluación para orientar el aprendizaje Aprovecha constructivamente los errores
	Revisión de Documentos	Portafolio Cuadernos de clase de los niños/as Diario del maestro Evidencias de investigación
	Descripción	De la observación Del apoyo brindado Sugerencias y acuerdos
	Valoración después del diálogo con el docente	Del desarrollo de procesos y actividades de investigación – acción Actitudes frente al cambio
Instrumento para el acompañamiento entre pares y redes	Datos generales, identificación, grado	Cantidad de niñas y niños; grado; etc.
	Fortalezas, debilidades y acciones El docente observado describe sus fortalezas, debilidades y acciones. Luego de la observación el docente acompañante describe las mismas fortalezas, debilidades y da sugerencias	Planificación Clima afectivo del aula Dominio del enfoque comunicativo Estrategias metodológicas Organización del tiempo y el espacio Uso de materiales Desarrollo de los talleres Evaluación del aprendizaje Enseñanza diferenciada Actividades según necesidades del grupo Integración del currículum Uso de experiencias previas de los alumnos

Fuente: Plan Operativo de acompañamiento, CETT CARD, s/f.

Finalmente, el proceso de acompañamiento culmina con la planificación de intervenciones individuales para atender las necesidades de cada docente, la redacción del informe según el instrumento de acompañamiento, el establecimiento de los compromisos de mejora con el docente y la planificación de la próxima visita.

Balance crítico - Aportes y limitaciones

La experiencia CETT se evidencia como un dispositivo significativo para llegar a los docentes en servicio y mejorar sus competencias para la enseñanza de la lectura y la escritura. A continuación se resumen los **principales logros** obtenidos, desde la perspectiva de los distintos actores, los que se han reconstruido sobre la base de las diversas fuentes consultadas.

Las *valoraciones de los maestros* sobre el trabajo que realizan a partir de su participación en el CETT son positivas (Cf. Ornellas, 2005). En general acuerdan con el nuevo enfoque más integral de la enseñanza de la lecto-escritura, con la idea de otorgar un papel más activo y protagónico a los alumnos porque observan que, de esta manera, los niños obtienen mejores resultados, pueden expresarse con mayor libertad y se encuentran más motivados hacia su aprendizaje y la tarea escolar. Entre los cambios operados en las actitudes de los maestros hacia los estudiantes, se destaca la mayor valoración que realizan de sus producciones escritas.

Por su parte, los *equipos técnicos* a cargo del programa señalan que las guías y propuestas de talleres consideran los contenidos del currículum del país, y permiten integrar la enseñanza en torno a ejes significativos, proporcionando un andamiaje seguro para los maestros con menor experiencia y/o formación inicial. Asimismo, las propuestas de trabajo en torno a los proyectos didácticos les permiten articular contenidos de distintas áreas del plan de estudio.

El estudio encargado por USAID a un equipo de evaluadores externos para que informe sobre los avances del programa⁶⁰ *“encontró que los docentes de lectura primaria en el programa CETT han tenido mucho éxito al mejorar sus aptitudes en la enseñanza de lectura y escritura, y han alcanzado un nivel más elevado de competencia en las distintas dimensiones de la enseñanza de lectoescritura estudiada que los docentes de las escuelas de comparación que no participaron en la capacitación CETT. Se encontró que los docentes CETT estaban mucho más capacitados para enseñar conciencia fonológica, para ofrecer oportunidades de expresión oral y escrita, desarrollo y comprensión del vocabulario y para emplear aptitudes de enseñanza efectivas”* (2005: 4).

Esta evaluación se llevó a cabo con a través de observaciones de clase y entrevistas a directores, docentes y capacitadores del programa⁶¹. La aplicación de los mismos instrumentos a un grupo de control constituido por maestros de escuelas que no formaban parte del CETT, permitió comparar los resultados obtenidos por el programa. De acuerdo con éstos, los docentes CETT alcanzaron niveles de desarrollo profesional más alto en la mayoría de las dimensiones estudiadas que aquellos similares que no participaron. Entre los principales hallazgos el Informe Final de la evaluación menciona que los docentes CETT:

⁶⁰ Ray Chesterfield, Keri Culver, Barbara C. Hunt, y Sylvia Linan -Thompson (2005).

⁶¹ Los instrumentos de evaluación fueron aplicados a una muestra de 114 docentes, pertenecientes a 67 escuelas de 8 países participantes, entre los cuales figura Nicaragua.

- cada vez reflexionan más acerca de su práctica, y son más capaces de examinar analíticamente sus ideas acerca de qué tipo de enseñanza funciona mejor, e identificar áreas que es necesario modificar para un crecimiento posterior;
- ofrecen más oportunidades a sus alumnos de ejercitar la expresión oral y escrita, a través de prácticas que promueven el desarrollo de la comprensión y del vocabulario, alentando a los alumnos a realizar deducciones sobre los textos;
- utilizan con mayor frecuencia las aptitudes efectivas de enseñanza, las que se ha visto, mejoran los resultados de los alumnos.

La información sobre las **dificultades de implementación** recogida entre los actores menciona en primer lugar, la insuficiencia de los materiales y de bibliotecas que tienen en las escuelas para poder trabajar con la propuesta de lectoescritura del CETT. En segundo lugar, Nicaragua presenta atrasos respecto de la incorporación de las TICs a la sociedad y al sistema educativo en particular, razón por la cual los maestros que participan no se pueden beneficiar de los recursos que brinda el portal del programa. En tercer lugar, según los datos obtenidos luego de su primer año de implementación, hacia 2005, la mayoría de los maestros se encontraban en la segunda de las fases de aprendizaje que define el programa (*forma sin sustancia*). Es decir, que eran capaces de aplicar la metodología propuesta, pero todavía no se habían apropiado de sus fundamentos. Es por ello que el Informe de evaluación también plantea cuestiones que deben ser mejoradas, entre ellas:

- La necesidad de mayor capacitación para el desarrollo profesional en el área de la escritura, ya que pocos alcanzaron el nivel de dominio esperado; lo que muestra la necesidad de continuar con la intervención.
- Brindar desarrollo profesional adicional en el área de la enseñanza diferenciada, ya que se considera que es una de las aptitudes de enseñanza más difícil de dominar, y rara vez se observó durante el estudio.
- Los evaluadores señalaron la necesidad de una mayor capacitación para los docentes en cuanto al manejo del comportamiento en el aula, que además afecta al tiempo que los alumnos destinan efectivamente en las actividades de aprendizaje.

El propio análisis crítico de la propuesta, a los fines de enriquecer la discusión sobre la formación docente centrada en la escuela, permite destacar entre sus **fortalezas**, los siguientes aspectos:

1. *El programa se basa en los nuevos métodos de alfabetización inicial*, a través de un enfoque funcional y comunicativo que permite superar problemas de los métodos anteriores, despertar mayor interés y motivación en los alumnos, utilizando materiales y textos que responden a sus intereses para generar situaciones auténticas de comunicación.
2. *La combinación de los talleres de formación en sus distintas modalidades*, junto con la estrategia de acompañamiento en el aula, posibilitan, por una parte, un mejor vínculo entre teoría y práctica educativa; y por la otra, detectar dificultades de la implementación para mejorarla, retroalimentar la propuesta inicial y los materiales didácticos que se trabajan con los niños.

3. *Los círculos de innovación y el estudio independiente*, en tanto que modalidades de formación más autónomas, admiten la articulación del nuevo aprendizaje con la experiencia previa de los docentes, y centrar la capacitación en torno a los temas que les interesan. En el mismo sentido se destaca la idea de que el acompañamiento puede ser realizado por un capacitador externo, formado por el equipo coordinador del CETT, pero también puede ser asumido entre colegas de la misma institución, o entre docentes de diferentes escuelas que configuren una red.
4. *Los fundamentos del modelo de formación* se ubican dentro de las nuevas tendencias y recomendaciones de los expertos que existen actualmente en el campo de la formación. Los materiales y guías didácticas más específicas guardan una coherencia con los principios y la concepción de desarrollo profesional sustentados.

Algunos **puntos críticos** relevados a partir del análisis de esta propuesta de formación profesional, son:

1. *El alcance del programa*. A pesar de los esfuerzos, resulta insuficiente en términos de su cobertura si se piensa en la cantidad de escuelas, de maestros primarios y en las grandes necesidades del sistema educativo nicaragüense. No obstante cabe recordar que la inclusión de componentes cercanos a la concepción de formación centrada en la escuela se encuentran más limitados en cuanto a su alcance y extensión.
2. *La confianza excesiva del CETT*, en relación con los efectos que puede producir la capacitación en la transformación de la escuela. El dispositivo confía de manera muy lineal en la capacitación como motor de cambio de las prácticas y generador de mejores resultados de los alumnos. Sin embargo, si la formación no es acompañada del cambio y fortalecimiento de otras variables y elementos que inciden en los procesos escolares y que en el caso de Nicaragua tienen aún mucho que mejorar (condiciones de trabajo, infraestructura de las escuelas, cantidad y calidad de recursos, sólida formación inicial, buenos currícula, entre otros) posiblemente sus efectos sean limitados o poco sostenibles en el tiempo. Es necesario generar estructuras más permanentes en las escuelas y en los niveles de gestión de los que estas dependen de manera directa, que acompañen el cambio y la innovación en las escuelas, más allá de los programas puntuales y de la ayuda internacional que se reciba (dejar capacidad técnico – pedagógica instalada).
3. *El esquema de formación en cascada y la insuficiente cantidad de capacitadores* también puede constituir un problema. El portal del CETT en Nicaragua informa de siete capacitadores, miembros del equipo coordinador del CETT en el país, que tienen la responsabilidad de formar a los capacitadores que luego dictan los cursos y talleres presenciales para los docentes y coordinan los círculos de innovación y las jornadas de acompañamiento en el aula. Posiblemente el desafío sea acrecentar el número de capacitadores para poder llegar a un mayor número de escuelas y maestros de manera sostenida.

MOZAMBIQUE

La República de Mozambique se ubica en el sureste de África, a orillas del Océano Índico. Su territorio ocupa una superficie de 799.390 km². El país fue colonia portuguesa hasta 1975, año en que se liberó luego de las luchas por la independencia iniciadas hacia 1964 en diversos países africanos. Obtenida la independencia, en Mozambique se produjo una larga guerra civil que recién llegaría a su fin en 1992, con un saldo de más de 900 mil muertos, entre fallecidos en combate o por hambre, y alrededor de 5 millones de civiles desplazados de sus hogares.

Debido a sus orígenes coloniales el idioma oficial es el portugués, pero en Mozambique se hablan además unas 20 lenguas correspondientes a distintos pueblos y culturas originarias. La república está organizada en 10 *provincias*, subdivididas en 128 *distritos* y 405 *puestos administrativos*, repartidas en *localidades* y *poblaciones*. La ciudad de Maputo, capital de la república, posee estatus provincial. En 1997 se inició el proceso de descentralización creándose las *autarquías locales*⁶².

En 1990 fue aprobada la nueva constitución que estableció una República multipartidista con régimen democrático-presidencialista, cuyo partido gobernante, el FRELIMO (Frente de Liberación de Mozambique) se mantiene en el poder hasta hoy, luego de haber ganado tres veces las elecciones. El RENAMO (Resistencia Nacional Mozambiqueña) es el principal partido de la oposición⁶³. Los gobernadores provinciales son nombrados por el presidente, mientras que las Asambleas Provinciales serán elegidas por primera vez en octubre de 2009 mediante sufragio directo y se renovarán cada cinco años. A ellas les compete controlar y aprobar el programa de gobierno provincial.

Tabla IX - MOZAMBIQUE – Datos generales de la población (2007)

Población total	21.372.202 hab.
Expectativa de vida	42 años
Porcentaje de población rural	63,9%
Porcentaje de población de 0-14 años	44,4%
Tasa crecimiento anual de la población	1,9%
Mortalidad infantil (por cada 1000 recién nacidos)	115,4
Tasa de HIV en adultos (15 a 49 años)	12,5%
Tasa de fertilidad (nacimientos por mujer)	5,2%

Fuente: Indicadores de desarrollo del Banco Mundial.

⁶² “São objetivos das autarquias locais: organizar a participação dos cidadãos na solução dos problemas próprios das suas comunidades e promover o desenvolvimento local, bem como o aprofundamento e a consolidação da democracia.” Fuente: Portal del Gobierno de Mozambique: <http://www.portaldogoverno.gov.mz>

⁶³ Ambos movimientos formaron parte de los principales enfrentamientos armados ocurridos durante el período de guerra civil.

Actualmente, el sistema educativo mozambiqueño intenta revertir su tradición fuertemente centralizada. Ha comenzado a transferir funciones y poderes⁶⁴ a los gobiernos provinciales y distritales para que estos asuman los procesos de implementación de las políticas, regulación, y control de la calidad. No obstante, los impactos a nivel local todavía son bastante limitados⁶⁵.

A través del *Ministerio de Educación y Cultura* (MEC) el gobierno asume la responsabilidad del planeamiento, administración y monitoreo del sistema educativo, para garantizar su funcionamiento unificado, la definición del currículum y de los programas de estudio⁶⁶ que son atribuciones de las autoridades nacionales, así como las adaptaciones regionales. Otras funciones del MEC son: la determinación de normas de reclutamiento de profesores, la provisión a las escuelas de los docentes y personal administrativo, su capacitación y organización, la fijación de pautas de funcionamiento para los establecimientos escolares, la supervisión general de la actividad de enseñanza.

Por su parte, las *Direcciones de Educación Provincial* (DPE) se encuentran lideradas por un *director provincial* elegido por el Ministro de Educación, previa consulta o sugerencia del Gobernador Provincial. Estas direcciones tienen por misión observar y aplicar en su territorio la política educativa nacional. Las DPE se encargan de relevar las necesidades cualitativas y cuantitativas de sus correspondientes *distritos*, base territorial de la planificación.

Mozambique presenta gran retraso en los indicadores educativos: una baja cobertura tanto en el nivel primario como en el medio, y elevados índices de analfabetismo que alcanzan aproximadamente a la mitad de la población adulta⁶⁷ (ver Tabla X). La universalización del nivel primario y la alfabetización constituyen en consecuencia metas aún no alcanzadas y primordiales de la política educativa mozambiqueña. La mayoría de la población (83%) tenía en el año 2005, cinco años de escolaridad y menos de la mitad (46,3%) había logrado terminar la primaria.

La inequidad social y educativa es un gran problema en Mozambique, que se visualiza en el acceso y permanencia en el sistema, pero también, en la persistencia de fuertes diferencias de género y regionales, entre provincias y a su interior entre los distritos de una misma provincia, desigualdades estrechamente relacionadas con la pobreza de la población⁶⁸. Si bien la duración de la *escolaridad obligatoria* es de 7 años, el número de niños que ingresa a 1° grado con la edad correspondiente es muy bajo, prevalece el ingreso tardío y el retraso escolar a lo largo de los años. No obstante, el país ha hecho grandes progresos: entre 1999 y 2005 aumentó el número de niños escolarizados en el nivel primario de 2,3 a 4 millones de alumnos, y la cantidad de escuelas pasó de 6.500 a 9.500.

64 Decreto Nº 49/94. Atribui ao Governador Provincial poderes de gestão corrente. Boletim da República. I Série, Número 42 de 19 de Outubro de 1994.

65 Plan Estratégico de Educación y Cultura 2006-2101/11, MEC, Maputo, Mozambique.

66 Esto se realiza a través del INDE, Instituto Nacional de Desarrollo de la Educación, perteneciente al MEC.

67 En el 1975, año de la independencia de Mozambique, el analfabetismo alcanzaba al 93% de la población, con índices todavía mayores entre las mujeres.

68 Plan Estratégico de Educación y Cultura 2006 - 2010/2011, pp. 22.

Tabla X – MOZAMBIQUE – Indicadores educativos (2007)

Indicador	Mujeres	Varones	Total
Tasa de alfabetización de población adulta (15 años en adelante)*	33,0%	57,2%	44,4%
Tasa de alfabetización de población joven (15 a 24 años)*	47,5%	58,4%	52,9%
Tasa neta de escolarización para EP1, grados 1 a 5 de nivel primario (2005)**	81,2%	85,6%	83,4%
Tasa neta de escolarización para EP2, grado 6 a 7 del nivel primario (2005)**	6,3%	7,0%	6,7%
Tasa neta de escolarización para el nivel primario*	67,3%	71,7%	69,6%
Tasa neta de escolarización para el nivel secundario*	2,3%	2,8%	2,6%
Tasa bruta de escolarización para nivel superior (2005)*	1,0%	1,9%	1,5%
Promedio alumnos por docente en el nivel primario*	-	-	65 ⁶⁹
Tasa de repitencia en el nivel primario*	5,7%	6,1%	5,9%
Tasa de repitencia en los primeros años del nivel primario EP1 (2005)**	10,8%	11,4%	11,1%
Tasa de repitencia en los últimos años del nivel primario EP2 (2005)**	5,6%	5,7%	5,6%
Niños en edad escolar de nivel primario fuera de la escuela (2006)*	27,0%	21,0%	24,0%
Tasa neta de terminación del nivel primario*	39,5%	53,2%	46,3%

Fuentes: * Institute for Statistics – UNESCO - ** Ministerio de Educación y Cultura de Mozambique (2005).

El marco normativo del sistema educativo mozambiqueño está regulado por la Ley Nacional de Educación 4/1983, modificada por la ley 6/1992⁷⁰. Ésta última introdujo cambios en la **estructura general del sistema** que actualmente comprende tres tipos de enseñanza (preescolar, escolar y extra escolar).

- *La enseñanza pre-escolar* no es obligatoria y está destinada a niños menores de 6 años. Se realiza en guarderías y jardines infantiles comunitarios⁷¹ frecuentemente con ayuda de ONG, como complemento de la acción educativa de las familias.
- *La enseñanza escolar* incluye los niveles y modalidades de:
 - a. *Enseñanza primaria* obligatoria a partir de los 6 años de edad, de 7 años de duración, divididos en dos ciclos EP1 (1° a 5° clase) y EP2 (6° y 7° clases).
 - b. *Enseñanza Secundaria*: comprende 5 años divididos en dos ciclos ESG1 (8° a 10° clase) y ESG2 (11° y 12° clases).
 - c. *Enseñanza técnico profesional* en escuelas técnicas e institutos, orientados a la formación para la industria, el comercio y la agricultura. Comprende tres niveles: (i) técnica *elemental*, a la que se ingresa con EP1 aprobada; técnica básica, requiere EP2 aprobada; y técnica media, exige tener el primer ciclo de la secundaria (ESG1) aprobado.

⁶⁹ No obstante este promedio esconde diferencias según las regiones y las escuelas, ya que según documentos del Ministerio, las clases con 80 alumnos son frecuentes en algunas zonas.

⁷⁰ Ambas normativas se encuentran disponibles en el portal del Gobierno de Mozambique: http://www.portaldogoverno.gov.mz/Legisla/legisSectores/edu_leg/

⁷¹ Por este motivo no se encuentra estadísticas acerca de la cantidad de establecimientos y docentes dedicados a la enseñanza en este nivel.

d. Enseñanza superior desarrollada en las universidades, institutos superiores, escuelas superiores y academias⁷².

- La enseñanza extra-escolar, comúnmente denominada también como “no formal”, engloba actividades de alfabetización, perfeccionamiento, actualización cultural y científica que se realizan fuera del sistema regular de enseñanza⁷³.

Los datos⁷⁴ muestran un sistema educativo con altos grados de fragmentación y segmentación entre los distintos tipos de educación (preescolar, escolar y extraescolar) y niveles (primario, secundario, superior), observación que se corrobora al analizar las tasas de pasaje a la enseñanza secundaria (58% para el año 2006) y la pirámide educacional de 2005. Esta muestra la cantidad de alumnos matriculados en escuelas públicas en cada año escolar y las inequidades existentes: es sumamente amplia, achatada, en su base (1º - 2º grado) y comienza a afinarse a partir del 3º grado, donde se pierden aproximadamente 100.000 alumnos varones, otro tanto abandona en 5º año donde se completa el primer tramo de la primaria (EP1). De los 500.000 varones que comenzaron 1º grado, alrededor de 120.000 concluyeron los dos ciclos de la escolaridad primaria. Cerca de 660 mil niños en edad escolar (6-12 años) permanecían en 2005 sin acceso a la educación. Sin embargo, la matrícula y las tasas de terminación de EP1 mejoraron notablemente, la primera aumentó a un 56% y las segundas se duplicaron en seis años, al pasar de un 26% en 1999 a un 57% en 2005. Se espera alcanzar en 2010 la meta de un 97% de tasa neta de escolarización para EP1 y en 2015 la universalización de la escolaridad primaria completa para todos los niños y niñas mozambiqueños.

Tabla XI – MOZAMBIQUE
Cantidad de establecimientos educativos y docentes - Enseñanza Básica (2005)

	Primaria		Secundaria		Técnico-profesional		
	EP1	EP2	ESG1	ESG2	Elemental	Básica	Media
Establecimientos	8.696	1.320	156	35	16	25	7
Docentes	45.887	11.011	5.004*	861	S/D	S/D	S/D

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos proporcionados por MEC, Mozambique y World data on Education 6th edition, 2006/07 – IBE / UNESCO.

* Datos para enseñanza pública únicamente.

Por su parte, la educación preescolar o parvularia, presente en los sistemas educativos de otros países, dada la importancia fundamental que tiene la educación temprana durante los primeros años de la niñez, es prácticamente inexistente en Mozambique. Se calcula que sólo el 1% de los niños en edad pre-escolar reciben educación de este tipo.

El alto abandono de la primaria que se verifican en el pasaje de EP1 a EP2, es también consecuencia de la falta de escuelas completas, es decir que ofrezcan los 7 años de la primaria en el mismo lugar. Muchas veces su continuación debe realizarse en otros establecimientos alejados

⁷² Regulada por la Ley de Enseñanza Superior 5/2003.

⁷³ Por este motivo es difícil acceder a estadísticas acerca de la cantidad de establecimientos y docentes dedicados a la enseñanza de adultos, que queda ubicada como parte del sistema no formal.

⁷⁴ Fuente: Plan estratégico de Educación y Cultura 2006-2010/11. República de Mozambique, Ministerio de Educación y Cultura.

de los lugares de residencia de los alumnos, que se ven obligados a recorrer largas distancias u optar por un régimen de internado, con el consecuente abandono posterior, dado el sacrificio que esto implica.

A partir de 2004 se ha implementado un nuevo currículum en el nivel primario, cuyos rasgos principales son:

- La separación de la EP1 en dos sub-ciclos
- La regionalización del currículum, con un 20% del tiempo curricular destinado a la integración de contenidos locales en las disciplinas existentes
- La inclusión de la enseñanza en las lenguas maternas de los niños en los primeros grados
- La introducción de la enseñanza del inglés en EP2 y de educación moral y cívica.

Características de la Formación Docente

La oferta de enseñanza superior en Mozambique es reciente, data del año 1962. De las tres instituciones que ofrecían educación superior en 1990 (dos universidades y un instituto superior) se pasó en el año 2005 a disponer de 23 (11 públicas y 12 privadas), de las cuales 7 son universidades (2 públicas, 5 privadas) y los restantes 16 establecimientos se dividen entre institutos superiores y politécnicos dedicados a diversas áreas y especialidades. Estos centros académicos cuentan con una matrícula aproximada de 28.000 estudiantes, gozan de autonomía y coordinan sus acciones a través del Consejo Nacional de Educación Superior.

Tabla XII – MOZAMBIQUE
Cantidad de establecimientos educativos y docentes - Enseñanza Superior y Profesional (2005)

	Enseñanza Superior			Formación de Profesores			
	Pública	Privada	Total	IMAP	CFPP	EFP/ADPP	Total
Establecimientos	11	12	23	9	11	7	27
Docentes	1.200		1.200	S/D	S/D	S/D	S/D

Fuente: elaboración propia en base a datos de MEC, Mozambique y World data on Education. 6th edition, 2006/07 – IBE / UNESCO.

Sobre la base del anterior Instituto Superior Pedagógico fundado en 1985, diez años después fue creada la *Universidad Pedagógica* (UP) con la finalidad de elevar el la calidad de la formación de los aspirantes al profesorado y de proveer formación superior a los docentes, particularmente del nivel secundario, a los cuadros y equipos técnicos en el campo de la educación. No obstante este objetivo, la mayor parte de la formación docente todavía permanece fuera del nivel superior, y los requisitos de ingreso son inferiores a la terminación de la escolaridad secundaria.

La formación de los docentes en Mozambique atravesó distintos períodos, en cada uno de ellos convivieron diversos tipos de cursos, con disímil duración y requisitos de ingreso⁷⁵ Los formados en los años previos a la independencia (1975) realizaron dos tipos de cursos:

- Los profesores de magisterio primario recibían una formación que duraba dos años, luego de completar el liceo (12 años de escolarización). Los egresados de este tipo de instituciones eran pocos y se desempeñaban en las escuelas de élite. Estos cursos fueron cerrados después de la independencia.
- Los “profesores do posto escolar” tenían 4 años de educación primaria, recibían otros 4 de formación pedagógica y ejercían en escuelas misioneras, en su mayoría de la iglesia católica.
- Junto a estos profesores también eran habilitados los “monitores escolares”, personal sin formación, que tenían 4, o más, años de educación. Estos docentes se insertaron principalmente en escuelas urbanas creadas en los últimos años del período colonial.

Luego de la independencia, durante la transición (1975-1983), como respuesta a las necesidades urgentes de expansión del sistema educativo en dichos años, se formaron profesores con 6 años de escolaridad previa, a través de un breve curso pedagógico de medio a un año de duración dictado en los Centros de Formación de Profesores Primarios (CFPPs).

A partir de 1983 con la finalidad de elevar la calidad de los profesores, paulatinamente se comenzó a aumentar las exigencias para su formación, a la vez que se fue diversificando el tipo de instituciones formadoras según las necesidades y recursos disponibles. Para la enseñanza básica se formaron docentes con 6 años de educación más 1 de preparación pedagógica, mientras que otros, tenían 10 grados de escolaridad previa y 2 de formación específica para su desempeño.

Tabla XIII – MOZAMBIQUE – Cantidad de profesores por nivel y docentes mujeres (1995)

NIVELES	Cantidad de Mujeres	Porcentaje de mujeres	TOTAL
EP1	5.591	22,75	24.575
EP2	653	18,56	3.518
ESG1	323	18,26	1.769
ESG2	35	18,62	188
TOTAL	6.602	21,97	30.050

Fuente: World data on Education. 6th edition, 2006/07 – IBE / UNESCO.

Con posterioridad y hasta el 2006 los profesores de primaria se formaron en **tres tipos de instituciones**, cada una presenta sus particularidades y es difícil considerarlas como equivalentes ya que tienen distintos requisitos de ingreso, calidad y niveles de exigencia que han ido variando para enfrentar la gran escasez de maestros, estos son:

- *Los Centros de Formación de profesores primarios (CFPP)*

⁷⁵ Agradecemos la información proporcionada por Arnaldo Navhoto para la reconstrucción de los antecedentes del sistema de formación docente en Mozambique.

- Las Escuelas de Profesores del Futuro (EPFs) afiliadas a la ONG ADPP (Ajuda de Desenvolvimento do Povo para o Povo)
- Los Institutos de Magisterio Primarios (IMAP)

Los CFPP forman maestros para los primeros cinco años de la primaria (EP1). Para ingresar a estos centros se requiere la escolaridad primaria completa (siete años) o en su defecto seis años que se complementan con un curso de capacitación de seis meses a un año de duración, la mitad de los docentes (51,4%) tiene estos seis años de escolaridad básica⁷⁶ a los que se agrega la formación pedagógica de dos o tres años que reciben en los CFPP.

Los IMAP y ADPP brindan cursos de tres años para profesores de 6º y 7º grado (EP2), aunque debido a la falta de otros más preparados, la mayor parte de sus graduados se desempeñan en el primer tramo de la secundaria. Para cursar estudios en los IMAP se exige 10 años de escolaridad, es decir, haber completado el primer ciclo de la secundaria.

La preparación de profesores de secundaria es teóricamente responsabilidad de la Universidad Pedagógica (UP), pero en la práctica, debido a la falta de personal más calificado, muchos graduados de los IMAPs (habilitados a ejercer en el nivel primario) lo hacen en la escuela secundaria, y muchos egresados de la UP son contratados como formadores de los IMAPs y los CFPPs.

En la enseñanza primaria persiste una gran proporción de profesores sin preparación para su rol. Se calcula que en 2005 el 42% de los profesores de EP1 y el 31% de EP2⁷⁷ no estaban calificados, es decir, carecían de formación pedagógica. Asimismo, los datos evidencian que el porcentaje de los gastos corrientes del presupuesto educativo que el país destinaba a la formación docente era muy bajo (0,3% en el año 1997).

En general, la condición de entrada para la formación de profesores que se van a desempeñar en los cursos de 1º a 5º año de la primaria, es de siete años de escolarización; mientras que a aquellos que se desempeñarán en 6º-7º año, se les exige diez años, los que enseñarán en 8º a 10º año deben contar con secundaria completa.

Actualmente, la responsabilidad de la formación docente es competencia de la Dirección Nacional de Formación de Profesores del Ministerio de Educación, aunque se planifica transferir -hacia el 2009/2012- esta responsabilidad al área de políticas universitarias del MEC. En 2007 la formación docente fue objeto de reformas, se crearon los *Institutos de Formación de Profesores* que dictaban cursos de un año de duración para profesores con diez a doce años de escolaridad, y se implementó un nuevo currículum para la formación de los profesores de enseñanza primaria. En síntesis, el panorama de la formación docente en Mozambique es bastante complejo, y conviven diversos programas para la formación inicial, además de un sistema de *formación en ejercicio o desarrollo profesional continuo* (Programa CRESCER) que se implementa desde 2004 con la intención de paliar el déficit de docentes formados y que se analiza con mayor detalle como parte de este estudio.

El **Instituto de Perfeccionamiento** de Profesores (IAP) ofrece, en la modalidad a distancia, acciones de capacitación tanto para docentes sin formación, como para los que tienen una

⁷⁶ Perfil educativo, oficina IBE, UNESCO, 2006.

⁷⁷ Plan Estratégico de Educación y Cultura 2006-2010/11, MEC, Mozambique, Maputo.

preparación insuficiente. Las denominadas *Zonas de Influencia Pedagógica (ZIP)* y los *Centros de Formación de Recursos Educativos (CFR)* también proporcionan una organización que se aprovecha para la formación de profesores en servicio. A pesar de que se considera que las universidades deben cumplir una labor fundamental en la formación de profesores, todavía no se ha podido definir en detalle su participación y acordar un plan de trabajo conjunto; debe recordarse que estas instituciones no dependen directamente del Ministerio de Educación.

Problemas de la formación de profesores

En condiciones ideales no es posible aceptar candidatos a la docencia con apenas siete años de educación formal cumplida, pero actualmente es irreal exigir el mínimo de diez años de escolaridad previa. Mozambique se encuentra bastante lejos de los parámetros de la formación docente en los países desarrollados e incluso, en la mayoría de las naciones de América Latina. El problema de la gran cantidad de docentes empíricos se agudiza por la falta de profesores y plazas sin cubrir que existe en varias provincias. A pesar de los esfuerzos realizados, el Ministerio de Educación mozambiqueño en 2009 no disponía de los docentes necesarios para cubrir las vacantes. El Director Nacional de Recursos Humanos, informó que de los 12.000 nuevos docentes necesarios, sólo se graduarían unos 6.902 luego de haber participado de un curso acelerado de apenas un año de formación, de los cuales 5.840 tienen además diez años de educación básica y los restantes 1.062, sí han completado la educación secundaria.

La disponibilidad, pero también la calificación de los profesores, varía de una provincia a otra y según las áreas. En las zonas urbanas los problemas son menores, mientras que los niveles más bajos en la preparación de los docentes se observan en las zonas rurales. Maputo (capital del país) por ejemplo, tiene un exceso de profesores entrenados que a veces buscan trabajo en otras áreas en las cuales consiguen mejores retribuciones económicas y condiciones de trabajo. Hay profesores que no dominan las disciplinas que deben enseñar y les falta capacidad para asegurar un aprendizaje efectivo en los alumnos. Otros problemas que impactan en el desánimo de los profesores son la elevada relación que existe entre docentes y alumnos (clases con 80 alumnos por docente); las condiciones precarias de las escuelas; la falta de escuelas y de aulas, el funcionamiento de muchas escuelas en tres turnos que reducen el tiempo de la jornada escolar; el elevado ausentismo de los profesores, agravado por los efectos del HIV/SIDA.

Estrategias y políticas de formación

El *Plan Estratégico para la Formación de Profesores 2004-2015* reconoce la urgencia de mejorar la oferta y la calidad de los profesores, así como actualizar los modelos de enseñanza y aprendizaje tradicionales que caracterizan tanto a las escuelas de Mozambique, como a las instituciones de formación. Para ello procura en primer lugar, aumentar el número de graduados de las carreras docentes para el nivel primario y secundario que pueda cubrir la expansión de la educación. Y en segundo lugar, mejorar la calificación de los ya formados, habida cuenta de las escasas oportunidades para el desarrollo profesional continuo y los pocos incentivos que tienen para seguir en sus puestos.

Otras metas son: elevar paulatinamente los requisitos (años de educación) exigidos para proseguir estudios docentes; capacitar a los directores de escuelas; descentralizar las políticas de formación de profesores transfiriendo responsabilidades a las autoridades locales. Una de las estrategias para una carrera profesional atractiva, arraigada en la formación inicial y el desarrollo profesional continuo, es la elaboración de un escalafón docente a través de un *Quadro Nacional de Qualificações*. Una vez establecido, las acciones de desarrollo profesional para profesores en ejercicio deberán realizarse en vinculación con dicho marco, y a partir de 2009 se prevé que todos los profesores sean nombrados por mecanismos de concurso público al que se presenten los candidatos. Hasta el momento la designación de docentes es un acto administrativo que no proporciona garantías sobre su idoneidad, calificación, experiencia.

La *reforma de las instituciones formadoras* es un tema urgente debido a la alta segmentación y fragmentación que presentan. Como ya se ha señalado, conviven distintos tipos que proporcionan formación con disímiles requisitos de ingreso, planes de estudio, duración⁷⁸ y exigencias académicas, lo que produce un cuerpo docente muy heterogéneo en cuanto a sus competencias pedagógicas y perfil profesional. Para superar estas dificultades Mozambique llevará adelante en primer lugar, un programa de construcción y renovación de la infraestructura de los CFPP que forman maestros de EP1 para eliminar las diferencias edilicias y materiales que existen entre los centros, y emprenderá la construcción de seis nuevos CFPP y tres IMAP (donde se preparan profesores de EP2). Todas las instituciones serán equipadas con materiales y recursos apropiados y se elaborará un plan nacional para asegurar el mantenimiento permanente de la infraestructura y equipamiento.

En segundo lugar, se propone definir una política que pueda involucrar a las universidades en la formación del profesorado en general, y como proveedores de programas de postgrado en particular. La tradición de investigación y estudios existentes en las universidades se caracteriza por ser demasiado académica, teórica; por lo que su contribución a la práctica del aula, a la planificación y mejora de la formación docente ha sido hasta el momento escasa. Es necesario que la Dirección Nacional de Formación de Profesores y Técnicos en Educación, identifique áreas prioritarias en consulta con las direcciones provinciales y con las instituciones que ofrecen formación y que se introduzca una cultura de la investigación en los institutos de formación de profesores.

En tercer lugar, se constituirá una red y sistema de comunicación entre las instituciones formadoras para coordinar sus actividades de formación inicial y continua. Al respecto, se espera que las ZIP (Zonas de Influencia Pedagógica) y los CFR (Centros de Formación de Recursos) tengan un papel destacado.

Otro de los ejes de la transformación se refiere a la necesidad de revisar *el currículum y los modelos de la formación* para que respondan de manera más adecuada a los nuevos programas de la educación básica, permitan superar la escisión entre teoría y práctica, e introducir actividades que involucren más activamente a los estudiantes, promoviendo procesos de reflexión, autonomía del aprendizaje. El nuevo plan de estudios para los maestros primarios deberá alcanzar tanto a la formación de profesores para EP1 como para EP2, e incluir contenidos sobre la educación de adultos para que sus egresados puedan desempeñarse también en esa modalidad. Asimismo, se diseñará un nuevo currículum para la formación de profesores de enseñanza secundaria general y técnico profesional.

⁷⁸ Durante el 2013-2015 se espera cumplir con la meta de una duración mínima de tres años para todas las carreras docentes de formación inicial.

Quienes se desempeñan como *formadores* generalmente no disponen de una experiencia adecuada para cumplir su rol. Al respecto se está llevando a cabo desde el 2004 un plan de capacitación de estos profesores para que conozcan las nuevas concepciones, métodos de enseñanza centrados en el alumno. Asimismo, el *Quadro Nacional de Qalificações* deberá otorgar un reconocimiento específico, en virtud del recorrido y status particular que tienen los formadores en el sistema.

La *oferta y demanda de profesores* constituye un tema crítico de la política educativa mozambiqueña. Las 27 instituciones que forman docentes no cuentan con el número suficiente de ingresantes y egresados para cubrir las necesidades del sistema -particularmente en la enseñanza secundaria- que aumentan cada año como consecuencia de la expansión educativa, del ingreso de más niños y jóvenes a la escuela. La provisión de docentes atraviesa varios problemas. En primer lugar, por el bajo nivel educativo previo con el cual los estudiantes ingresan a la formación inicial, el que generalmente se ubica en el grado 7. Si bien se desea colocar como requisito diez años de escolaridad previa, esto no es todavía posible por cuanto se agravaría el problema de la escasez de profesores y la desigualdad de oportunidades que tienen las mujeres⁷⁹. En segundo lugar, la débil profesionalización del cuerpo docente se agudiza además por las pocas oportunidades de formación continua de los profesores en ejercicio, quienes muchas veces abandonan su trabajo en las aulas para emprender nuevos estudios y ascender en la carrera docente.

En síntesis, Mozambique tiene necesidades urgentes en cuanto a la formación inicial y continua del profesorado. Por una parte debe cubrir la cantidad de plazas docentes que el sistema en expansión reclama, aún con candidatos que presentan pocos años de escolaridad; por otra parte, debe renovar y actualizar la preparación y conocimientos didáctico-pedagógicos de los formadores y de profesores en ejercicio en la enseñanza primaria y secundaria; y por último, tiene que lograr paulatinamente disminuir la cantidad de los profesores empíricos, sin formación pedagógica. El programa que se reseña a continuación, se propone contribuir a superar parte de estos problemas.

Cursos de refuerzo escolar sistemáticos, continuos, experimentales y reflexivos (CRESCER)

La iniciativa CRESCER dirigida a los docentes de la EP1 (1º a 5º curso), comenzó a implementarse en 2004 junto con la reforma curricular para la enseñanza primaria. Este programa de desarrollo profesional continuo está basado en la escuela y en las Zonas de Influencia Pedagógica (ZIP) definidas anteriormente. Depende del Departamento de Formación de Profesores - Dirección de Recursos Humanos del Ministerio de Educación y Cultura de Mozambique y cuenta además con el apoyo de los Servicios Distritales de Educación, Deporte, Juventud y Tecnología y de las Instituciones de Formación de Profesores radicadas en cada provincia.

Para coordinar el programa se crearon comisiones provinciales que organizan su implementación con las autoridades nacionales y regionales. La idea es que en el futuro dichas comisiones asuman la responsabilidad total de esta iniciativa y las políticas de desarrollo profesional continuo de los

⁷⁹ Mozambique presenta serias desigualdades de género, las mujeres tienen menos posibilidades de concluir sus estudios primarios que los hombres y están poco representadas en la profesión docente. A medida que se asciende en los niveles educativos, decrece la cantidad de profesoras. En 2005 había un 31% de profesoras mujeres en EP1, un 23% en EP2 y menos de un 20% en la enseñanza secundaria (Plan estratégico de Educación y Cultura 2006-2010/11. República de Mozambique, Ministerio de Educación y Cultura).

profesores, junto con los organismos nacionales que intervienen en la materia, las direcciones de distrito y las ZIP de cada provincia. Varias instituciones y ONGs (Osuwela, GTZ, Danida, Progreso, Concern, entre otros) apoyan esta iniciativa acompañando la labor de los Directores y equipos técnicos.

CRESCER se propone contribuir al logro de los grandes objetivos de la política educativa de Mozambique, a saber: (i) la expansión del acceso a la educación, (ii) la mejora de la calidad educativa, y (iii) el fortalecimiento de la capacidad institucional, financiera y política que haga posible el sostenimiento del sistema educativo en el largo plazo.

A partir de las acciones emprendidas y de los documentos analizados, es posible reconstruir los siguientes **objetivos específicos del programa**:

- Formar, capacitar a los profesores en la implementación del nuevo currículum de nivel primario en las áreas de lengua, matemática⁸⁰, y en segundo lugar, ciencias naturales.
- Mejorar la calidad de la instrucción brindada y el aprendizaje de los alumnos.
- Constituirse en una base de análisis y renovación de las prácticas pedagógicas vigentes en el país.

Progresivamente, en el marco de su institucionalización, el programa involucró la participación de las instituciones formadoras de profesores y disminuyó la responsabilidad de las direcciones y equipos nacionales, en su gestión e implementación. En este sentido, la instalación del CRESCER en los Institutos de Formación requiere de su reorganización institucional, lo que incluye la capacitación de sus formadores en las diferentes áreas, la creación de condiciones materiales adecuadas, la adquisición de equipamiento, nuevas maneras de planificar y gestionar los establecimientos de formación.

Destinatarios y alcance

Las actividades de formación del programa están destinadas a los profesores formados correspondientes al primer ciclo de la primaria, EP1 (1º a 5º año) y a aquellos que se desempeñan en dicho ciclo pero que no han tenido la oportunidad de frecuentar estudios específicos de formación inicial, es decir, que carecen de la preparación específica, del título habilitante.

En el año 2007 la experiencia se desarrollaba en 89 de los 128 distritos existentes en el país, esto significa una cobertura del 70% y la meta es que progresivamente se implemente en todos los distritos. En el mismo año había unos 5.995 directores de escuelas involucradas, y cerca de 22.829 profesores beneficiados, lo que representa una alta cobertura ya que alcanza a la mitad de los profesores de EP1.

Modelo de formación – Características del dispositivo

La iniciativa CRESCER entiende que el desarrollo profesional (DP) de los profesores tiene una gran importancia y constituye un proceso que se inicia en la institución de formación inicial, pero que continúa a lo largo de toda su trayectoria, a través de la formación en servicio. Para el Ministerio de Educación el espacio privilegiado para brindar esta formación es la escuela, donde

⁸⁰ La primera materia con la que comenzó a trabajar el Programa CRESCER fue matemática.

tiene lugar la actividad principal de la educación. Desde esta perspectiva, para que el DP sea parte integrante de la vida del profesor debe estar incorporado en la rutina diaria de la escuela, tiene que ser parte del día a día escolar, como lo son los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El programa se propone realizar una formación en cascada que comienza con la capacitación de los equipos provinciales -a cargo de los técnicos nacionales- para luego, descender a los equipos distritales y por último, llegar a las escuelas con una implementación flexible, participativa y cíclica. Las instituciones de formación docente desarrollan sus acciones de capacitación en las diversas áreas del currículum vigente, en estrecha colaboración con las escuelas ZIP.

La base del dispositivo de formación de CRESCER es el trabajo en pequeños Grupos de Profesores que se encuentran regularmente para discutir, evaluar y reflexionar sobre la experiencia, la implementación de las estrategias, métodos y materiales de enseñanza en sus aulas. También se llevan a cabo jornadas de formación que reúnen a los profesores de cada ZIP.

El diagnóstico de las prácticas pedagógicas que predominan en el sistema educativo de Mozambique muestra que éstas se apoyan fundamentalmente en métodos tradicionales, centrados en el profesor, con escasos materiales de apoyo y textos. Se promueve la repetición y memorización, las preguntas que buscan obtener respuestas “a coro”, sin permitir el desarrollo del pensamiento y la reflexión del alumno. De este modo, los estudiantes tienen pocas oportunidades para resolver problemas, comprender y aplicar conceptos.

Recuadro 5 - El área de Matemática en el programa CRESCER

El programa CRESCER constituye un apoyo a la implementación de la reforma curricular de la enseñanza primaria iniciada en 2004, la cual se propuso cambiar las prácticas de enseñanza vigentes en las escuelas mozambiqueñas.

Matemática fue el área que primero implementó el programa CRESCER. Se introdujeron programas menos formales y más acordes a las necesidades de los alumnos, basadas en los resultados de 13 años de investigación del grupo de Evaluación del Instituto Nacional de Desarrollo Educativo del Ministerio de Educación.

La nueva propuesta enfatiza la necesidad de que los docentes tengan herramientas para evaluar cuáles son los conocimientos previos de los alumnos, y a tal fin, se los provee de pruebas diagnósticas diseñadas por especialistas para el contexto mozambiqueño.

El gran tamaño de las clases y las diferencias que se encuentran entre los conocimientos previos de los alumnos, hace que sea imposible y poco fructífero enseñar simultáneamente a todo el grupo. Por eso se propone agrupar a los alumnos de manera flexible, considerando el nivel de sus aprendizajes, entre otras cuestiones. El trabajo grupal se destaca como un nuevo contenido de aprendizaje que se realiza a la par que los temas matemáticos.

Fuente: Wiggo Kilborn (2004) – Evaluación de Matemática.

Tipo de acciones e iniciativas

El programa CRESCER desarrolla tres acciones de formación diferentes:

- Capacitación a través de módulos

- Sesiones de micro-enseñanza
- Visitas de monitoreo y asistencia a los profesores en sus escuelas

Las actividades de formación involucran a diferentes actores y niveles del sistema educativo: equipos provinciales, profesores agrupados en las ZIP y actividades en las escuelas con los profesores y directores.

Las **capacitaciones a los equipos provinciales**, luego responsables de recorrer las diversas regiones, fueron dictadas a partir de 2004 por el Ministerio Nacional y abarcaron las siguientes temáticas: gestión del nuevo currículum, currículum integrado, currículum local, matemática, ciencias naturales, lengua portuguesa y la evaluación para un aprendizaje de calidad.

El programa cuenta con un manual de procedimientos para orientar y sistematizar las actividades que se realizan en las escuelas, y con una serie de módulos que se entregan a los profesores durante el primer curso de CRESCER. Estos materiales se utilizan como base para la formación y actualización de los profesores en los siguientes temas⁸¹:

- ¿Qué es el nuevo currículum?
- La enseñanza centrada en el niño
- Administración, gestión y supervisión
- Gestión Escolar de los directores
- Sociología de la Educación
- Metodología de enseñanza de la Lengua Portuguesa
- Metodología de enseñanza de las Ciencias Naturales
- Metodología de enseñanza de la Matemática

Además se desarrollan **Sesiones de Microenseñanza** en las cuales los profesores realizan experiencias prácticas con alumnos reales. Esta metodología brinda un apoyo concreto a los docentes porque les permite observar el funcionamiento de las estrategias 'in situ', y reflexionar sobre los aspectos específicos que deberán tomar en cuenta para lograr una buena implementación de las innovaciones y estrategias propuestas en su aula.

Otro de los componentes del programa son las **visitas de monitoreo y asistencia** regulares que los profesores reciben en sus aulas. Esta modalidad, a cargo de los formadores de los IFP y de los equipos distritales que concurren a las escuelas, ha permitido contar con una serie de datos sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje y las condiciones en que se realiza.

Los profesores que visitan las escuelas utilizan dos **instrumentos de observación**: uno sobre el *equipamiento del aula*, y otro sobre el *proceso de enseñanza y la interacción profesor – alumnos*. En el primer caso reúnen información sobre: el espacio físico, el lugar donde se dicta la clase, el mobiliario, si hay pizarrón; hace cuántos años el docente trabaja en esa escuela, cuántos años de

⁸¹ En el futuro se piensa elaborar otros módulos referidos a las áreas de Educación Cívica y Moral, Oficios, Educación Musical y Mantenimiento de construcciones escolares.

experiencia posee; la cantidad de alumnos, cuántos tienen libro, cuaderno, lápices u otros materiales; las lenguas maternas que se hablan en el curso. El segundo instrumento se detiene en el registro de cuatro aspectos del proceso de enseñanza, los observadores deben consignar además, la frecuencia y duración de los eventos observados y la lengua en que se producen las comunicaciones (materna / portugués). El registro focaliza en el comportamiento del docente:

- El tipo de estrategias de explicación / enseñanza del profesor (clase total, explicación en pequeños grupos, trabajo individual con un alumno), si utiliza material didáctico, si muestra cómo usar pensamientos o estrategias diferentes
- Las interacciones en clase: ¿a quiénes dirige el profesor las preguntas que realiza durante la clase? ¿Espera respuesta “a coro”, interroga a toda la clase pero espera una respuesta individual, pregunta individualmente a un alumno, un alumno formula una pregunta al profesor?
- La organización del trabajo de los alumnos (en grupos o individual), y
- La evaluación, verificación del trabajo (de todos los alumnos, de los grupos, o individual) que realiza el docente en el “cuaderno diario”.

El programa también ha elaborado instrumentos para que los profesores diagnostiquen el nivel de conocimiento que tienen los alumnos en el área de matemática, por ejemplo. La guía para entrevistar a los niños que se debe aplicar en las primeras clases, indaga hasta qué número pueden contar, si son capaces de hacerlo hacia delante o atrás, a partir de un número determinado, y si resuelven ejercicios simples de adición y sustracción con el apoyo de material concreto. Todas las pruebas deben ser realizadas primero en la lengua materna del niño y luego en portugués, consignando las respuestas dadas en cada caso en una tabla.

Balance crítico – Aportes y limitaciones

Los resultados obtenidos por el programa CRESCER muestran avances importantes y colocan a esta iniciativa como un dispositivo útil para mejorar el perfil profesional y las competencias de los docentes de Mozambique, no obstante también se identifican una serie de cuestiones que deben ser tenidas en cuenta para mejorar los logros de la experiencia.

En primer lugar, se ha conseguido constituir grupos regulares en las escuelas que se reúnen periódicamente para trabajar y analizar su tarea⁸². Hay una buena concurrencia de los profesores a las actividades que se realizan y, tanto estos como los directores, destacan que el programa brinda un apoyo para concretar la implementación del nuevo currículum, manifiestan una actitud positiva hacia las innovaciones y cambios propuestos en el aula. En segundo lugar, y como resultado de las evaluaciones de monitoreo realizadas por el ministerio en 2006, se decidió poner mayor énfasis en la evaluación formativa y sumativa de los aprendizajes de los alumnos, involucrando la participación de los profesores y de los IFP. En tercer lugar, según documentos oficiales del programa, las opiniones de los actores involucrados junto con los datos sobre las prácticas de enseñanza reunidos

⁸² Lamentablemente, no se ha podido acceder a información respecto de la periodicidad, organización de estos encuentros y las condiciones de su realización. Por ejemplo, si los profesores participan de estas reuniones fuera o dentro de su horario escolar, si reciben algún tipo de reconocimiento o incentivo en su salario, si cuentan con algún coordinador con mayor experiencia que guía el trabajo del grupo, etc.

en las escuelas, permiten introducir ajustes para obtener mejores resultados, basados en la investigación – acción y, planificar en el futuro, nuevas acciones de asesoramiento y apoyo.

La cobertura del programa es auspiciosa, se desarrolla en el 70% de los distritos escolares y se capacitaron, aproximadamente, la mitad de los docentes del primer ciclo de la primaria. Además, algunas organizaciones han avanzado por su cuenta en la utilización de los módulos y materiales de CRESCER en otros distritos a los cuales la estrategia todavía no ha llegado.

Los **aspectos que se destacan** del caso descrito son:

- La consideración de la lengua materna de los niños tanto en el diagnóstico y evaluación de sus conocimientos, como en la interacción y comunicación alumnos – profesor durante la enseñanza.
- La cobertura del programa y su propósito de extenderlo aún más.
- La intención de utilizarlo como una base para el análisis y renovación permanente de las prácticas de enseñanza en Mozambique.

Las **dificultades** que enfrenta esta iniciativa son diversas. Desde los organismos responsables de su implementación se mencionan varias relacionadas con *cuestiones de organización*: muchas veces el cronograma con las fechas de las capacitaciones es confirmado tardíamente por parte de las comisiones y equipos provinciales responsables. Otros problemas surgen de las *condiciones materiales de infraestructura y recursos financieros*: la falta equipamiento informático para el desarrollo de las actividades de perfeccionamiento; la cantidad insuficiente de los textos reproducidos; las precarias condiciones de alojamiento de los participantes durante la realización de las jornadas; la tardía liberación de los fondos necesarios para cubrir los gastos de las actividades; y los escasos subsidios que reciben los participantes y facilitadores. Además, existen limitaciones de *orden pedagógico*, el modelo didáctico de enseñanza centrada en el alumno, por ejemplo, que promueven los materiales de CRESCER es difícil de implementar en las clases numerosas que generalmente existen en las escuelas de Mozambique, las que muchas veces cuentan con más de 60 alumnos, y hasta 80.

El análisis del material disponible sobre el programa permite realizar las siguientes observaciones sobre las cuestiones que podrían ser tenidas en cuenta para mejorar su implementación y resultados.

1. El sistema de formación en cascada permite maximizar los recursos humanos disponibles cuando estos son escasos, pero presenta algunas limitaciones que ya han sido identificadas en otras oportunidades y experiencias (Cf. Navarro y Verdisco, 2000). En general, en estas modalidades se observa que existe una gran distancia entre el primer y último de los niveles. A lo largo de la cadena de formación, se va perdiendo la consistencia y calidad de la propuesta que finalmente llega a las escuelas, la que resulta empobrecida respecto de la prevista originalmente. Los actores intermedios que son los que trabajan directamente con el último nivel o eslabón (los profesores de las escuelas), no tienen la preparación suficiente para responder a las necesidades de formación y asistencia que estos demandan ya que han sido preparados a través de cursos breves, luego de los cuales tienen que replicar inmediatamente lo recibido. Los procesos de aprendizaje y apropiación precisan de tiempos más largos.

2. El dispositivo debe realizar una cuidadosa selección y formación de los profesores formadores que visitan las escuelas para el seguimiento y monitoreo de las actividades. En este sentido resulta fundamental establecer con claridad los criterios de selección y un plan sistemático para su formación y asistencia técnica permanente.
3. No resulta claro si el programa distingue entre actividades de seguimiento, monitoreo y las de asesoramiento, acompañamiento y asistencia técnica – pedagógica a los profesores, cada una de las cuales persigue diferentes intencionalidades. Las segundas deben orientar el desarrollo de las nuevas estrategias de enseñanza por parte de los profesores y contribuir a la reflexión sobre su práctica, a su crecimiento profesional. Mientras que las primeras se encuadran dentro de los procedimientos de evaluación que buscan establecer en qué medida la implementación se desvía de lo pautado y cuáles son los obstáculos más recurrentes.
4. El trabajo de reflexión de la práctica que realizan los grupos de profesores en sus escuelas es más fructífero cuando se hace con la coordinación y supervisión de un colega más experimentado, y específicamente preparado para este tipo de tareas⁸³, o de lo contrario debe asentarse en un cuerpo docente con una sólida formación inicial y alto grado de autonomía.
5. Dado que el dispositivo se apoya en la estructura y organización de los institutos de formación de profesores, es necesario garantizar acciones para el fortalecimiento y mejora de la capacidad técnica y operativa de estas instituciones.
6. CRESCER tiene un objetivo ambicioso: cambiar las prácticas de enseñanza tradicionales que predominan en las escuelas del país. Esta meta no constituye un asunto fácil, ni mucho menos, rápido de cumplir. La evidencia muestra que cuando los programas y el apoyo se retiran, los docentes retoman a sus rutinas y prácticas anteriores. Además, otras variables y elementos que inciden sobre la calidad de la enseñanza deben ser tenidas en cuenta para generar condiciones propicias que sostengan los cambios en el tiempo. Una de ellas, por ejemplo, es que la transformación de la pedagogía en las escuelas debe ser acompañada por la renovación de la formación docente inicial, para garantizar que las nuevas generaciones de docentes estén formadas de acuerdo con los principios y modelos pedagógicos que se consideran más adecuados y pertinentes.
7. Otro asunto a considerar es la manera en la cual los conocimientos y experiencias adquiridas por los docentes en el marco del programa CRESCER, pueden reconocerse para articularse con la carrera docente. La inclusión de mecanismos de reconocimiento material y simbólico, la certificación de las actividades que los docentes realizan, constituyen aspectos de consideración en la formación en servicio.
8. Por último, los documentos a los que se ha tenido acceso mencionan un componente de investigación – acción y registro de las prácticas vigentes en las escuelas. Sin embargo no se establece cómo va a ser implementado, quién lo desarrolla y de qué manera está previsto que contribuya a la retroalimentación del dispositivo de formación continua. Asimismo, no debe olvidarse que este tipo de estrategias precisa de la colaboración de especialistas, muchas veces ajenos al sistema educativo, que dominen la metodología de la investigación – acción aplicada al campo educativo y a la mejora de las prácticas pedagógicas que trabajen de manera cooperativa con los profesores.

⁸³ Los documentos analizados no permiten establecer de qué manera se organizan y funcionan estos grupos de profesores en las escuelas.

PORTUGAL

La República Portuguesa se ubica en el sudoeste de Europa, en la Península Ibérica, comprende también los archipiélagos de las Azores y Madeira, situados en el hemisferio norte del océano Atlántico. Ocupa una superficie de 91.982 km² que se divide en 18 distritos y las dos regiones autónomas de Azores y Madeira. Cada distrito se subdivide en municipios (278 en total) y éstos a su vez en 4.099 parroquias. A su vez los distritos se agrupan en varias divisiones de nivel superior, algunas puramente administrativas, y otras de carácter técnico, histórico y / o cultural.

Hasta 1910 Portugal fue una monarquía, recién en 1976 se constituyó el primer gobierno constitucional y democrático. Actualmente se rige por una democracia constitucional y parlamentaria, cuyos órganos principales son: la Presidencia de la República, el Primer Ministro y el Consejo de Ministros o Gabinete, la Asamblea de la República o Parlamento y la Judicatura⁸⁴.

Tabla XIV: PORTUGAL – Datos generales de la población (2007)

Población total	10.608.335 hab.
Expectativa de vida	78 años
Porcentaje de población rural	41,2%
Porcentaje de población de 0-14 años	15,6%
Tasa de crecimiento anual de la población	0,2%
Mortalidad infantil (por cada 1000 recién nacidos)	3,0
Tasa de HIV en adultos (15 a 49 años)	0,5%
Tasa de fertilidad (nacimientos por mujer)	1,3

Fuente: Indicadores de desarrollo del Banco Mundial.

La educación en Portugal se rige por la Ley de Bases del Sistema Educativo (Nº46/1986) y es administrada por el Ministerio de Educación, órgano que define las políticas nacionales para el área. Su estructura comprende tres niveles: servicios centrales, regionales y escolares.

Durante la década del noventa se llevó a cabo un proceso de descentralización, a partir del cual se transfirieron responsabilidades a las autoridades locales sobre la educación pre-primaria y primaria. El diseño, dirección y coordinación general de la enseñanza en el ámbito de la educación básica y secundaria son responsabilidad de los respectivos departamentos (DEB y DES) del Ministerio de Educación Nacional; mientras que la educación superior depende del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Educación Superior. En virtud de la descentralización del sistema administrativo, y con la finalidad de establecer un nivel intermedio entre el gobierno central y las instituciones, fueron

⁸⁴ El Presidente de la República se elige cada cinco años por sufragio directo universal. El gobierno es dirigido por el Primer Ministro, cuyo programa de gobierno debe ser aprobado en la Asamblea por mayoría de diputados.

creadas cinco Direcciones Regionales de Educación (DRE) que poseen las mismas atribuciones que el ministerio de Educación en materia de orientación, coordinación y asistencia técnica a las escuelas de su territorio (con excepción de las instituciones de nivel superior). En las regiones autónomas de Azores y Madeira, este rol lo cumplen las Secretarías Regionales de Educación. Las escuelas rurales son agrupadas en áreas escolares según el número de alumnos, de docentes, y la dispersión geográfica cuando su tamaño no justifica la existencia de órganos de dirección para cada establecimiento.

Desde la aprobación de la Ley de Bases en 1986 y de la adhesión, ese mismo año, de Portugal a la Unión Europea, el país ha iniciado un proceso de adecuación de su sistema educativo al marco de referencia y principios acordados por la Comisión Europea en la materia, adaptando los planes y la organización institucional de la formación superior al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Transformación que afecta a las características que debe asumir la formación docente.

Como se observa en la tabla XIV Portugal presenta una alta tasa de alfabetización, todavía mayor entre la población joven, con valores cercanos a la universalización. Lo mismo sucede con la educación básica que tiene una cobertura de casi el 100% en la franja etárea correspondiente, aunque llama la atención los considerables niveles de repitencia (10,2%) que tiene.

Tabla XV – PORTUGAL – Indicadores educativos (2006 - 2007)

Indicador	Mujeres	Varones	Total
Tasa de alfabetización en adultos (15 años en adelante) (2007)	93,7%	96,6%	94,9%
Tasa de alfabetización en jóvenes (15 a 24 años) (2007)	99,7%	99,6%	99,7%
Tasa neta de escolarización para el nivel pre-primario (2007)	79,0%	78,0%	78,5%
Tasa neta de escolarización para el nivel primario	97,6%	98,9%	97,9%
Tasa neta de escolarización para el nivel medio	85,7%	78,0%	81,8%
Tasa bruta de escolarización para nivel superior	61,4%	48,0%	54,5%
Promedio alumnos por docente en el nivel primario	-	-	10,6
Tasa de repitencia en el nivel primario (2004)	7,0%	13,1%	10,2%
Niños en edad escolar de nivel primario fuera de la escuela	1,0%	1,0%	1,0%
Tasa de terminación del nivel primario (2004)	106,6%	101,6%	04,1%

Fuente: Institute for Statistics – UNESCO.

La estructura del sistema educativo comprende tres niveles, con un total de 18.560 instituciones. Desde 1986 la escolaridad obligatoria comprende nueve años.

- *Educación pre-escolar*: no obligatoria, destinada a niños de 3 a 5 años, hasta la edad del acceso a la educación básica.
- *Educación básica*: universal, obligatoria y gratuita, de nueve años de duración, destinada a la población de 6 a 15 años de edad. Está organizada en tres ciclos de cuatro, dos y tres años de duración.
- *Educación secundaria*: optativa, comprende tres años, entre los 15 - 17 años de edad.

- *Educación superior*: se divide en dos tipos,
 - *universitaria* y
 - *politécnica, dentro de la cual se ubica la formación docente.*

Tabla XVI – PORTUGAL – Cantidad de establecimientos educativos y docentes (2005-2006)

NIVELES	ESTABLECIMIENTOS	DOCENTES
Educación Pre-escolar	6.965	18.213
Educación Básica 1º ciclo	8.233	39.396
Educación Básica 2º ciclo	1.123	34.754
Educación Básica 3º ciclo	1.361	98.070
Educación Secundaria	878	
TOTAL	18.560	190.433

Fuente: Estadísticas da Educação – Ministerio da Educação, Portugal.

La duración de los cursos de educación superior es variable, existe un sistema relativamente complejo de grados y diplomas con distintas posibilidades de articulación. La movilidad entre la enseñanza universitaria y la politécnica está garantizada sobre la base del principio de reconocimiento mutuo de las competencias adquiridas.

Características de la Formación Docente Inicial

El Decreto de 1836 que aprobaba el plan de instrucción primaria, establecía que en las capitales de distrito debía haber una escuela de enseñanza mutua que simultáneamente funcionara como escuelas de formación de profesores. Las primeras Escuelas Normales de Portugal se fundaron a partir del año 1862 y se destinaron a la preparación de maestros para la enseñanza primaria que fue la primera en profesionalizarse, es decir, en exigir estudios y título habilitante específico para su desempeño. En 1930 las cinco Normales existentes en el país fueron sustituidas por las Escuelas de Magisterio Primario, aunque conservaron las mismas características que sus predecesoras, brindando formación de nivel secundario. En 1977 en sustitución de estos establecimientos se crearon las Escuelas Superiores de Educación (ESEs) integradas a la educación superior de corta duración, que otorgaban el título de bachiller a sus egresados y habilitaban para el desempeño docente en la educación preescolar, o en los dos primeros ciclos de la enseñanza básica, según la carrera. La formación de profesores para el tercer ciclo de la educación básica quedaba reservada exclusivamente a las universidades.

Históricamente existieron dos circuitos o redes claramente diferenciadas para la formación de profesores de nivel primario o educación básica e infantil y para la preparación de profesores de secundaria. La primera se realiza en las Escuelas de Educación Superior, mientras que la segunda está a cargo de las Universidades. Las de Coimbra y Lisboa fueron las primeras en crear en 1911 sus propias escuelas o departamentos de formación de profesores post-primarios. A partir de 1930, y más intensamente desde 1970, las Facultades de Letras y Ciencias instauraron las ramas de formación educacional para sus estudiantes, procurando integrar la formación científica brindada por

las universidades con la pedagógica. Para ello agregaron cursos de práctica docente en los liceos y escuelas técnico-profesionales. Estos estudios tenían una duración de dos años.

Desde 1997 la formación para los profesores de todos los niveles y ciclos de enseñanza básica se realiza en el nivel Superior, ya sea en las ESEs, en los Institutos Superiores Politécnicos, o en las universidades que tengan unidades de formación específicas. La finalización de los estudios para la docencia de nivel preescolar y de 1º ciclo de educación básica otorga el título de *Licenciado en Educación*; mientras que los docentes de 2º ciclo obtienen el diploma de *Estudios Superiores Especializados*, o de maestría en educación con mención en el área disciplinaria para la que se formaron. Esto último también se aplica a los profesores de 3º ciclo. A partir de la ley de 1997 los estudios realizados en los institutos superiores se articulan y equiparan con la enseñanza universitaria. Es decir que los profesores que se gradúan en los primeros, pueden proseguir carreras de maestría y doctorado para ampliar su preparación y proseguir su desarrollo profesional. Los Diplomas de Estudios Superiores Especializados se basan en una formación flexible que permite la reconversión y movilidad de los profesores a partir de su formación inicial y continua.

El Decreto – Ley 43 del año 2007 estableció un nuevo régimen de habilitación para la docencia. **La formación inicial se realiza en dos ciclos:** el primero corresponde a la *licenciatura* y el segundo a la *maestría*. El primer ciclo prepara en las materias específicas que aseguran el contenido científico, humanístico, tecnológico o artístico que será objeto de enseñanza. El segundo ciclo engloba la práctica pedagógica supervisada, la didáctica específica y la formación educativa en general, confiriendo la habilitación profesional. Los requisitos de ingreso para este segundo ciclo son ser licenciado, tener un título de educación superior, o de maestría en educación, haber adquirido un número de créditos suficiente en la disciplina de enseñanza.

Los estudios de formación docente realizados en la universidad en la modalidad maestría duran entre 4 y 6 años. Por su parte la formación de licenciatura que ofrecen los ESEs (dependientes del sistema de educación superior politécnica) es de 3 años para el caso de docentes de pre-elemental y primer ciclo de enseñanza básica; y de 4 años para los profesores del segundo y tercer ciclo. Actualmente, y al contrario del modelo vigente con anterioridad, los docentes generalistas, licenciado de educación básica, pueden ser habilitados para ejercer en más de un nivel de enseñanza. De este modo, los estudiantes pueden optar por obtener su habilitación en pre-escolar y 1º ciclo de EB, o en 1º y 2º ciclo de EB, o solamente en pre-escolar, o enseñanza de 1º ciclo. Posteriormente pueden realizar estudios de maestría para especializarse en un área curricular determinada⁸⁵.

Los planes de estudio deben proporcionar formación general en educación; didácticas específicas; iniciación a la práctica profesional; formación cultural, social y ética; metodologías de investigación educativa; y formación en el área disciplinar de docencia. Portugal ha definido tres grandes áreas o dominios que rigen **el currículum de la formación:**

- *Formación en el conocimiento disciplinar*, en los contenidos sociales, humanísticos, científicos, tecnológicos, técnicos o artísticos del área curricular de ejercicio de la docencia.

⁸⁵ La obtención del grado académico de maestría en el dominio del área científica de enseñanza, o en Ciencias de la Educación, confiere beneficios a los docentes que deseen ascender en la carrera. Una reducción de dos años en el tiempo de servicio requerido para la categoría de profesor titular; y de un año para el progreso de los titulares en el escalafón. El doble de años de estas reducciones benefician a los docentes que adquieren el título de doctor (ver Art. 54, Ley 15/2007).

- *Formación en la práctica profesional* que integre conocimientos pedagógicos de las ciencias de la educación, con las didácticas específicas y un fuerte componente de práctica de la enseñanza supervisada a través de diferentes actividades y en cooperación con las escuelas.
- *Valorización de la práctica de enseñanza fundada en la investigación*. Esto significa desarrollar metodologías activas en la formación de los docentes que les permitan su constante renovación de acuerdo con la evolución de la sociedad.

La proporción de cada una de estas áreas varía en cada carrera docente: educadores de preescolar, profesores de primer ciclo de básica, de 2º ciclo, de 3º ciclo, de educación secundaria y de disciplinas artísticas, profesionales, vocacionales. El campo de la formación pedagógico – didáctica junto con la práctica no puede superar el 60%, es decir que el tiempo restante se asigna a la formación cultural, científica, tecnológica o artística necesaria para desempeñarse en cada nivel y asignatura educativa. En el caso de los profesores de secundaria aumenta la importancia otorgada a este último componente, que pueden llegar a cubrir hasta un 80% de cursos correspondientes a contenidos culturales y científicos de la especialidad. El currículum de los educadores de enseñanza básica incluye también contenidos referidos a la educación especial.

La formación pretende dotar a los candidatos de las competencias profesionales, los conocimientos científicos, técnicos y pedagógicos que les permitan estimular la innovación e investigación en relación con la actividad educativa y sostener una práctica reflexiva, base de un auto-aprendizaje continuo⁸⁶. Para ello debe preparar en las siguientes dimensiones:

- profesional y ética
- desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje
- la participación en la escuela y la relación con la comunidad
- el desarrollo profesional durante toda la vida

En 2007 se realizó una modificación profunda del **Estatuto y la Carrera Docente** (Decreto-Ley 15/2007) que rompió con la anterior concepción de carrera única al establecer una diferencia y jerarquía entre dos grandes categorías: los profesores titulares y los profesores. A los primeros, con mayor experiencia, les compete el papel de orientar, supervisar y coordinar a los segundos. Para ser profesor titular se requiere aprobar una prueba pública. Este cambio generó la controversia y oposición de los gremios docentes, quienes reivindicaban la carrera única como una conquista de los años ochenta (Flores, 2009). El estatuto de 2007 crea nuevas funciones dentro de la carrera docente y diferencias salariales con el objetivo de reconocer la labor de los profesores que tienen un buen desempeño, mayor experiencia, incentivarlos a perfeccionar sus prácticas y a colaborar en la organización de las escuelas. Las nuevas funciones y categorías de la carrera docente se proponen generar la cooperación entre los profesores y reforzar las tareas de coordinación en las escuelas.

⁸⁶ Artículo 33, Lei N°49/2005, Bases do Sistema Educativo.

Sistemas de Evaluación del desempeño docente

Otro de los cambios que introdujo la Ley 15/07 fue la instauración de una prueba de evaluación de conocimientos y competencias para todos los docentes noveles que ingresan a la enseñanza. Al comenzar su ejercicio los nuevos profesores están durante al menos un año, en un período de prueba en el cual se considera si su perfil se adecua a los parámetros de desempeño exigibles. Durante esta etapa el nuevo profesor es apoyado y supervisado -en el plano pedagógico, didáctico, científico- por otro más experimentado (profesor titular) especializado en el área de organización y desarrollo curricular, o de supervisión pedagógica y formación de formadores. Se elabora un plan de acompañamiento al nuevo docente para colaborar con la planificación de su trabajo del aula, la reflexión sobre su práctica y finalmente la preparación de los exámenes que deberá rendir para superar el período de prueba. El profesor titular acompañante valora el trabajo individual que realiza el novel, y participa de la evaluación final de su desempeño que determina si ha superado esta etapa, de ser así su nombramiento pasa a ser definitivo⁸⁷.

Para Flores (2009) este proceso tiene una finalidad fundamentalmente evaluadora y en forma subsidiaria formativa, por lo cual no debe ser confundido con los denominados programas de inserción profesional y apoyo a los docentes principiantes, los que son entendidos como una extensión de la formación inicial y comienzo del desarrollo profesional o formación continua de los profesores.

La evaluación del desempeño de los docentes se hace cada dos años de servicio, y es obligatoria para determinar las posibilidades de progreso en la carrera, renovar el contrato y recibir el premio salarial por buen desempeño⁸⁸. Está orientada por los siguientes *objetivos*⁸⁹:

- contribuir a mejorar la práctica pedagógica docente.
- contribuir a la valorización y perfeccionamiento individual del docente.
- relevar las necesidades de formación del personal docente
- detectar los factores que influyen en el rendimiento profesional del personal docente
- destacar y premiar a los mejores profesionales
- proporcionar indicadores de gestión del personal docente
- promover el trabajo cooperativo entre los docentes, teniendo en vista la mejora de los resultados escolares
- promover la excelencia y la calidad de los servicios a la comunidad

⁸⁷ Si el docente no supera la prueba y obtiene una calificación *regular*, continúa en sus funciones y tiene la oportunidad de estar otro año más en período de prueba con las mismas características que el anterior. Si en el período de prueba el docente es calificado como *insatisfactorio*, automáticamente queda exonerado de su cargo y no puede presentarse como candidato para otro cargo en el mismo año ni al siguiente. Para poder hacerlo nuevamente debe presentar y aprobar una propuesta de formación continua para superar los aspectos de su desempeño que han sido identificados como negativos (Art. 31 y 48, Ley 15/2007).

⁸⁸ Para acceder a este beneficio salarial, que se abona una vez cada dos años, se debe obtener dos evaluaciones consecutivas con una calificación igual o superior a muy bueno.

⁸⁹ Decreto-Ley N°15/2007.

Los evaluadores son el coordinador del consejo de docentes o del departamento curricular que corresponda, el presidente de consejo ejecutivo o director de la escuela, y un inspector con formación científica en el área que se evalúa. En cada escuela –o grupo de escuelas- funciona una comisión que coordina la evaluación, constituida por el presidente de consejo pedagógico y cuatro miembros que sean profesores titulares.

Se evalúan cuatro *dimensiones del quehacer docente*: (i) profesional y ética; (ii) desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje; (iii) participación en la escuela y en actividades con la comunidad y; (iv) la trayectoria de desarrollo profesional a lo largo de la vida. El proceso de evaluación consta de una serie de fichas que completan los evaluadores y una autoevaluación que realiza el profesor, más entrevistas de los evaluadores con el evaluado y una reunión conjunta de la comisión evaluadora a los efectos de la calificación final (excelente, muy bueno, bueno, regular e insuficiente).

La evaluación se realiza sobre la base de instrumentos estandarizados, aprobados por las autoridades educativas responsables y contemplan *diversos aspectos*: la preparación, organización y realización de las actividades lectivas; la relación pedagógica con los alumnos; la evaluación de los aprendizajes, el progreso de los alumnos; las tasas de abandono escolar; la participación del docente en proyectos institucionales, el trabajo colaborativo; las acciones de formación continua que realizó; entre otros. La evaluación utiliza múltiples *fuentes de datos*: informes que certifican las acciones de formación realizadas, autoevaluación, observación en el aula, análisis de instrumentos de gestión curricular, materiales pedagógicos desarrollados y utilizados para la enseñanza, instrumentos de evaluación pedagógica, planificaciones.

Características de la Formación Continua

La legislación portuguesa incorpora la formación continua de los docentes desde la perspectiva de la educación permanente, como un aspecto fundamental que complementa y actualiza la preparación inicial, permite la movilidad, el progreso hacia nuevas funciones de los maestros y profesores. El perfeccionamiento constituye tanto un deber como un derecho profesional de los docentes. El subsistema de formación continua de los profesores, entendido como formación a lo largo de toda la carrera, recién se desarrolló en Portugal durante las dos últimas décadas, y se institucionalizó a mediados de los años noventa, con cambios periódicos de acuerdo con las políticas de perfeccionamiento llevadas a cabo por cada gobierno.

A partir de los acuerdos de la Comisión Europea (2007), el desarrollo profesional de los docentes se fundamenta en la configuración de *“un sistema global y sin discontinuidades que integre la formación inicial de los profesores, la inducción y el perfeccionamiento profesional continuo a lo largo de la carrera, incluyendo oportunidades de aprendizaje formales, informales y no formales”*⁹⁰.

Los **objetivos** de la formación continua se proponen mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos, incentivar la auto-formación, la práctica de investigación y la innovación educativa, la adecuación de los docentes y de las escuelas a las necesidades

⁹⁰ Comisión Europea. “Mejorar la calidad de la formación académica y profesional de los docentes”. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento, agosto de 2007, pp. 13.

del sistema educativo, estimular los procesos de cambio a nivel de las escuelas y de las regiones educativas⁹¹.

La oferta de formación continua de profesores se desarrolla en los Centros de Formación de Asociaciones de Escuelas (CFAES) que se crean a tal efecto, en las instituciones de enseñanza superior, en los organismos centrales y regionales del Ministerio de Educación, y también en los Centros de Formación de las Asociaciones Profesionales, científicas y pedagógicas. Para brindar capacitación docente estas instituciones cumplen con un proceso previo de acreditación que realiza el *Consejo Científico – Pedagógico de la Formación Continua*⁹². En 2006 había 205 Asociaciones de Escuelas, 58 Asociaciones de Profesores, 98 Institutos Superiores, y 30 organizaciones de otro tipo acreditadas para realizar actividades de formación continua.

Las acciones de formación continua se concretan a través de distintas *modalidades y dispositivos*:

- cursos de formación
- módulos de formación
- seminarios
- oficinas de formación
- espacio de aprendizajes
- proyectos
- círculos de estudio

Coexisten formas más tradicionales (cursos, módulos y seminarios) con acciones más autónomas (círculos de estudio, proyectos, oficinas de formación) y centradas en los contextos escolares. Las estrategias que se destinan al perfeccionamiento y a la actualización de los contenidos adquieren preferentemente el formato de cursos, módulos y seminarios; mientras que la formación centrada en la escuela se realiza generalmente a través de proyectos y círculos de estudios. Cuando la formación enfatiza las prácticas se utilizan las *oficinas de formación* (talleres) y los *espacios de aprendizajes*. En 2007 se organizaron un total de 4.074 acciones de formación⁹³, la mayoría bajo el formato de oficinas de formación (2.203) y de cursos (1.417).

Las *acciones de formación en contexto*, centradas en la escuela y en las prácticas, incluyen además de las “Sesiones presenciales conjuntas”⁹⁴ destinadas al trabajo e intercambio entre docentes, al relato y análisis de sus prácticas; los tiempos correspondientes al trabajo autónomo de intervención de cada profesor en formación en sus respectivos contextos de desempeño – salón de clases, escuela u otros espacios de la comunidad educativa. Los talleres u oficinas de formación pueden

⁹¹ “Política de Formação de Professores em Portugal” (2007) Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, Ministério da Educação Portugal.

⁹² Este Consejo está constituido por un presidente y 12 vocales nombrados por el Ministerio de Educación entre personalidades de mérito reconocido en el ámbito de la educación.

⁹³ Política de Formação de Professores em Portugal” (2007, op. cit.)

⁹⁴ Estas sesiones oscilan entre las 15 y las 50 horas, según los objetivos específicos y el alcance de cada oficina / taller de formación.

ajustarse a cualquiera de las áreas de definidas para la formación continua⁹⁵, pero preferentemente se aconsejan para la práctica en investigación pedagógica y didáctica en las diferentes áreas de la docencia. Por ello la identificación previa y objetiva de las necesidades de formación desempeña un papel destacado en este dispositivo. Esta modalidad se desarrolla durante un año lectivo, reúne un mínimo de diez y hasta un máximo de veinte participantes, coordinados por un formador que aporta materiales para discutir, cuestionar las prácticas existentes y descubrir nuevos medios, estrategias para llevar a la enseñanza.

La participación en actividades de desarrollo profesional otorga una determinada cantidad de créditos según las horas de formación realizadas, corresponde un crédito cada veinticinco horas. A los efectos de promocionar y ascender en la carrera docente, dos tercios de las acciones deben cumplirse obligatoriamente en el área científico – didáctica en la que enseña el docente.

En el marco de los acuerdos de la Comisión Europea para mejorar la calidad académica y profesional de los docentes (2007), Portugal ha incluido el reconocimiento del período de inducción, iniciación a la docencia, aunque no lo designe como tal, en el cual, todos los nuevos profesores participan de programas específicos de desarrollo y acompañamiento durante el año de prueba, mencionado con anterioridad.

En la formación permanente del profesorado se distinguen los ciclos de *formación especializada* que preparan a los docentes para asumir el desempeño de nuevos roles y tareas en las instituciones, en los siguientes campos: educación especial, administración escolar, animación sociocultural, orientación educativa, organización y desarrollo curricular, supervisión pedagógica y formación de formadores, gestión y animación de la formación, comunicación educacional y gestión de la información, inspección de la educación.

Por último, actualmente se implementan tres *programas nacionales* de formación continua que comenzaron entre 2005 y 2007, destinados a los profesores del Primer Ciclo de Enseñanza Básica, y que buscan fortalecer la enseñanza de matemática, portugués y ciencias experimentales. Éste último caso es el que se ha sido elegido para incluir en este documento.

Programa de formación de profesores de Primer Ciclo de Enseñanza Básica en Enseñanza Experimental de las Ciencias - Explorando

El programa Explorando, o de Formación en Enseñanza Experimental de las Ciencias (PFEEC), es una iniciativa de carácter nacional, radicada en la Dirección General de Innovación y Desarrollo Curricular (DGIDC) del Ministerio de Educación de Portugal. Comenzó a implementarse en octubre de 2006 para los docentes en servicio que enseñan en el 1º ciclo de básica de las escuelas públicas del país, actualmente sigue en ejecución y se ha previsto su continuidad para el ciclo lectivo 2009/2010. Su propósito general es formar a los profesores en el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza de las ciencias con base experimental, con la intención última de mejorar el aprendizaje de los alumnos en esta área curricular.

Dado que la ciencia es uno de los pilares en los que se fundamenta la cultura en las sociedades actuales, la generalización de la enseñanza experimental desde los primeros años de la

⁹⁵ Estas son: las materias curriculares; las Ciencias de la Educación; Práctica e investigación pedagógica y didáctica en los diferentes dominios de la docencia y la formación personal, deontológica y sociocultural (Régimen Jurídico de la Formación Continua de Profesores, Artículo 6º).

escolaridad básica es uno de los objetivos prioritarios enunciados por el gobierno. Para ello se consideró imprescindible mejorar las competencias de los profesores, consolidar sus saberes, y aumentar su autoconfianza, procesos que conducirán a un verdadero cambio en sus prácticas pedagógicas – didácticas.

Otro de los fundamentos del programa descansa en el exiguo número de formadores que Portugal tiene con maestría o doctorado en el campo de la didáctica de las ciencias. Razón por la cual, los profesores en servicio han tenido pocas oportunidades para formarse a partir de los avances más recientes que la investigación ha realizado en esta área. Además, el diagnóstico muestra que las prácticas de enseñanza de las ciencias en las escuelas son todavía incipientes, tanto en lo que refiere a sus metodologías de trabajo específicas, como al tiempo curricular que se les destina, el cual es escaso.

Objetivos

A través del programa se busca que los profesores profundicen en los marcos de referencia que fundamentan el desarrollo curricular de las ciencias, sus enfoques didácticos más actuales, basados en las perspectivas socio-culturales y metodológicas que emergen de la investigación didáctica en este campo. Asimismo, se espera que sean capaces de comprender la importancia de la enseñanza experimental de las ciencias como base de la alfabetización científica de la sociedad, fundamental en el contexto actual. Por último, el programa se propone que los profesores tomen conciencia de sus necesidades de formación en esta área, y asuman una postura de investigación sobre las ciencias, su enseñanza y aprendizaje.

Recuadro 6 – Objetivos del programa Explorando

1. Promover la reconstrucción del conocimiento didáctico del contenido, con énfasis en la enseñanza de las Ciencias de base experimental en los primeros años de escolaridad, considerando la investigación en Didáctica de las Ciencias, y las actuales Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Básica de las Ciencias Físicas y Naturales.
2. Consolidar, profundizar la exploración de situaciones didácticas diversificadas para la enseñanza de las Ciencias de base experimental en primer ciclo de la EB, favoreciendo la profundización y/o reconstrucción del conocimiento científico y curricular.
3. Promover la producción, implementación y evaluación de actividades prácticas, de laboratorio y experimentales para la enseñanza de las ciencias en el 1º CEB que consideren el nivel etario y el desarrollo cognitivo de los alumnos.
4. Desarrollar una actitud de interés, apreciación y gusto por la ciencia y por su enseñanza.

Fuente: Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico II – Ano 2.

Las actividades del programa tienen una duración de 30 semanas, a lo largo de un año lectivo, en las cuales los profesores se involucran en acciones de formación y de evaluación.

La ejecución de las actividades del programa está a cargo de los Institutos Superiores de Formación Docente del sector público, de las universidades que el Ministerio contrate y de las redes de escuelas que se conformen para adherir y participar. Los institutos de formación coordinan y

acompañan a las escuelas de sus respectivos distritos. Para ello cada institución formadora nombra un Coordinador del Programa y define una zona geográfica de intervención en la que identifica a las escuelas de 1º ciclo de EB que formarán la **Red de Escuelas**, en articulación con las Direcciones Regionales de Educación. Los autores del programa constituyen el *equipo técnico consultivo* cuya función es asesorar a los equipos de cada institución formadora⁹⁶, y actuar como interlocutores entre los Coordinadores Institucionales y el Ministerio de Educación.

El Coordinador⁹⁷ Institucional conforma un grupo de formadores que asumirán las tareas de capacitación y acompañamiento de los profesores en las escuelas, cuyo perfil deberá considerar:

- la experiencia que posean en la formación inicial, continua o de posgrado de los profesores de 1º ciclo de EB; o que sean
- profesores que se desempeñen en el 1º ciclo de EB en otros niveles
- la formación académica en educación y en ciencias
- la experiencia en proyectos de investigación o innovación de enseñanza de las ciencias en educación básica

La cantidad de los profesores en formación dependerá del número que adhieran al programa, del tamaño de los equipos de capacitadores que se formen y de las horas que tengan disponibles. Un equipo de formación se constituye por el Coordinador Institucional, los formadores (capacitadores) y los profesores participantes en formación de la red de Escuelas del área de influencia. Se constituyen tantos equipos como número de instituciones adherentes. Se sugiere que cada 10 profesores haya uno, que actúe como interlocutor privilegiado entre los profesores de la escuela y los formadores.

Los componentes que estructuran el programa son:

- Las sesiones de formación que se realizan considerando distintos agrupamientos de los profesores.
- Los módulos para los docente que desarrollan los contenidos del programa (ver Recuadro 7).
- Los guiones didácticos temáticos que apoyan las actividades que se realizan con los alumnos en el aula.
- Las sesiones de acompañamiento.

⁹⁶ Están previstas tres a seis jornadas a lo largo del año (la primera en el inicio de la implementación del programa) entre los Coordinadores Institucionales y el equipo técnico consultivo del ministerio.

⁹⁷ Como criterios generales para que los directores seleccionen a los Coordinadores se recomienda: que tengan experiencia como formadores de profesores del 1º ciclo de EB ya sea en el ámbito de la formación inicial, continua o de posgrado; que tengan preparación académica en el campo de la educación y en ciencias; que esté vinculado a la institución y que sea un profesor destacado.

Recuadro 7 – Contenidos de formación del programa Explorando

<p>Los contenidos del programa de formación se organizan en tres bloques o secciones. Los módulos que apoyan la formación de los docentes incluyen al final una lista de bibliografía recomendada para los profesores que se diferencia en dos clases: esencial (comentada sintéticamente) y de profundización (para cada tema desarrollado).</p>	
<p><u>Sección I</u></p> <p><i>Encuadre del programa de formación</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Objetivos de la formación -Importancia y finalidades de la educación en ciencias en 1º Ciclo de la EB -Perspectivas actuales de la educación en ciencias (socioconstructivismo) -La naturaleza de la ciencia y su enseñanza
<p><u>Sección II</u></p> <p><i>Exploración de temas del currículum de ciencias</i></p> <p>Vol. 1 - Explorando objetos. La fluctuación en líquidos</p> <p>Vol. 2 – Explorando materiales. Disolución en líquidos</p> <p>Vol. 3 – Explorando plantas</p> <p>Vol. 4 – Explorando la luz</p> <p>Vol. 5 – Fenómenos eléctricos</p> <p>Vol. 6 – Transformaciones, cambios de estado</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Encuadre curricular y conceptual -Realización de actividades prácticas, de laboratorio y experimentales sobre los temas (guías didácticas) que aborden: Concepciones alternativas; formulación de situaciones problema; planificación de actividades; tipos de registros que pueden realizar los alumnos; presentación y discusión de resultados; la validación y sus límites; clasificación del tipo de actividades realizadas.
<p><u>Sección III</u></p> <p><i>Evaluación de los aprendizajes de los alumnos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Finalidades de la evaluación -Modalidades de evaluación -Técnicas e instrumentos de evaluación de competencias en ciencias

Fuente: Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico II – Ano 2.

Destinatarios y alcance

Los destinatarios del PFEEC son los docentes en servicio de primer ciclo de enseñanza básica de las escuelas públicas de todo el país, que se integren en una Red con las escuelas e instituciones de formación que adhieran al programa.

Por la limitación de recursos humanos disponibles para la formación, en el primer año del programa (2006-2007) se priorizó la inclusión de los profesores de 3º y 4º año de escolaridad y en el año siguiente (2007-2008) a los de 1º y 2º año. De este modo los alumnos que estaban más próximos a finalizar el 1º ciclo de la enseñanza básica, han tenido la oportunidad de participar de actividades de aprendizaje experimentales en el área de las ciencias naturales. En su primer año de ejecución el programa involucró a 1.012 profesores y a 17 instituciones de enseñanza superior.

Modelo de formación – Características del dispositivo

Los documentos que fundamentan el programa parten de la evidencia proporcionada por la investigación en cuanto al impacto y sustentabilidad que la formación es capaz de generar en el cambio de las prácticas. En este sentido, recogen los resultados que muestran que en el corto plazo, en el transcurso del mismo proceso formativo, los profesores son capaces de introducir cambios en su enseñanza de acuerdo con los nuevos modelos trabajados en las jornadas de perfeccionamiento. Pero en el largo plazo, una vez finalizada la formación y retirados los apoyos que ésta proporciona, las innovaciones no se mantienen porque los profesores no se sienten lo suficientemente seguros para continuar con la transformación de sus prácticas. De este modo el Programa de Formación en Ciencias es consciente de que el cambio no es fácil, y que será necesario proporcionar refuerzos y dar continuidad a la formación para que la enseñanza experimental de las ciencias se convierta en una práctica sistemática, incorporada en el quehacer de las escuelas.

La formación es entendida como un instrumento para el desarrollo social, personal y profesional del profesor. Debe integrar el conocimiento teórico y práctico, base imprescindible de las innovaciones, de las nuevas prácticas de enseñanza en el aula, sin olvidar que el propósito último es mejorar el aprendizaje en ciencias de los alumnos⁹⁸. La valorización de las dimensiones personal, social y profesional del profesor implica promover un proceso de reconstrucción y renegociación de lo hoy significa ser profesor de ciencias, conjuntamente con el cambio de las concepciones y las prácticas⁹⁹. En este sentido, la exploración de recursos y situaciones didácticas constituye un contexto apropiado para reconstruir y profundizar el conocimiento científico-curricular, tarea que debe incluir a su vez la comprensión de las concepciones de los alumnos en relación con cada una de las temáticas que se analizan.

Las sesiones de trabajo deberán fomentar un clima abierto en el que los docentes se involucren de manera activa en la construcción y discusión de estrategias didácticas. Las prácticas de los profesores constituyen tanto el punto de partida como el punto de llegada. Los formadores deberán generar ambientes de trabajo en los cuales los profesores puedan:

- explicitar sus propias ideas sobre qué es enseñar ciencias en el 1º ciclo de la enseñanza básica;
- discutir acerca de cómo se desarrolla este proceso en los niños a través de actividades prácticas y experimentales;
- cuestionar y reflexionar sobre sus prácticas;
- confrontar e intercambiar sus ideas con las de otros colegas.

⁹⁸ Explorando - Programa de Formação de Professores do 1º Ciclo EB em Ensino Experimental das Ciências. Direcção-Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular, Ministério da Educação, Portugal.

⁹⁹ Explorando - Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores, 2ª Edição, 2007.

El plan de formación se articula con el desarrollo organizacional de la escuela al considerar que ésta es el lugar por excelencia para el desarrollo de los profesores. La formación debe tener como referencia el contexto institucional de trabajo de los docentes para potenciar la innovación y los cambios en el sentido deseado. Esto supone involucrar a los directores de escuela en el apoyo de los esfuerzos que realizan los profesores para el cambio de sus prácticas.

Tipos de acciones e iniciativas

El programa comprende el desarrollo de sesiones teórico – prácticas de diverso tipo en las que siempre participa por lo menos un formador. Incluye el desarrollo de Guías Didácticas que apoyan las actividades que los profesores realizan con sus alumnos en el aula. El esquema operativo de la formación se compone de:

- *Cinco Sesiones Plenarias (SP)* con todos los profesores en formación (PF) de la escuela. Si el o número de PF es elevado (más de 60) se desdoblará el grupo.
- *Nueve Sesiones de Grupo*¹⁰⁰ (SG) con 8-12 PF, agrupados según su pertenencia a un mismo año de la escolaridad o que tengan el mismo formador.
- *Tres Sesiones de Escuela (SE)* en grupos de 4-6 PF de la misma escuela o agrupamiento. Si el número de profesores lo justifica, se pueden convertir en sesiones de grupo.
- *Cuatro Sesiones de Acompañamiento en la Sala de Aula (SA)* en las cuales cada profesor trabaja con su formador en la observación de prácticas lectivas en el aula, seguidas de reflexión.

Las SP asumen, predominantemente, un formato teórico-ilustrativo; las de grupo y escuela son, fundamentalmente, de cariz teórico-práctico y práctico destinadas a la preparación, ejecución y discusión con los PF de las actividades prácticas a desarrollar en el aula o bien al análisis y reflexión de los textos de referencia incluidos en cada módulo y temática. También se podrán efectuar visitas de carácter formativo a contextos educativos de diverso tipo, como por ejemplo, museos, centros científicos y laboratorios de investigación. Las SA corresponden al trabajo del PF en el aula con sus alumnos, y son acompañadas por el formador que posteriormente analiza la clase junto al PF.

Los distintos agrupamientos que contemplan cada clase de sesión, brindan a los profesores la oportunidad de participar en instancias más globales, donde se abordan temas de mayor generalidad, pasando por ambientes más específicos, con grupos más pequeños de la misma escuela o de escuelas próximas, hasta la situación singular del trabajo cara a cara, entre formador y formando.

Se prevé que cada jornada o sesión dure tres horas, y que las de acompañamiento destinen dos horas en el aula y una hora adicional de reflexión posterior. Los profesores deben completar un total de sesenta y tres horas de formación, repartidas entre los distintos tipos de sesiones que constituyen el programa. Las SP y SG se realizarán en horario post-lectivo, luego de concluida la jornada de clases con los alumnos.

¹⁰⁰ En el primer año del programa las sesiones de grupo fueron 10, reduciendo una sesión de acompañamiento. En el segundo año se decidió fortalecer esta última instancia de trabajo agregándole una sesión más.

La **evaluación** del programa contempla tres niveles. En primer lugar el del plan de formación en sí mismo; segundo, el impacto del programa en las escuelas, en los profesores involucrados y en los aprendizajes de los alumnos; tercero, la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los profesores en formación.

Recuadro 8 – Evaluación de los profesores en formación

El carácter formativo de las sesiones no impide la evaluación de los aprendizajes alcanzados individualmente por los profesores que participan del programa. Esta evaluación individual se centrará en la elaboración de un portafolio que ilustre su proceso de formación y que deberá presentar la siguiente estructura

- Introducción: contextualización e identificación de los propósitos y finalidades del portafolio.
- Actividades experimentales realizadas: esquema ilustrativo y explicativo de la secuencia de actividades realizadas en cada tema, justificando las decisiones tomadas; descripción y reflexión de las actividades realizadas en los temas abordados en el aula con los alumnos. Incluir la sistematización de ideas previas de los niños, estrategias implementadas, aprendizajes alcanzados, evidencias de los alumnos, dificultades, propuestas de cambio de la estrategia seguida.
- Consideraciones finales: reflexión crítica sobre la importancia de la formación en su desarrollo personal, profesional y social.

Fuente: Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico II – Ano 2.

La evaluación del plan de formación y de su impacto se realiza de manera interna y externa. La primera está a cargo de la institución formadora (coordinadores del programa y formadores) que juzga junto con las escuelas y los profesores participantes el grado de consecución de los objetivos alcanzados. Esta evaluación interna produce un informe final de la acción donde relatar el proceso desarrollado, las dificultades, etc. Una comisión específica, formada por especialistas en evaluación y en educación en ciencias, será responsable de la evaluación externa, de producir los instrumentos y el informe correspondiente para elevar al Ministerio de Educación.

La evaluación de los aprendizajes alcanzados por los profesores comprende una instancia individual que puede consistir en la construcción de un portafolio que ilustre el proceso de formación seguido por cada docente, o en un informe crítico de las actividades realizadas y de los aprendizajes alcanzados. La evaluación de los portafolios se traduce en una calificación a los fines de ser convertida en un número determinado de créditos.

Balance crítico - Aportes y limitaciones

El Programa de Formación en Enseñanza Experimental de las Ciencias constituye una contribución significativa para el crecimiento profesional de los docentes y una oportunidad para que profundicen sus aprendizajes científicos, con el objetivo de fortalecer, desde los inicios del sistema educativo, el desarrollo del currículum escolar con base en las prácticas experimentales, en los primeros años de la escolarización primaria. En su primer año la experiencia involucró un número importante de

escuelas, participó el 13% de las 8.233 instituciones de educación básica y se supone que en los años subsiguientes la cantidad de escuelas y profesores involucrados fue en aumento.

Dado que se trata de una política de reciente implementación¹⁰¹, no se ha podido acceder a datos que evidencien los resultados y logros alcanzados por el programa. Por lo tanto, los juicios que se vierten en este apartado corresponden fundamentalmente a la valoración del diseño del plan de formación, y deberán ser completados en el futuro con información relativa a su ejecución. Varios son **los aspectos de la propuesta que se destacan**:

- La asociación con las instituciones responsables de la formación inicial de los profesores. Ya que de este modo se facilita la articulación e inclusión progresiva de las innovaciones en el ámbito de la formación docente inicial.
- La creación y organización de un equipo de trabajo específico en las instituciones formadoras para cada red de escuelas o grupo de docentes en formación. Esto garantiza la presencia de por lo menos un capacitador en todas las actividades e instancias de trabajo, con capacidad de orientar y acompañar los cambios y procesos de aprendizaje de los participantes.
- La inclusión de distintos tipos de sesiones que permiten grados diferentes de aproximación, discusión, intercambio y apropiación de los temas por parte de los docentes.
- La calidad de los materiales y módulos, basados en la evidencia que proporciona la investigación y el avance del conocimiento en la didáctica de las ciencias naturales.
- La inclusión del dispositivo de acompañamiento en las aulas permite por una parte responder a las necesidades y preocupaciones más específicas de los profesores, a la vez que por otra parte, contener los sentimientos que generalmente aparecen en los procesos de transformación de las prácticas (ansiedades, temor al cambio, dudas, incertidumbres, asumir los riesgos) y promover la autoconfianza.

El modelo de formación del PFEEC es coherente con una concepción de desarrollo profesional basada en el reconocimiento de los saberes docentes, se centra en las prácticas, y se propone articular el quehacer profesional, los conocimientos producidos en el campo de la investigación, con la práctica de enseñanza y su reflexión, a partir del estudio, exploración y experimentación de situaciones didácticas concretas, de laboratorio y experimentales en las diversas sesiones de trabajo, incluidas las jornadas en los salones de clase.

Entre las **cuestiones que resultan poco claras**, o que se encuentran insuficientemente desarrolladas en el programa y que podrían recibir mayor atención, se pueden mencionar las siguientes:

1. El papel de las Direcciones Regionales de Educación (DRE), su contribución en el apoyo y organización del programa. Las fuentes consultadas indican que las escuelas que participan deben articular su labor con estas direcciones, pero no se explicita cómo, a través de qué mecanismos. Considerando que a las DRE les compete la gestión del sistema educativo que está bajo su dependencia, coordinar y orientar a las escuelas, sería importante señalar sus aportes en el programa, esto permitiría fortalecer su

¹⁰¹ El PFEEC comenzó a implementarse en el año 2006.

capacidad técnico – pedagógica para planificar y/o brindar andamiaje en próximas estrategias de formación continua.

2. A pesar de que el programa focaliza a la escuela como lugar privilegiado para la formación y las innovaciones, y menciona la importancia de contar con el apoyo y estímulo de los directores, no queda del todo claro cuáles es su rol, o a través de qué mecanismos éste colabora con el proyecto.
3. La organización de la capacitación se realiza en base a la conformación de una Red de escuelas que adhieren al programa. Habría que establecer en qué medida esta noción de red refiere solamente a un nucleamiento, agrupamiento de escuelas de tipo administrativo, sin funciones pedagógicas concretas o, si por el contrario, constituye algún tipo de organización con fines de intercambio, trabajo conjunto, etc.

ONTARIO, CANADÁ

Canadá es el segundo país más grande del mundo y el más extenso de América, ocupa una superficie de 9.984.670 km². Es una confederación descentralizada formada por diez provincias y tres territorios, gobernada por una monarquía constitucional parlamentaria. Las provincias, a diferencia de los territorios, reciben sus poderes de gobierno del Acta Constitucional, lo cual les confiere más competencias y derechos. En el país se hablan dos lenguas oficiales, el inglés y el francés.

La educación depende directamente de los gobiernos provinciales quienes tienen absoluta autonomía en la materia. La experiencia de formación continua que se analiza en este documento se desarrolla específicamente en la provincia de Ontario, ubicada al sureste del país, una de las más importantes de Canadá ya que posee la mayor población (alrededor de un tercio del total) y es la segunda en superficie, ocupa 1.076.395 km². Su capital es Toronto, la ciudad más destacada de Canadá y alberga además a Ottawa, capital del país.

Tabla XVII - CANADÁ - Datos generales de la población (2007)

Población total	32.976.000 hab.
Expectativa de vida	80,6 años
Porcentaje de población rural	19,7%
Población de 0-14 años	17,0%
Crecimiento anual de la población	1,0%
Mortalidad infantil (por cada 1000 recién nacidos)	4,9
Tasa de HIV en adultos (15 a 49 años)	0,4%
Tasa de fertilidad (nacimientos por mujer)	1,6

Fuente: Indicadores de desarrollo del Banco Mundial.

En Canadá existen tres niveles de gobierno: federal¹⁰² o nacional, provincial o territorial, y municipal. La reina encabeza el Estado y delega su poder en un representante, el Gobernador General de Canadá, pero el principal órgano de decisión a *nivel federal* reside en el Premier y el Gabinete de Ministros. El Gobernador General designa al premier que usualmente se corresponde con el líder del partido político que tiene mayor representación en la Cámara de los Comunes. *Las provincias y los territorios* reiteran esta estructura de gobierno (premier, gabinete de ministros, asambleas legislativas) y son las que tienen competencia directa sobre el sistema educativo, entre otras cuestiones¹⁰³. Los *municipios* -alrededor de 4.000 en todo el país- se ocupan de la prestación de los servicios educativos; sus autoridades son elegidas mediante sufragio.

El sistema federal establecido por Canadá otorga a las provincias y territorios el control exclusivo de la educación en su jurisdicción. Por esta razón coexisten en el país trece sistemas educativos

¹⁰² El gobierno federal se ocupa de asuntos de relevancia nacional, tales como desarrollo económico, política exterior, sistema monetario, derechos humanos, inmigración, entre otros.

¹⁰³ A los gobiernos provinciales también les corresponde legislar sobre los derechos de propiedad y civiles, impuestos, justicia, recursos naturales, seguro social, salud, entre otros.

autónomos, con sus particularidades y aunque también comparten rasgos comunes. Cada provincia y territorio formula la estructura de su sistema, el currículum, los mecanismos de evaluación, proporciona el financiamiento a las instituciones, se ocupa de la formación y certificación requerida a los docentes, y de elaborar las normas que rigen su carrera y condiciones laborales.

A nivel municipal el gobierno de la educación recae en los *consejos o distritos escolares*, cuyos miembros son elegidos mediante escrutinio público. Los consejos se ocupan, entre otras cuestiones, de financiar las escuelas de su área de injerencia, implementar el currículum provincial y administrar al personal.

La educación en Canadá se ofrece tanto en francés como en inglés, en proporciones que varían según la región. La Constitución canadiense dispone el derecho a recibir educación primaria y secundaria en la lengua minoritaria en cualquier parte del país. Asimismo, establece el derecho a la enseñanza confesional que se traduce en los sistemas de escolarización correspondientes al culto católico romano y al protestante¹⁰⁴.

No existe en Canadá un órgano que gobierne la educación a nivel nacional. La discusión, concertación y colaboración sobre asuntos educativos federales que deban ser coordinados entre las provincias, se realiza en el seno del *Consejo de Ministros de Educación de Canadá* (CMEC). Entre los temas acordados por este Consejo para la “educación pan-canadiense” se destacan los siguientes: focalizar en los resultados educativos, compartir información sobre buenas prácticas, colaborar en iniciativas curriculares, promover la investigación sobre políticas educativas, fortalecer la educación post-secundaria, y garantizar las equivalencias educativas entre provincias para la movilidad de las personas en el territorio nacional.

Si bien la duración de la educación obligatoria varía en las diferentes provincias o territorios, en la mayoría de ellas se extiende a partir de los seis o siete años de edad y hasta los quince o dieciséis. La educación pública es gratuita para todos los canadienses desde el primario hasta finalizar el nivel secundario. **La estructura del sistema** comprende los siguientes niveles:

- *Educación pre-elemental*: consta de un año de educación no obligatoria destinada a los niños de 5 años. En el caso de Ontario el nivel incluye un año más para los niños de 4 años.
- *Educación primaria*: es obligatoria en todas las provincias y territorios para los niños a partir de los 6 años de edad y en general dura entre 6 a 8 años, éste último es el caso de Ontario.
- *Educación secundaria*: completa con el primario 12 años de escolaridad, es obligatoria hasta los 15 ó 16 años en la mayoría de las jurisdicciones. El sistema más frecuente es la acumulación de créditos y la promoción por asignaturas, en lugar de por año escolar, los alumnos deben aprobar los cursos obligatorios y optativos de sus programas.
- *Educación post-secundaria*: está a cargo de instituciones públicas y privadas que pueden ser reconocidas, registradas o autorizadas por el gobierno, o pueden ser libres, no estar reguladas. En las universidades y colegios universitarios se desarrollan programas en tres niveles: licenciatura, máster y doctorado. En las demás instituciones y en los colleges se extienden diplomas, certificados y

¹⁰⁴ World Data on Education. 6th edition, 2006/07.

programas de certificación que varían según las áreas de formación (técnica, profesional, ciencias de la salud, etc.)

En Canadá predomina la educación pública. En 1998/1999 Québec registraba el mayor porcentaje de niños que asiste a escuelas privadas de nivel primario y secundario (9,2%), mientras que en otras provincias esta cifra no llegaba al 1%. En el caso Ontario, alcanzaba un 4,3%¹⁰⁵. Cerca de la mitad de las escuelas privadas tiene una orientación religiosa. En el nivel superior la presencia de universidades privadas es escasa, pero sí existen varios Colleges administrados por particulares¹⁰⁶.

Tabla XVIII - CANADÁ - Indicadores educativos¹⁰⁷

Indicador	Mujeres	Varones	Total
Tasa bruta de escolarización para nivel pre-escolar (2006)	70,0%	71,0%	70,5%
Tasa bruta de escolarización para nivel primario (2006)	99,0%	99,0%	99,0%
Tasa bruta de escolarización para nivel medio (todos los programas)	100,0%	103,0%	102,0%
Tasa bruta de escolarización para nivel superior (2004)	72,1%	53,1%	62,4%
Cantidad de alumnos por docente en primaria y secundaria públicas (2004-2005)*	-	-	16,0%
Tasa de terminación del nivel secundario (2002-2003)*	78,0%	70,0%	74,0%

Fuentes: Institute for Statistics - UNESCO - Report of the Pan-Canadian Education Indicators Program, 2007.

Al igual que otros países desarrollados, tanto el nivel primario como el medio se encuentran universalizados, con tasas del 100%; el acceso al nivel pre-elemental, de educación inicial es elevado, alcanza a casi las tres cuartas partes de la población infantil. Otro de los indicadores que evidencia el desarrollo educativo de Canadá es la baja relación que existe entre docentes y alumnos (16 estudiantes por cada profesor). La matriculación en los estudios de nivel superior es también muy alta, casi dos tercios de la población, y mayor entre las mujeres.

Existen aproximadamente 15.500 escuelas en el país, de las cuales 10.100 son primarias, 3.400 secundarias, y 2.000 combinan ambos niveles. Hacia 2001 cerca de 310.000 profesores se desempeñaban en los niveles primario y secundario¹⁰⁸.

¹⁰⁵ Statistics Canada. *The Daily*. 4 July 2001. (Trends in the use of private education 1987/88 to 1998/99). Ottawa, Statistics Canada, 2001.

¹⁰⁶ WDE, 2006/07.

¹⁰⁷ La Tabla III no incluye datos sobre alfabetización de la población porque Canadá ha pasado a medirla mediante parámetros más complejos que los tradicionales, en tanto se considera que todos sus habitantes han adquirido habilidades básicas de lectura y escritura.

¹⁰⁸ WDE, 2006/07.

Tabla XIX - ONTARIO, CANADÁ - Consejos Escolares de Distrito

	Públicos	Católicos	Total
Ingléses	31	29	60
Franceses	4	8	12
Total	35	37	72

Fuente: Education Facts 2007-2008 - Ministry of Education, Ontario.

Las escuelas de Ontario son administradas por setenta y dos consejos escolares de distrito que se dividen según ofrezcan educación en lengua inglesa o francesa, y treinta y dos autoridades escolares que se ocupan de gestionar las escuelas hospitalarias o que están en lugares aislados geográficamente. Las escuelas públicas, históricamente son de origen protestante, y en la actualidad ofrecen educación laica. Por su parte, las instituciones de educación especial dependen directamente del ministerio provincial.

El sistema educativo de la provincia de Ontario comprende a unos 116.000 docentes de tiempo completo en los niveles primario y secundario, y 20.000 de tiempo parcial.

Tabla XX - ONTARIO, CANADÁ - Cantidad de establecimientos y docentes (2007-2008)

NIVELES	ESTABLECIMIENTOS	DOCENTES (Full time equivalente)
Educación Pre-elemental*	144	S/D
Educación Primaria*	4.026	72.207,31
Educación Secundaria*	897	43.971,78
Universidades públicas**	19	S/D
Colleges (públicos o autorizados)**	15	S/D

Fuentes: *Ministry of Education / **Ministry of Training, Colleges and Universities, Ontario.

Características de la Formación Docente Inicial

A mediados del siglo XIX, junto con la conformación de su sistema educativo, Canadá desarrolló el proceso de institucionalización de la formación de maestros de nivel primario, que se configuró según el modelo de la Escuela Normal¹⁰⁹, de dependencia provincial. Las Normales ofrecían a los maestros una preparación básica y rudimentaria, mientras que los profesores de

¹⁰⁹ El *modelo de la Escuela Normal* canadiense sigue el mismo derrotero que en otros países: énfasis en los métodos de enseñanza y en la práctica, pedagogía del modelo, impregnada por elementos del movimiento higienista, otorgaba gran importancia a la formación del carácter, de los aspectos personales y morales del maestro. El normalismo terminaba configurando una identidad docente homogénea, a través de la transmisión de una serie de gestos, valores y actitudes, que a su vez regulaban la vida social y privada de las maestras y de los profesores, concebidos como modelos de conducta en sus respectivas comunidades.

secundaria se formaban en la universidad (Bruno-Jofré y Jover-Olmeda, 2008). Hacia finales de siglo XIX también se instituyó un breve pasaje por la Escuela Normal para estos últimos, a los fines de su acreditación pedagógica.

Los reclamos por una mejor formación comenzaron a plantearse hacia mediados del siglo XX, a través de las organizaciones sindicales, especialmente de los profesores de secundaria, que sostenían una visión de la enseñanza como profesión, basada en los modelos de las profesiones liberales. El modelo de la Escuela Normal quedó obsoleto frente a las nuevas necesidades educativas derivadas de los cambios socioeconómicos, el avance tecnológico, el crecimiento demográfico, la extensión de la escolaridad, entre otras cuestiones. La solución fue la creación de los Teachers' Colleges, que ofrecían dos años de preparación post-secundaria (Bruno-Jofré y Jover-Olmeda, 2008). Esta salida fue transitoria hasta que finalmente se produjo el proceso gradual de traslado de toda la preparación, tanto de maestros de nivel elemental como de profesores, a las Facultades de Educación, de Ciencias y Letras de las respectivas universidades.

El proceso de transferencia de la formación docente a las universidades implicó la puesta en contacto y negociación de dos culturas profesionales tradicionalmente separadas (la académica y la formación práctica), lo cual trajo aparejado tensiones, entre ellas la convergencia entre la formación y cultura teórica con la preparación práctica: *“La transición de la cultura del Teacher's College a la cultura de investigación de la universidad fue difícil y estuvo teñida de fricciones políticas y profesionales (Acker, 2000). Todavía se recuerdan las tensiones generadas por el traslado de los docentes de los Teachers Colleges a la universidad y la contratación de profesores con doctorados y experiencia investigadora”* (Bruno-Jofré, y Jover-Olmeda, 2008: 403).

Hacia finales de los años sesenta, las presiones sociales exigieron la democratización de la política pública y dieron impulso a políticas educativas multiculturales e inclusivas que acentuaron la descentralización, poniendo en el centro de la escena a los maestros, los padres y los estudiantes, en lugar de la burocracia y la administración. A la par de estos cambios, a favor de una educación pública más democrática e incluyente, se observó un movimiento contrario de corte conservador que bregaba por el establecimiento de estándares provinciales, la uniformidad del currículo, la instauración de habilidades básicas a la luz del proceso de globalización económica, objetivos que se plasmaron en las reformas de los años noventa.

Las nuevas políticas enfatizaron la rendición de cuentas, la creación de estándares e indicadores y la evaluación de los resultados. Estos elementos junto con la transformación curricular, generaron fuertes reacciones de los sindicatos debido a los procesos de desprofesionalización que generaban (Bruno-Jofré y Jover Olmeda, 2008). Como es lógico estos cambios tuvieron sus correlatos en los programas de formación de docentes de las universidades, que debieron introducir los nuevos contenidos curriculares provinciales y formar a los futuros maestros en una cultura de la evaluación¹¹⁰. Por otra parte se generó simultáneamente una discusión acerca de la producción de conocimiento a través de la investigación de la enseñanza que valorizó e incluyó al maestro como investigador.

¹¹⁰ “En el caso de Ontario, durante los dos últimos años del gobierno provincial conservador, los titulados de las Facultades de Educación de la provincia tuvieron que pasar pruebas de cualificación. Las Facultades de Educación de Ontario se unieron a los maestros en su demanda de ser tratados y respetados como profesionales. El gobierno conservador perdió las elecciones en 2003 y el nuevo gobierno de corte liberal se definió como un gobierno amigo de los maestros y profesores, un gobierno a favor de la educación” (Bruno-Jofré; Jover Olmeda, 2008: 405).

Actualmente, existen en Canadá **dos modelos en la formación universitaria de maestros y profesores**: la licenciatura en Educación que dura entre cuatro y cinco años según la provincia, o un posgrado en Educación con una extensión de uno a dos años. Los profesores secundarios deben poseer previamente un título de grado en la especialidad que enseñan. Los cursos y mecanismos de ingreso son selectivos, existen unas cincuenta instituciones que ofrecen formación inicial para docentes, pero sólo el 10% de los aspirantes son aceptados debido a la falta de cupos, lo cual lleva a mecanismos de selección basados en las calificaciones, cartas de recomendación, experiencia laboral y entrevistas personales (WDE, 2006/07).

En el caso específico de la provincia de Ontario, la formación inicial de los docentes se lleva a cabo en trece facultades de educación que dictan un curso de ocho meses a un año de extensión, cuyo requisito de admisión es el título de licenciatura. La formación se realiza en aproximadamente veinte semanas en la facultad y ocho semanas de práctica en una escuela, supervisada por un docente experimentado. Para poder ejercer en las escuelas, una vez concluida la formación inicial, los docentes deben atravesar un procedimiento de certificación en el *Colegio de Profesores de Ontario*, organismo autónomo creado en 1996 con el fin de regular el trabajo docente.

El Colegio de Profesores es conducido por un consejo de treinta y siete miembros, catorce designados por el gobernador provincial y veintitrés elegidos por sus pares. De estos últimos, diecinueve son maestros de aula, lo cual resulta en una mayoría de maestros entre los miembros del consejo¹¹¹. Entre sus funciones figuran el establecimiento de los requisitos de ingreso a la docencia, la elaboración de estándares de la práctica y éticos (*Standards of Practice for the Teaching Profession* y los *Ethical Standards for the Teaching Profession*) y la acreditación de programas de formación inicial o continua¹¹².

En cuanto a sus contenidos, la mayoría de los programas de formación inicial o licenciatura en educación en Canadá, incluyen los siguientes: habilidades generales de enseñanza, de comunicación y para el manejo del aula; competencias para establecer metas y realizar evaluaciones; lenguaje; metodologías específicas; psicología educacional; sociología de la educación; historia y filosofía de la educación; políticas y reglamentos escolares, estatuto docente; tecnologías educativas; y experiencias de campo (WDE, 2006/07).

Características de la Formación Continua

El desarrollo profesional o formación permanente de los maestros ha sido en los últimos años materia de gran interés en todo Canadá. En el caso de Ontario el gobierno a través de un documento elaborado en 2004¹¹³, ha expresado su voluntad de revisar el profesionalismo de los docentes, su formación inicial, la evaluación de su rendimiento y su perfeccionamiento continuo. La

¹¹¹ Anthony, P. 2007.

¹¹² "Esta medida se intentó justificar como una manera de asegurar al público, y al propio cuerpo profesional, que la preparación se proporciona de acuerdo con determinados requerimientos. El proceso de acreditación incluye un examen del programa para determinar si el mismo cumple con la normativa, se adapta al currículum escolar de Ontario y respeta las regulaciones previstas en los *Standards of Practice for the Teaching Profession* y los *Ethical Standards for the Teaching Profession*. Este sistema se aplica a los programas tanto de maestros de Educación Primaria como de profesores de Secundaria, pues en Canadá no existe diferencia entre ellos en cuanto a preparación profesional universitaria, rango y salarios" (Bruno-Jofré; Jóver Olmeda, 2008: 405).

¹¹³ En francés, "L'excellence du personnel enseignant - réaliser le plein potentiel des élèves grâce au perfectionnement professionnel continu". En inglés, Teacher Excellence – Unlocking Student Potential through Continuing Professional Development.

convocatoria a una Mesa de Cooperación Educativa (*Education Partnership Table*) tiene el propósito de constituir un espacio amplio de discusión de políticas educativas de fondo, previamente a su implementación. Fueron invitados representantes de todos los sectores interesados: estudiantes, padres, maestros, gremios, trabajadores de apoyo y directores.

Además de las habilidades y destrezas individuales de los profesores, el Ministerio reconoce que muchos factores influyen en la eficacia de la enseñanza. Por ejemplo, la calidad del liderazgo dentro de la escuela, la disponibilidad de recursos y de ayuda, la calidad del currículo y las estrategias que se utilizan. Por lo tanto, el gobierno reconoce su papel vital en la mejora de estos otros factores para asegurar la excelencia en la educación.

El documento de discusión mencionado (2004) solicitó un análisis de la literatura sobre aprendizaje profesional y sus diferentes modos de entrega para los profesores con experiencia, a fin de inspirar los trabajos de la Mesa de la Cooperación. Entre las principales conclusiones del examen se observó un consenso general sobre algunos componentes importantes para el aprendizaje profesional, entre ellos:

- Vincular el desarrollo profesional docente con el aprendizaje de los alumnos y con los estándares profesionales.
- Ofrecer variadas prácticas y procesos de aprendizaje.
- Incorporar la evaluación tanto del crecimiento profesional como del logro de los objetivos del programa.
- Incluir la reflexión y la planificación a futuro como parte del ciclo de aprendizaje profesional.

En 2005 el proceso de discusión de políticas educativas continuó con la creación de mesas de trabajo específicas para diferentes temas de interés que debían realizar informes de su área para ser discutidos en la Mesa de Cooperación. De esta forma se creó la *Mesa de Trabajo sobre Aprendizaje Docente*, integrada por representantes de los consejos escolares, las federaciones de maestros, las facultades de educación, los directores, los maestros noveles y retirados, los padres y el Colegio de Profesores. Esta Mesa relevó las necesidades de formación profesional de los docentes en los diferentes momentos de su carrera, y como resultado, recomendó la creación del Programa de Inducción de Maestros Noveles, un *Sistema de Evaluación de Desempeño para Profesores Experimentados* y el establecimiento de *las características del Aprendizaje Profesional Efectivo*.

En 2007 la Mesa de Trabajo sobre Aprendizaje Docente del Ministerio de Ontario recomendó la adopción de una serie de criterios a ser tenidos en cuenta por todos aquellos que desarrollaran acciones de formación para docentes:

- *Ser coherentes*: en tanto el desarrollo profesional se vincula con el aprendizaje de los alumnos debe haber coherencia en los diferentes niveles del sistema, de forma tal que conformen un continuum.
- *Atender a los estilos de aprendizaje adulto*: considerando, por ejemplo, la importancia de poder elegir autónomamente las opciones de aprendizaje.

- Estar *orientadas por objetivos*: deben conectarse con la diversidad de contextos, la realidad del aula y la mejora del aprendizaje de los estudiantes.
- Ser *sustentables*: estar adecuadamente planificadas, dar tiempo para realizar ensayos en el aula, para reflexionar sobre la práctica, volver a probar, etc.
- Estar *basadas en evidencias*: las propuestas deben apoyarse en investigaciones actuales, así como en información formal e informal de tipo cualitativo y cuantitativo.

El Ministerio de Educación de Ontario entiende que el desarrollo profesional de los docentes está estrechamente relacionado con los resultados de los estudiantes. Concibe que las necesidades de formación de los docentes se transforman a lo largo de su carrera, y que por ello, su atención requiere propuestas que contemplen los diferentes momentos. Bajo esta perspectiva implementa políticas de formación continua destinadas a diferentes etapas de la vida profesional.

Muchas provincias de Canadá disponen en la actualidad de *programas de inducción* a la docencia como modo de acompañar a los maestros noveles y mitigar las dificultades que surgen durante los primeros años de ejercicio profesional. El Ministerio de Ontario desarrolla desde 2006 un programa de este tipo que ofrece a los docentes noveles un año de apoyo profesional para que afirmen sus habilidades y conocimientos en sus primeras experiencias como profesores. El programa da orientación a los nuevos profesores, a la escuela que los recibe y a la junta escolar. A tal fin se trabaja con un dispositivo de mentorías a cargo de profesores experimentados y se brindan aprendizajes profesionales específicos en diversas áreas que responden a las necesidades de los nuevos maestros (Anthony, 2007). Por ejemplo, alfabetización, estrategias de cálculo elemental, gestión de aula, habilidades de comunicación con los padres, y métodos de enseñanza para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con necesidades especiales u otras diversidades específicas.

El *Programa de Aprendizaje y Liderazgo para docentes experimentados* que se analiza en este documento, constituye una opción diseñada para atender particularmente las necesidades formativas de los docentes que ya tienen un recorrido de aula realizado y que desean permanecer en funciones de enseñanza.

Sistemas de evaluación del desempeño docente

Así como las necesidades formativas de los docentes son atendidas en forma específica según se trate de noveles o expertos, Ontario desarrolló un sistema de evaluación diferente para cada uno de estos grupos profesionales. Los experimentados son evaluados cada 5 años y según su Plan Anual de actualización y aprendizaje que elabora cada maestro en consulta con el director de su escuela.

Los enseñantes noveles son evaluados dos veces en su primer año hasta completar el programa de inducción, y deben recibir dos calificaciones consecutivas "satisfactorias". Aquellos que no lo logran en el primer año, continúan con evaluaciones y apoyo en el segundo año. Este proceso se lleva a cabo en el contexto de las escuelas, entendidas como comunidades de aprendizaje en las que los nuevos profesores cuentan con oportunidades para entablar un diálogo profesional, planificar e involucrarse en investigaciones y proyectos colectivos (Anthony, 2007).

En 2006 el Colegio de Profesores de Ontario ha desarrollado una serie de Estándares de la Práctica para la Profesión Docente (*Standards of Practice for the Teaching Profession*) que articulan las metas y aspiraciones de la enseñanza, y guían tanto la formación inicial como la elaboración y evaluación de propuestas de formación continua. Estos estándares se despliegan en torno a las siguientes dimensiones:

- Compromiso con los estudiantes y su aprendizaje
- Conocimiento profesional
- Práctica profesional
- Liderazgo en comunidades de práctica
- Desarrollo profesional continuo

Programa de Aprendizaje y Liderazgo para profesores experimentados (TLLP)

En octubre de 2007 el Ministerio de Educación de Ontario anunció la creación del Programa de Aprendizaje y Liderazgo para profesores experimentados (*Teachers Learning and Leadership Program for Experienced Teachers*, TLLP, por sus siglas en inglés) que comenzó al año siguiente. Se trata de una iniciativa que desarrolla la División de Políticas de Enseñanza y Estándares del Ministerio en colaboración con las federaciones, es decir, los sindicatos y asociaciones profesionales docentes.

El proyecto está destinado a los maestros experimentados, cuya elección de carrera a largo plazo, es continuar su desempeño en el aula. El TLPP se propone financiar proyectos autónomos de aprendizaje profesional que amplíen las competencias de liderazgo de estos profesores, y les brinden oportunidades para compartir sus prácticas, experiencias, con otros colegas. El programa se aplica actualmente y cada edición prevé una duración anual a través de una modalidad basada en el concurso de proyectos, al cual se presentan los profesores que lo desean -de manera individual o grupal- y que reúnan los requisitos establecidos¹¹⁴.

El dispositivo se organiza a través de la realización de cinco instancias y procesos:

- Presentación de proyectos a los directores de educación de los distritos o supervisores, según corresponda a cada escuela.
- Evaluación y selección de los proyectos y candidatos.
- Capacitación de dos días en habilidades de liderazgo para los profesores seleccionados.
- Desarrollo, implementación del proyecto presentado durante un año.
- Presentación de los informes finales con los resultados obtenidos a los Consejos o supervisores correspondientes.

Objetivos

A través del TLPP los docentes tienen la oportunidad de compartir su saber y experiencia. El propósito general del programa es contribuir con el aprendizaje profesional autónomo,

¹¹⁴ Sobre los requisitos para presentar un proyecto, ver en las páginas siguientes “destinatarios y alcance”.

autodirigido de los docentes expertos de Ontario y, capitalizar la experiencia acumulada por estos profesores para retroalimentar a otros colegas del distrito y la provincia. Específicamente, los objetivos que se propone son:

- Apoyar a profesores experimentados en sus iniciativas de desarrollo profesional autónomo para la mejora del aprendizaje y de los estudiantes.
- Desarrollar las competencias de liderazgo de los maestros de aula que deseen compartir sus prácticas con otros docentes en la escala del distrito o de la provincia.
- Facilitar el intercambio de conocimientos.

Destinatarios y alcance

El TLLP se implementa en los setenta y dos distritos escolares de la Provincia de Ontario, Canadá, y en cada uno se elige hasta dos proyectos; motivo por el cual solamente afecta a una proporción limitada de la población docente de la provincia. En el primer año se aprobaron unos ochenta proyectos para su desarrollo.

El programa se dirige a los maestros de nivel pre-primario, primario y profesores de secundaria que han elegido no aspirar a otras funciones y que por lo tanto, no tienen normalmente oportunidades de compartir su conocimiento y experiencia con otros colegas. Quienes se desempeñan a nivel del sistema o en puestos de gestión escolar (directores de escuelas, coordinadores, consejeros pedagógicos) no pueden presentarse a título personal, aunque sí pueden formar parte de un grupo coordinado por otro profesor que cumpla con el requisito descrito.

Para inscribirse al programa, ya sea de manera individual o a través de la conformación de un grupo, los postulantes deben (i) ser docentes experimentados de una escuela perteneciente a cualquier distrito escolar o escuela provincial de Ontario, que hayan finalizado el período de inserción a la docencia; (ii) desempeñarse en cualquiera de los niveles del sistema (excepto superior); (iii) haber elegido permanecer en el aula y; (iv) tener deseos de profundizar su aprendizaje en el área de su especialidad. Los profesores que concursan tienen que cumplir tareas vinculadas principalmente con la enseñanza de los alumnos. Por ejemplo, maestros titulares de clase, bibliotecarios, consejeros, profesores de educación cooperativa, maestros itinerantes, maestros suplentes.

Cuando se lanzó el TLLP los coordinadores del Ministerio suponían que los postulantes iban a tener aproximadamente unos diez años de experiencia, de antigüedad en la docencia. Pero como esto no fue explicitado en los requisitos del concurso, en la práctica también se presentaron y seleccionaron proyectos correspondientes a profesores jóvenes, con menor experiencia, aunque con mucho conocimiento y dominio de herramientas de enseñanza, por lo que se los consideró en condiciones de compartir sus saberes y prácticas con otros.

En caso de presentarse en forma grupal, los proyectos deben ser liderados, coordinados por un docente que cumpla con los rasgos mencionados, aunque pueden incluir a otros trabajadores de la educación, como profesores auxiliares, asistentes educativos, o trabajadores sociales.

Modelo de Formación – Características del dispositivo

El TLLP parte de dos premisas. En primer lugar, que los maestros de aula experimentados tienen más probabilidades de que sus estudiantes logren mejores aprendizajes. En segundo lugar, que las propuestas de formación profesional continua más adecuadas para estos docentes son aquellas en

las que tienen oportunidades de realizar un aprendizaje autodirigido, autónomo, significativo y que responda a sus contextos de trabajo y experiencias previas. Bajo esta perspectiva se desarrolla este programa en colaboración con las federaciones / asociaciones gremiales docentes.

Otro elemento fundamental de la iniciativa de Aprendizaje y Liderazgo para profesores experimentados es el *intercambio y la comunicación*. Se trata de capitalizar y aprovechar el saber profesional de los docentes con mayor experiencia para beneficio de todo el sistema educativo y los alumnos de Ontario. Es por ello que los profesores al presentar sus proyectos deben incluir actividades y medios para compartir sus prácticas y enriquecer a otros colegas. Para ello se trabaja durante dos días en la formación de competencias de liderazgo.

Este dispositivo de formación tiene **tres componentes** principales:

- *Aprendizaje Profesional*. A través del financiamiento de propuestas elaboradas autónomamente por los docentes, y que refieran a actividades innovadoras que se comprometen a realizar individualmente, o como parte de una comunidad de práctica.
- *Desarrollo de Liderazgo*. Se dicta para los participantes del programa una capacitación de dos días en habilidades de liderazgo, con el fin de ayudarlos a desarrollar las competencias necesarias para gestionar eficazmente sus proyectos de aprendizaje y compartir sus conocimientos con otros colegas.
- *Intercambio de conocimientos*. En la presentación de sus proyectos los docentes deben incluir y diseñar cuál es su propuesta para compartir y dar a conocer las prácticas innovadoras que hayan desarrollado, con el propósito de beneficiar a los estudiantes de Ontario.

En cuanto a las temáticas, los proyectos propuestos implican una serie de actividades de aprendizaje en el área de especialidad del maestro o del grupo, pueden apoyar investigaciones en curso, abordar enfoques innovadores, métodos alternativos para mejorar los resultados de los estudiantes. No es necesario que focalicen en un área curricular determinada; por ejemplo, pueden focalizar en:

- probar estrategias para el desarrollo de proyectos escolares comunitarios de afirmación cultural que refuercen los sentimientos de pertenencia de los niños a la comunidad de habla francesa;
- diseñar estrategias para satisfacer las necesidades de una población de estudiantes con ciertas características, o de una minoría;
- explorar nuevas metodologías para el aprendizaje y la enseñanza de las materias;
- profundizar, actualizar conocimientos y habilidades en un campo determinado;
- explorar estrategias para el uso de la tecnología y su integración en la enseñanza y aprendizaje;
- implementar la investigación-acción en estrategias innovadoras en el aula y la publicación de los resultados en una revista profesional.
- aprender sobre la adaptación de nuevos métodos y tecnologías para los estudiantes con necesidades especiales, clases abiertas para compartir el trabajo con otros maestros de su escuela o distrito.

- formar un equipo de trabajo integrado por profesores y personas que ejercen funciones de apoyo a la educación para compartir habilidades y conocimientos en un área particular.

El ministerio promueve la presentación de propuestas de equipo, ya que consideran, brindan una perspectiva más amplia y la posibilidad de alcanzar a una mayor cantidad de docentes. Se ha observado que los proyectos individuales, por lo general, se vinculan con temáticas de investigación, o consisten en la elaboración de materiales multimedia, software educativo como recursos para la enseñanza.

Evaluación y selección de los proyectos

El proceso de selección de los proyectos que serán financiados atraviesa dos instancias. En la primera, los directores de educación de los distritos o supervisores (según corresponda) forman un *comité distrital* compuesto por representantes de la federación / colegio de profesores y empleados del consejo escolar, que analiza las propuestas. Este comité selecciona dos y las envía al Comité Provincial del Programa recomendando su aprobación, junto con la información personal y la descripción de todos los proyectos recibidos.

En la segunda instancia, *el Comité Provincial* del TLLP, formado por personal de la División de Políticas de Enseñanza y Estándares del Ministerio y representantes de la federación de maestros, selecciona hasta un máximo de dos trabajos por Consejo para ser financiados y desarrollados. Estas propuestas pueden coincidir con las recomendaciones recibidas del comité de distrito, o no.

El comité de distrito del TLLP puede conformarse a partir de uno pre-existente o empezar especialmente para la ejecución de este programa. Tiene que tener representación de docentes experimentados que se desempeñen en el aula, directores de escuelas, superintendentes, federaciones y otros actores que considere apropiados. Sus tareas son: seleccionar en base a los criterios establecidos dos proyectos prioritarios para recomendar al Comité Provincial su aprobación.

Recuadro 9 - ONTARIO, CANADÁ - Formulario para la presentación de proyectos del programa

Para inscribirse al *Programa de Aprendizaje y Liderazgo para profesores experimentados* los candidatos completan un formulario individual o grupal, en el que deben incluir la siguiente información sobre sus antecedentes y plan de trabajo:

- *Datos personales*: nombre, antigüedad general en la docencia, dedicación actual (completa, medio tiempo u ocasional), grado y escuela en que se desempeña, entre otros. Si se trata de un grupo se consignan además los nombres, cargos y antigüedad docente de todos los integrantes.
- *Proyecto*: nombre; breve descripción del tema de trabajo; las razones para llevarlo a cabo, las necesidades personales de formación; la forma en que contribuirá a mejorar el aprendizaje de los estudiantes; y la experiencia acumulada en el tema (breves antecedentes del docente coordinador y de los integrantes del grupo).
- *Plan de aprendizaje profesional*: metas de aprendizaje perseguidas; las actividades propuestas para lograrlas y los plazos requeridos; las formas de evaluar si dichas metas se han alcanzado (por ejemplo, encuestas, portafolios, diarios, registros de la experiencia); y el financiamiento necesario para llevar adelante cada actividad y su evaluación (por ejemplo, los días libres que los docentes precisan para ejecutar cada tarea, el costo de convocar a suplentes, los recursos materiales y las necesidades de asistencia técnica).
- *Plan para compartir la experiencia con otros*: con quiénes se va a compartir el aprendizaje realizado (docentes de la propia escuela, de otra institución o del distrito); las actividades

propuestas para compartirlo (recursos escritos, materiales para la escuela y los maestros, trabajo compartido en el aula, talleres, podcast¹¹⁵, webcast¹¹⁶, videoconferencias y wikis¹¹⁷, entre otros); las formas para evaluar la efectividad del plan de intercambio (encuestas, portafolios, diarios, focus groups); y el financiamiento necesario para llevar adelante cada actividad y su evaluación.

Al final del formulario se debe incluir el importe total solicitado para el desarrollo del proyecto.

Para seleccionar los proyectos, *los evaluadores* que actúan en cada uno de estos ámbitos se orientan por los siguientes *criterios*:

- La calidad de la propuesta, si está bien pensada y es realista.
- Su carácter innovador.
- La consideración del impacto que tendrá el proyecto en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.
- En qué medida el plan de trabajo refleja los objetivos del ministerio, del consejo escolar y de la escuela.
- La experiencia que el maestro o grupo de maestros tiene en la materia en cuestión, o en el tema del proyecto.
- El potencial del plan para compartir con otros colegas de la escuela, del consejo escolar del distrito o de otros lugares (potencialidad del proyecto para ser transferido, utilizado en mayor escala).
- La posibilidad de evaluar, medir, el aprendizaje y el intercambio de resultados que genere el proyecto.
- El impacto potencial para el aprendizaje de otros profesores.
- El grado en que se guíe por las cinco características del aprendizaje profesional *eficaz*, a saber: coherencia; atención a los estilos de aprendizaje adulto; orientados por objetivos; sustentable; basado en evidencias.

El Comité Provincial del programa, por último, integrado por personal del ministerio y representantes de las federaciones docentes, seleccionan entre las recomendaciones elaboradas por el comité distrital -o entre los otros proyectos- las propuestas que se financiarán guiados por los criterios descritos, la financiación disponible y la equidad de la distribución de recursos.

¹¹⁵ Un *podcast* consiste en la distribución de archivos multimedia de audio o vídeo mediante un sistema de sindicación que permita suscribirse y usar un programa que lo descarga para que el usuario lo escuche en el momento que quiera.

¹¹⁶ Un *webcast* es similar a un programa de televisión pero está diseñado para ser transmitido por Internet.

¹¹⁷ Un wiki, o una wiki, es un sitio web cuyas páginas pueden ser editadas por múltiples voluntarios a través del navegador web. Los usuarios pueden crear, modificar o borrar un mismo texto que comparten.

Financiamiento de los proyectos

Los lineamientos del programa establecen que no hay un importe máximo estipulado para otorgar a cada propuesta, ya que el monto dependerá del alcance y características específicas del proyecto. Sin embargo, se estima que el rango más común de financiación sea aproximadamente de \$1.000 para proyectos de pequeña escala o individuales, y hasta \$10.000 para proyectos de equipos o más, según el alcance y el ámbito de aplicación la propuesta.

El Ministerio dispone de un presupuesto de \$5 millones de dólares canadienses para solventar los proyectos seleccionados. Estos fondos son enviados a los consejos escolares correspondientes, y administrados por el profesor a cargo de cada equipo o proyecto de trabajo.

Tipos de acciones e iniciativas

Las acciones que incluye el TLLP son:

- Concurso de proyectos para el aprendizaje y desarrollo profesional.
- Formación en competencias de liderazgo.
- Financiamiento de proyectos.
- Sistematización, informes finales sobre los resultados alcanzados en cada proyecto.

La *capacitación en liderazgo* se organiza de manera intensiva y centralizada a través del Ministerio de Educación de Ontario y de la Federación de Docentes. Para ello los profesores asisten a las jornadas que se realizan en Toronto, y los gastos son cubiertos por las autoridades educativas del ministerio. Se realizan conferencias a cargo de especialistas reconocidos en el campo de la formación docente y se ofrece una variedad de cursos que cada participante elige según sus intereses y las características de su proyecto. Algunos de los talleres, abordan por ejemplo: el manejo de fondos, las estrategias para comunicar y promocionar el trabajo, concepciones de liderazgo, aprendizaje adulto, trabajo en equipo, herramientas de facilitación, motivación para la dinámica de trabajo en talleres, compartir el aprendizaje a través de las TICs.

En cuanto a los *roles y responsabilidades* de los diversos actores implicados, los lineamientos del programa señalan que *los docentes* deben comprometerse a ejecutar el proyecto presentado, asistir a la capacitación en habilidades de liderazgo, participar de la comunidad de práctica creada por el programa, documentar y analizar la experiencia y estar disponibles para ser contactados por representantes ministeriales con el fin de evaluar el proyecto.

Los directores, por su parte, son responsables de la difusión del programa entre los profesores de sus escuelas, de dar el aval para la postulación de los docentes, y de apoyar al personal en la ejecución de sus proyectos, y en las actividades de intercambio con otros colegas.

Los supervisores y directores de educación deben velar por la difusión del programa entre los docentes experimentados de su jurisdicción, formar el comité a nivel distrital que evalúa las propuestas; apoyar, financiar a los docentes seleccionados; elaborar y enviar al ministerio un informe de evaluación del proyecto junto con la evaluación presentada por los profesores participantes.

Balance crítico – Aportes y limitaciones

El *Programa de Aprendizaje y Liderazgo para profesores experimentados* es una iniciativa muy reciente (2008) cuyo primer ciclo todavía está en curso. Por lo tanto, no se dispone aún de una evaluación interna o externa que recoja y sistematice las fortalezas y las dificultades encontradas en su implementación. No obstante es posible destacar algunos elementos de la propuesta que resultan interesantes, y otros que generan incertidumbre.

Entre los **aspectos novedosos**, el TLLP es un dispositivo de formación profesional en servicio que otorga a los docentes la posibilidad de determinar sus necesidades de aprendizaje y en función de ellas presentar un plan de trabajo para su desarrollo. Este aspecto lo diferencia de programas más tradicionales, en los que los contenidos se seleccionan desde instancias superiores del sistema - equipos técnicos del ministerio, instituciones formadoras, etc.- y son homogéneos para todos los profesores. Por el contrario, en este caso, los maestros disponen de gran autonomía para delinear y llevar adelante sus proyectos, por lo que las temáticas que finalmente se implementan son muy variadas. Los docentes son ubicados en el centro de la propuesta, como protagonistas de su formación, asumen el lugar de expertos que pueden aportar su saber a otros colegas, y no de destinatarios de lo que los especialistas han pensado para ellos.

Es necesario considerar que una serie de condiciones previas posibilitan este tipo de políticas para la formación permanente de los profesores. En primer lugar, existe una selección de los futuros docentes, debido a los cupos limitados que tienen las carreras de profesorado y a su alta demanda. En segundo lugar, una formación inicial sólida, prolongada y de buena calidad. Tercero, una tradición de autonomía profesional, con fuerte autorregulación, o control ejercido por la propia comunidad docente.

Entre las **debilidades de la experiencia** analizada, se pueden señalar las siguientes:

1. Su alcance limitado. Sólo se aprueban dos propuestas en cada uno de los setenta y dos consejos o distritos de la provincia. Esto significaría implementar unos ciento cuarenta y cuatro proyectos por año como máximo. Sin embargo, según información proporcionada, durante su primer año el número de propuestas aprobadas fue incluso bastante inferior, promedió unos ochenta planes de trabajo, aunque no se ha podido conocer a qué cantidad de docentes corresponden.
2. El límite difuso que el programa establece entre desarrollo profesional, entendido como instancia de formación permanente y el desarrollo de proyectos de innovación y mejora escolar.
3. La organización de las instancias de intercambio entre los profesores. La responsabilidad por su diseño y ejecución parece quedar exclusivamente a cargo de los propios maestros, no hay un apoyo del programa destinado a tal fin, a excepción de la capacitación de dos días en habilidades de liderazgo. Posiblemente este breve curso resulte insuficiente para proveer a los docentes de herramientas que les permitan organizar jornadas de intercambio y transferencia de conocimiento que vayan más allá de los límites de la propia escuela y enriquezcan a los colegas de otras instituciones o consejos de la provincia. Quizás para lograr esta meta sería preciso que las instancias de intercambio sean coordinadas de una forma más centralizada -a nivel distrital o provincial, por ejemplo- o que los docentes cuenten con un apoyo sistemático de los distritos, federaciones o equipos del TLLP para su organización.

4. El TLLP se propone conformar una comunidad de la práctica pero no queda claro cuáles son los mecanismos a través de los cuales ésta se constituye, y qué recursos, por ejemplo portales, páginas web oficiales, se ponen a su disposición.
5. Por último, el formulario de presentación de proyectos también evidencia aspectos que podrían ser mejorados para facilitar la claridad, explicitación y fundamentación de las propuestas. Los ítems que los profesores deben completar para postularse son sumamente sucintos, sin dar demasiado espacio a la fundamentación de las acciones propuestas, ya que focalizan en la enunciación breve de objetivos, actividades, evaluación y presupuesto y en consecuencia, corren el riesgo de restringir la elaboración de proyectos a una cuestión tecnocrática e instrumental.

Tabla XXI - Síntesis de las experiencias presentadas Chile, Nicaragua, Mozambique, Portugal, Ontario

País	Nivel educativo	Áreas curriculares	Instituciones organizadoras	Objetivos	Acciones de formación	Materiales	Supuestos	Componentes de FCEE ¹¹⁸
CHILE (2002 / continúa)	Desde el último año de la Educación Parvularia a 4° año de la Educación Básica (5 a 9 años de edad)	Lenguaje / Comunicación y Matemática	Ministerio de Educación Nacional (Centro de Perfeccionamiento e Investigación educativa) Universidades Departamentos provinciales de educación Autoridades educativas de los municipios (a cargo de las escuelas)	Mejorar los aprendizajes de los alumnos en las áreas involucradas; disminuir el retraso escolar y el bajo rendimiento. Transformar las prácticas de los profesores según el currículo y las necesidades de los niños. Perfeccionar la capacidad de gestión técnico-pedagógica de los municipios y los supervisores. Fortalecer a los directivos en la gestión del currículo. Favorecer la creación de equipos técnicos y comunidades de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de los profesores consultores • Talleres de estudio institucionales de las unidades didácticas diseñadas • Talleres inter-institucionales que reúnen a tres escuelas de la zona • Trabajo "in situ" entre el profesor del aula y el consultor • Talleres de retroalimentación al finalizar el desarrollo de cada unidad didáctica 	Unidades didácticas para que los profesores las utilicen con secuencias y actividades destinadas a los alumnos, a fin de facilitar la implementación del currículum y de nuevas prácticas. Elaboradas por especialistas de la Univ. Alberto Hurtado (Lenguaje y Comunicación) y de la Univ. Santiago de Chile (Matemática)	<ul style="list-style-type: none"> • Considera la formación en situación de trabajo • La práctica de enseñanza como eje del plan de formación. • La formación interpela los contextos de la práctica y colabora en su transformación • El rol del formador (profesor consultor) es asesorar y acompañar la implementación de los cambios en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de tiempos y espacios de trabajo en las escuelas (talleres institucionales) para la discusión e implementación de las unidades didácticas. • Dispositivos de observación y acompañamiento en las clases, a cargo del profesor consultor y reflexión posterior sobre la práctica. • Asesoramiento en el aula del profesor consultor

¹¹⁸ FCEE: formación centrada en la escuela.

País	Nivel educativo	Áreas curriculares	Instituciones organizadoras	Objetivos	Acciones de formación	Materiales	Supuestos	Componentes de FCEE ¹¹⁸
NICARAGUA (2004 / continúa)	Tres primeros grados de la educación primaria	Lengua (proceso de alfabetización inicial)	USAID Escuelas Normales Universidades de Honduras y de República Dominicana Ministerio de Educación de Nicaragua (División de Formación Docente)	Mejorar la enseñanza de la lectura y la escritura en los tres primeros grados de la primaria a través de la capacitación de los maestros, para la utilización de enfoques y materiales didácticos actualizados	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos y talleres de formación presenciales • Formación a distancia • Círculos de innovación educativa • Estudio independiente • Acompañamiento y monitoreo en el aula para los docentes • Dotación de bibliotecas de aula 	Se elaboraron cuatro módulos para la formación de los profesores. Uno introductorio y cuatro destinados a desarrollar competencias profesionales sobre: - la enseñanza de la lectoescritura y su evaluación, - gestión pedagógica, - gestión del área afectiva, - gestión curricular.	<ul style="list-style-type: none"> • Considera la formación en situación de trabajo • Los nuevos aprendizajes se deben relacionar con los esquemas del profesorado y con los temas que enseñan • La práctica de enseñanza como eje del plan de formación. • La formación interpela los contextos de la práctica y colabora en su transformación • El capacitador, formador o tutor asesora, acompaña y colabora en el cambio del profesorado • Autonomía y capacidad de los docentes para definir necesidades y orientar su formación 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de tiempos de trabajo en las escuelas para la reflexión y el análisis de la práctica • Examen de las teorías implícitas de los maestros en las capacitaciones y en la retroalimentación sobre la práctica en el aula • Dispositivos de observación y acompañamiento al docente en el aula por pares, capacitadores y equipo directivo • Trabajo en equipo entre maestros, capacitadores y directivos en los círculos de innovación, y en las escuelas • Estudio independiente y Círculos de innovación educativa de intercambio abierto.

País	Nivel educativo	Áreas curriculares	Instituciones organizadoras	Objetivos	Acciones de formación	Materiales	Supuestos	Componentes de FCEE ¹¹⁸
MOZAMBIQUE (2004 / continúa)	Primer ciclo de la educación primaria (1° a 5° curso)	Lengua, Matemática y Ciencias Naturales	<p>Ministerio de Educación Nacional (Departamento de Formación de Profesores)</p> <p>Instituciones de formación docente</p> <p>ONGs (apoyan el programa)</p>	<p>Capacitar a los profesores en el nuevo currículum principalmente en las áreas de Lengua, Matemática, y en segundo lugar, Ciencias Naturales.</p> <p>Mejorar la calidad de la instrucción brindada y el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Constituirse en una base para el análisis y renovación de las prácticas pedagógicas.</p>	<p>Modelo de capacitación en cascada (equipos nacionales / provinciales / ZIP / escuelas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación a través de módulos • Sesiones de micro-enseñanza • Visitas de monitoreo y asistencia a los profesores en sus escuelas 	<p>Manual de procedimientos para orientar y sistematizar las actividades en las escuelas</p> <p>Módulos para la formación y actualización de los profesores, sobre diferentes temas pedagógicos y didácticos</p> <p>Instrumentos para la observación de clases y el diagnóstico de los alumnos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Considera la formación en situación de trabajo • La escuela como espacio privilegiado para la formación • La práctica de enseñanza como eje del plan de formación. • La formación interpela los contextos de la práctica para su transformación • La formación docente funciona mejor si se realiza en la escala de lo particular 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de discusión de los profesores en las escuelas • Organización de visitas de monitoreo y asistencia a los profesores en sus escuelas • Dispositivos de observación y acompañamiento de las clases a cargo de los formadores de los IFP y de los equipos distritales • Asesoramiento: mirada externa de los formadores de los IFP • Identificación de problemas y diagnóstico de necesidades de los alumnos y de los profesores.

País	Nivel educativo	Áreas curriculares	Instituciones organizadoras	Objetivos	Acciones de formación	Materiales	Supuestos	Componentes de FCEE ¹¹⁸
PORTUGAL (2006 / continúa)	1º ciclo de la de la educación básica (1º a 4º año)	Ciencias Naturales	Ministerio de Educación Nacional (Dirección General de Innovación y Desarrollo Curricular) Institutos Superiores de Formación Docente	Capacitar a los profesores en los enfoques didácticos actuales que sustentan la enseñanza experimental de las ciencias Que los profesores comprendan la importancia de la enseñanza experimental de las ciencias y asuman una postura de investigación sobre su enseñanza y aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones Plenarias con todos los profesores en formación de la escuela • Sesiones de Grupo con 8-12 profesores • Sesiones de Escuela en grupos de 4-6 profesores de la misma escuela o agrupamiento • Acompañamiento en la sala de aula 	Módulos para los docentes, que desarrollan los contenidos del programa. Guiones didácticos temáticos que apoyan las actividades que se realizan con los alumnos en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Considera la formación en situación de trabajo • Los nuevos aprendizajes se deben relacionar con los esquemas del profesorado y con los temas que enseñan • La práctica de enseñanza como eje del plan de formación. • La formación interpela los contextos de la práctica y colabora en su transformación • El rol del capacitador, consiste en asesorar, acompañar y colaborar con el profesorado en su proceso de cambio 	<ul style="list-style-type: none"> • Espacios de trabajo en las escuelas (sesiones plenarias y de escuela) • Examen de las teorías implícitas, actitudes, concepciones y valores de los profesores en las sesiones de formación y durante el acompañamiento en el aula • Reflexión y análisis de la práctica mediante el acompañamiento del formador • Asesoramiento, mirada externa del formador

País	Nivel educativo	Áreas curriculares	Instituciones organizadoras	Objetivos	Acciones de formación	Materiales	Supuestos	Componentes de FCEE ¹¹⁸
ONTARIO, CANADÁ (2008 / continúa)	Todos Pre-escolar, primario y secundario	A elección del docente. Se puede abordar cualquier área del currículum o temas transversales (TICs, integración, necesidades educativas especiales...)	Ministerio de Educación de Ontario (División de Políticas de Enseñanza y Estándares) Federaciones de maestros Consejos escolares de distrito	Apoyar a profesores experimentados en sus iniciativas de desarrollo profesional autónomo. Desarrollar las competencias de liderazgo de los maestros de aula que deseen compartir sus prácticas con otros docentes del distrito o la provincia. Facilitar el intercambio de conocimientos.	<ul style="list-style-type: none"> • Concurso de proyectos para el aprendizaje y desarrollo profesional. • Formación en competencias de liderazgo. • Financiamiento de proyectos. • Sistematización, informes finales sobre los resultados alcanzados en cada proyecto • Instancias de intercambio. 	Cartillas descriptivas y de difusión para los docentes que deseen concursar. Formularios de inscripción Criterios de evaluación del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> • La formación docente funciona mejor si se realiza en la escala de lo particular • Autonomía y capacidad de los docentes para definir necesidades y orientar su formación • La propuesta tiene que ser acorde, o adaptarse a la cultura de cada escuela • La práctica de enseñanza como eje del plan de formación. • Responde a la diversidad y trayectoria de los docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de problemas y necesidades de formación particulares • Aprendizaje autodirigido • Trabajo en equipo, entre docentes y otros actores de la escuela • El proyecto de formación es definido por cada docente o grupo de docentes • Reflexión y análisis de la práctica, sistematización de experiencias • Dispositivos de intercambio de experiencias organizadas por los propios docentes • Reconocimiento de la experiencia acumulada

PARTE III

La formación docente centrada en la escuela: balance y perspectivas

Reflexiones a partir de los casos

La descripción y análisis de las experiencias reunidas en este documento permiten realizar algunas consideraciones sobre las condiciones necesarias para la implementación de este tipo de modalidades, sus aportes, limitaciones y los desafíos que deben enfrentar las políticas de formación permanente centradas en la escuela.

La sistematización de los programas relevados muestra hasta qué punto la innovación y el cambio de las prácticas educativas en las escuelas, se encuentran imbricados con el desarrollo profesional de maestros y profesores. En primer lugar porque toda innovación implica apropiarse de nuevas ideas, formas de pensar y de hacer; que a su vez entran en interacción con los esquemas de pensamiento y acción profesional que los docentes ya poseen¹¹⁹. Cuando los procesos de innovación son entendidos como propuestas de desarrollo cultural y organizativo de los centros escolares, el perfeccionamiento de los profesores deja de ser un instrumento al servicio de una mejora, y es considerado en sí mismo como una mejora (Escudero y Bolívar, 1994). En segundo lugar, desde esta visión de la formación, los profesores son profesionales reflexivos que indagan, sistematizan su práctica y comparten sus experiencias (arraigadas en sus contextos de trabajo) con otros colegas (dentro y fuera de su institución). En ese proceso se constituyen en comunidades de aprendizaje y de análisis colectivo de la práctica, lo que conduce a modificar las percepciones, representaciones y emociones, y sobre esa base, transformar las maneras de actuar:

“Las Comunidades de Aprendizaje son una modalidad de formación, capacitación y acompañamiento donde los profesionales y sus instituciones procuran hacer más efectiva su práctica (...) Comunidad de Aprendizajes significa juntarse con otros para aprender con el convencimiento que con otros vamos a aprender más, para ser más efectivos. Surgen en realidades donde los problemas no están resueltos: la calidad, las competencias de los docentes; menos resuelto aún, imaginar que estamos educando para el futuro (...) son espacios para aprender juntos a hacer más efectivas las prácticas” (Vera Godoy, 2008:1-2).

Las experiencias analizadas se ubican dentro de esta perspectiva en tanto pretenden que las prácticas de enseñanza sean más efectivas, es decir que generen un aprendizaje significativo y relevante para la inclusión de los alumnos en los diversos ámbitos de las sociedades contemporáneas. Pero más concretamente, ¿a qué tipo de problemas o necesidades responden los programas de formación examinados anteriormente?

Algunos se enfrentan a problemas comunes de los sistemas educativos, frecuentemente presentes en los niveles de la educación primaria de los países cuyos indicadores educativos y de desarrollo económico social, tienen aún mucho por mejorar. La estrategia LEM en *Chile* y los CETT de

¹¹⁹ Esta interacción entre lo nuevo y lo viejo, puede contradecir, generar un conflicto, o reafirmar y profundizar las trayectorias e identidades profesionales previas. En cualquiera de las situaciones siempre hay un proceso activo de apropiación, resignificación y acomodación de los maestros a los cambios. En este sentido las políticas de reforma y formación continua son “productivas” en términos de los procesos de subjetivación que generan en los docentes y de la implementación de nuevas prácticas.

Nicaragua por ejemplo, tienen su origen en las dificultades halladas en la alfabetización inicial, en los procesos de enseñanza y apropiación de la lectoescritura de los primeros grados, particularmente en escuelas de zonas rurales y en las que atienden a población de bajo nivel económico – social. Parte de estas dificultades, radican en el uso de métodos de enseñanza basados en la copia, en el aprendizaje mecánico de la lengua escrita, y en textos, recursos poco variados y atractivos para los alumnos.

La iniciativa CRESCER de *Mozambique* también se vincula con los desafíos que enfrenta su sistema educativo debido a la gran expansión de la escolarización ocurrida en la última década, a la permanencia de grandes inequidades y, a la vigencia de prácticas tradicionales que no favorecen el aprendizaje de la lectura y de las nociones matemáticas básicas. A esto se agrega la debilidad del cuerpo docente, con escasa o mínima preparación pedagógica inicial para el desempeño de su rol, y pocos años de instrucción general. La política de formación continua de CRESCER intenta profesionalizar a los profesores en ejercicio, respondiendo al mismo tiempo, a una necesidad del sistema –la implementación del nuevo currículum- y de los docentes en servicio –adquirir o actualizar marcos de referencia para su actuación pedagógica-.

El Programa de Enseñanza Experimental de las Ciencias en *Portugal* se crea a partir de una prioridad de su política educativa y curricular, basada en la intención de generalizar y profundizar el carácter experimental de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales. Este objetivo deriva de las debilidades detectadas en los métodos de enseñanza de la materia, y de las pocas oportunidades de actualización que los profesores tuvieron en este campo particular, en la didáctica de las ciencias naturales. De un modo más general, esta política se propone contribuir a sentar las bases de la alfabetización científica de la sociedad desde los primeros años de la educación básica.

El Programa de *Ontario* para Profesores Experimentados es el único que responde casi exclusivamente a las necesidades de desarrollo profesional - personal de los docentes, tal como son formuladas por ellos mismos. Esta política se dirige a un grupo específico de profesores, aquellos con experiencia de aula que han decidido permanecer en esa función, es decir que atiende a una etapa de la carrera profesional. Su propósito es lograr el intercambio, la transmisión de saberes entre colegas. La estrategia elegida a través de la presentación de proyectos individuales o de equipo, cuyos temas son de libre elección, proporciona gran autonomía y flexibilidad a los docentes para elaborar su plan de formación a partir de sus intereses. De los cinco casos, éste es el único en el que las asociaciones, gremios o federaciones docentes participan activamente junto con las autoridades educativas.

Fortalezas de los casos – Aspectos positivos

La Tabla XXI (al final de la Parte II) resume las principales características de los casos descritos, las instituciones organizadoras, objetivos, líneas de acción y materiales desarrollados; y permite apreciar los supuestos y componentes de la formación docente centrada en la escuela que incorpora cada programa. El análisis permite identificar una serie de **rasgos comunes** en las diversas experiencias examinadas.

En cuanto a su organización e instituciones involucradas, se observa:

- La convergencia, asociación entre diversas instituciones y organismos de los ministerios para llevar adelante las actividades de formación.

- La participación de Universidades, Escuelas Normales o Institutos Superiores responsables de la formación del profesorado¹²⁰ a través de la conformación de redes o agrupamientos de diverso tipo.
- El Trabajo conjunto entre funcionarios y equipos técnicos de los distintos niveles de gobierno del sistema educativo (ministerios nacionales, provinciales o regionales y municipales).
- La contratación de equipos locales de especialistas, capaces de proporcionar asistencia pedagógica y formación a las escuelas de su zona de influencia.

En relación con el *contenido, el enfoque y el modelo pedagógico*, los dispositivos de formación analizados permiten:

- Focalizar en el desarrollo de áreas clave del currículum¹²¹.
- Articular las nociones pedagógicas y los fundamentos didácticos con las prácticas de enseñanza.
- Dar respuesta a las necesidades de los docentes, basadas en sus prácticas.
- Promover métodos de aprendizajes activos y significativos para que los profesores empleen con sus alumnos en las aulas.
- Proporcionar recursos para la enseñanza, secuencias didácticas para el desarrollo de unidades de aprendizaje a través de materiales, guías y módulos.

Sobre el *rol y las funciones que desempeñan los capacitadores o formadores*, se ha observado que las experiencias:

- Promueven una relación horizontal con los profesores en formación, actúan como mediadores entre el saber experto / especializado y el saber práctico.
- Asumen la función de asesoramiento, a través de modalidades de tutoría o consultoría que acompañan a los profesores en sus escuelas y en los salones de clase para la implementación de los cambios.
- Intentan involucrar a los directivos de los establecimientos para que comprometan su liderazgo pedagógico al interior de las escuelas y apoyen las actividades de los docentes.

Los aspectos señalados constituyen aportes valiosos para lograr una mayor articulación entre la innovación, la mejora de las prácticas educativas, y las políticas de formación permanente de los docentes. Sin embargo, como ya ha sido señalado en la primera parte de este documento, los programas de desarrollo profesional deben pensarse junto con otras dimensiones de las políticas docentes¹²², de manera sistémica e integral, vinculando coherentemente una serie de

¹²⁰ A excepción del caso analizado en la provincia de Ontario.

¹²¹ A excepción de Ontario donde el contenido del programa no está pre-establecido por las autoridades educativas, sino que es decisión de los docentes (de manera individual o grupal) en función del proyecto que presentan.

¹²² Entre estas otras dimensiones se encuentran, por ejemplo: la carrera magisterial, las condiciones de trabajo, los concursos docentes, los sistemas de evaluación del desempeño, la formación de formadores, el

aspectos diversos a lo largo del tiempo. Aún así, el componente de la capacitación docente – presente en la inmensa mayoría de los programas y políticas educativas durante las últimas décadas- tiene un alcance limitado en la transformación de las prácticas escolares, aunque éste no deja de ser un aspecto fundamental en el que vale la pena seguir depositando los esfuerzos y futuros planes de los gobiernos.

La posibilidad de transformar y enriquecer las prácticas no dependen únicamente de los modelos de formación y de la calidad de los dispositivos, sobre todo cuando se dirigen a un profesorado heterogéneo, con diversas trayectorias, experiencias y formación previa. Sin embargo, la investigación y literatura especializada ha mostrado que algunas concepciones y estrategias tienen más probabilidades que otras de desencadenar los cambios deseados.

Así lo muestran las conclusiones de Ingvarson y sus colegas (2005), por ejemplo, que evaluaron más de 80 programas de desarrollo profesional docente en Australia, sobre la base de 3.250 encuestas que respondieron los profesores que habían participado de estas iniciativas. Las experiencias de formación continua estudiadas por los investigadores presentaban las siguientes características:

- aprendizaje situado a través de la investigación – acción
- procesos de tutoría, acompañamiento o coaching
- condiciones institucionales que facilitaban la utilización de los resultados de la investigación para mejorar las prácticas
- empleo de plataformas virtuales para el aprendizaje de los maestros
- reconocimiento, certificación formal a los participantes, o entrega de premios
- realización de conferencias y seminarios.

Los autores encontraron que el apoyo institucional, el aprendizaje activo, la existencia de sistemas de seguimiento y el grado en el cual estos programas habían generado trabajo en equipo o comunidades de aprendizaje profesional, estaban entre los elementos que favorecieron el cambio en los profesores. Es de destacar que este tipo de factores están presentes, en mayor o menor medida, en las experiencias de Chile, Nicaragua, Mozambique, Portugal y Ontario aquí analizadas.

En cuanto a las *condiciones generales necesarias para su implementación*, las modalidades de desarrollo profesional centradas en la escuela requieren de un importante grado de autonomía profesional. Al menor nivel de estructuración, homogeneidad y de definición centralizada de las políticas de formación, le corresponde el aumento de la capacidad de decisión y gestión de los niveles micro, es decir de las escuelas y sus principales actores, directivos y docentes.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que las políticas de formación continua, y muy especialmente aquellas pensadas desde los supuestos del desarrollo profesional centrado en la escuela, han surgido en países en los cuales la formación inicial está garantizada para la gran mayoría de los profesores en ejercicio. La lógica y el sentido de la formación permanente, suponen apoyarse sobre una base previa, preexistente, constituida por la formación inicial. Pero ¿qué ocurre cuando esto no sucede? ¿Qué tipo de políticas de formación pueden fortalecer los conocimientos y

fortalecimiento de las instituciones de formación inicial y el incentivo a la investigación en el campo de la formación docente.

las capacidades de enseñanza de aquellos maestros empíricos, profesores sin formación a cargo de las clases? ¿Son pertinentes los mismos dispositivos y modalidades que se emplean para los profesores ya formados? ¿De qué manera proporcionar esos primeros conocimientos disciplinares, teóricos, formales y sistemáticos que corresponden a la formación inicial o de grado?

Sin duda que en estas situaciones –comunes en varios países de África, Asia y Sudamérica- no es posible suspender la educación, dejar sin profesores a los alumnos mientras esperamos que haya la cantidad y calidad de profesores lo suficientemente formados. Los procesos de institucionalización de la formación docente, tanto en los países europeos como de la región latinoamericana, muestran en todos los casos un origen común, simultáneo y paralelo de los grandes sistemas educativos nacionales y la formación del cuerpo docente especializado. Mientras tanto, las políticas públicas han promovido diversos mecanismos para transmitir saberes pedagógicos a los maestros en servicio (muchos de ellos sin habilitación pedagógica), a través de diversas estrategias implementadas en los orígenes históricos de la profesión. En otro trabajo (Vezub, 2009) hemos relevado algunos de estos dispositivos para el caso argentino, entre los cuales se destacaban, la labor de los inspectores escolares, la realización de conferencias pedagógicas, de divulgación científica, la organización de debates públicos, el estímulo a las sociedades populares y civiles de educación popular, o la publicación de revistas pedagógicas para los maestros.

Limitaciones de los casos – Puntos críticos

El análisis de los cinco programas de formación continua recogidos para esta publicación, muestra una serie de limitaciones o puntos críticos que se reiteran, con diferente peso, en los casos sistematizados. La identificación de estas condiciones y componentes resulta importante para que las políticas de formación centradas en la escuela, presten una adecuada atención a estos elementos que, a partir de los casos desarrollados, parecerían más difíciles de garantizar y que pueden perjudicar el logro de los objetivos perseguidos para el desarrollo profesional.

- La creación de *condiciones institucionales* que brinden apoyo a las actividades de formación continua y al desarrollo de las innovaciones curriculares en las que se involucran los profesores, requiere ser revisada y supervisada adecuadamente durante la implementación de estos programas. El compromiso del personal directivo y de los coordinadores pedagógicos de los establecimientos con las acciones de formación e innovación, no siempre está garantizado. Por lo tanto, resulta fundamental generar mecanismos y actividades para lograr ese apoyo. Esto redundará en una mayor participación y, ambiente de trabajo adecuados, entre los profesores destinatarios de las iniciativas.
- La relación entre *cantidad de formadores* o profesores consultores que realizan tareas de acompañamiento y de profesores en formación es otro punto crítico. Si se quiere revertir el alcance limitado de la cobertura y extensión de este tipo de dispositivos centrados en la escuela, es necesario considerar que demandan una gran cantidad de formadores por docentes. Y que el propio programa o sistema de formación docente deberá atender a la preparación de estos recursos humanos, como así también, prever los tiempos y costos requeridos.
- Los *materiales* homogéneos y únicos también pueden constituir un obstáculo. Se ha visto que los programas de formación elaboran materiales de trabajo con sugerencias y secuencias didácticas que, aún cuando no se lo propongan, pueden

uniformizar las prácticas de los docentes que se desempeñan en contextos diversos, con variados grupos de alumnos. Estos materiales constituyen sin duda una ayuda, sobre todo en el caso de cuerpos docentes con escasa formación profesional, pero deben ir acompañados del trabajo sobre los fundamentos a partir de los cuales están realizados. De esta manera en el futuro, una vez retirados los apoyos que provee el programa de formación, los docentes serán capaces de elaborar sus propios materiales, seleccionar los métodos y recursos que consideran más adecuados a su grupo, y a los fines de la educación.

- La confianza u *optimismo de los gobiernos* en las políticas y programas de desarrollo profesional docente, muchas veces hace olvidar que la promoción de las innovaciones en las prácticas de enseñanza y la mejora de la calidad de la educación pública, requieren la intervención simultánea en varias dimensiones de los sistemas educativos, y su coordinación con el conjunto de programas y políticas destinadas a los docentes. La formación es importante, pero insuficiente si no se dota a las escuelas del equipamiento, materiales, personal, currículo y formas de organización de las instituciones adecuadas en cantidad y calidad. Asimismo, una mayor profesionalización del cuerpo docente debe ir acompañada de salarios justos, que reconozcan el status profesional de la docencia y estimulen a permanecer en ella.
- Uno de los riesgos que corren las estrategias de formación centrada en la escuela es la confusión entre la función de seguimiento o evaluación, por una parte, y la de *acompañamiento y formación*, por la otra. En el primer caso el énfasis está puesto en controlar y garantizar que los profesores incorporen las innovaciones, aprendiendo a utilizar nuevas estrategias, enfoques y recursos de enseñanza. Si esto ocurre, se está más cerca de un modelo instrumental del perfeccionamiento que de uno centrado en el desarrollo profesional. Por el contrario, cuando el eje es el acompañamiento y la formación, entendida como el trabajo reflexivo sobre la práctica del profesor, se propicia la toma de conciencia de los esquemas prácticos, de las rutinas y concepciones que los sostienen -los cuales generalmente permanecen implícitos- para operar su revisión y transformación. Esto significa respetar y trabajar sobre los saberes construidos en la experiencia y trayectoria profesional previa.
- La utilización ambigua o poco fundamentada de la noción de red es otra de las cuestiones a revisar en las experiencias de formación centradas en la escuela. Las redes son sistemas abiertos basados en el intercambio dinámico entre integrantes heterogéneos, lo que permite potenciar los recursos de los que dispone cada miembro de manera separada y beneficiarse con los recursos de los otros. Algunas iniciativas analizadas incluyen la conformación de redes o comunidades de práctica y aprendizaje entre diversas instituciones, organismos del estado y de la sociedad. Cabe señalar que es conveniente explicitar cuáles son los propósitos, formas de organización y tareas concretas que asume cada institución o miembro de la red; así como los recursos tecnológicos y virtuales necesarios para garantizar su funcionamiento. De lo contrario, las funciones de cada miembro pueden ser poco claras, o difíciles de lograr sin los medios adecuados, lo que diluye el potencial que este tipo de organización posee.

Desafíos de las políticas de Formación Continua Centradas en la Escuela

A lo largo de este documento se han analizado los contextos nacionales, las características, componentes y acciones que llevan a cabo las experiencias de formación continua seleccionadas. También se han señalado sus aportes y puntos críticos. Por último, deseamos finalizar este trabajo con algunas consideraciones relativas a los desafíos de las políticas de

desarrollo profesional centradas en las instituciones escolares, entre los cuales se destacan los que se enuncian a continuación.

- Los programas de FDCEE deben constituirse como una herramienta flexible y dinámica, pero a la vez sostenida en el tiempo. Que sea capaz de responder a las cambiantes necesidades del sistema educativo, de las instituciones, de los docentes y a las cuestiones emergentes de las reformas educativas.
- Articular demandas diferentes e incluso contradictorias, provenientes del sistema educativo, las instituciones y los intereses, expectativas profesionales personales de los docentes.
- Contribuir a mejorar la calidad de las experiencias educativas que los alumnos desarrollan en las escuelas.
- Articularse con el ascenso y promoción de la carrera docente, sin generar o alentar el denominado “credencialismo”. La formación continua debe acompañar el cambio hacia estructuras del escalafón más atractivas, basadas en sistemas horizontales o escalares que permitan diversificar los recorridos y posibilidades de ascenso.
- Satisfacer las necesidades de formación que se presentan en distintos momentos de la carrera y tipos de trayectorias profesionales.
- Incorporar a las instituciones responsables de la formación inicial de los docentes, reestructurando y ampliando sus funciones históricas para, por una parte, lograr el enriquecimiento de los contenidos y las prácticas de la formación inicial; y por la otra, establecer una mayor coordinación y coincidencia en las filosofías y pedagogías que sustentan cada una de estas dos instancias de la formación docente. De esta manera se evitará que la formación continua opere como un proceso de reconversión o resocialización profesional que se yuxtaponga, o contradiga, con la primera identidad profesional.
- Constituir redes amplias de las que participen distintas instituciones del sistema educativo, de otras esferas del estado y de la sociedad civil. Estas organizaciones permiten distribuir e intercambiar los recursos disponibles de una manera abierta, aprovechando las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo profesional de los docentes.
- Tener en cuenta las condiciones laborales y de organización de los puestos de trabajo o cargos docentes, tales como: cantidad de turnos y establecimientos en los que se desempeñan, localización geográfica, tiempo disponible para la formación.
- La necesidad de trabajar de manera prolongada, sistemática y sostenida sobre un sistema de formación de formadores, que contemple especialmente los fundamentos y modalidades que implica la figura del acompañamiento o tutor, ya que este rol requiere de competencias y sensibilidades específicas.
- La continuidad de los programas en el tiempo, ya que los cambios no son automáticos, requieren ser discutidos, asimilados, probados, experimentados y evaluados, para

finalmente, decidir qué aspectos deben permanecer y cuáles son los ajustes que hay que realizar.

- Responder a las necesidades de la práctica de los docentes en un sentido amplio, sin restringirla al microcosmos del aula y del hacer¹²³. Esto significa considerar su complejidad, multidimensionalidad, el carácter histórico, colectivo e individual de las prácticas pedagógicas.
- Brindar oportunidades para que los docentes se forjen esquemas generales de reflexión y autorregulación de sus prácticas. Para ello la formación centrada en la escuela debe focalizar en las situaciones y problemas específicos que ocurren en la enseñanza cotidiana, en los procesos de aprendizaje y en los vínculos pedagógicos que se establecen con los alumnos.

Según Ávalos (2007b) un desafío que deben asumir próximamente las políticas de formación continua –en cualquiera de las modalidades bajo las cuales se realicen- es superar el escaso seguimiento y la falta de evaluaciones sistemáticas de los resultados alcanzados a través de los programas que se implementan. Además, suele suceder que aún cuando las evaluaciones se realicen, sus conclusiones no son tomadas en cuenta para mejorar los proyectos.

Otros desafíos de carácter más general y estructurales derivan de la complejidad creciente que involucra la tarea docente en los cambiantes escenarios contemporáneos de los países occidentales, cada vez más signados por la diversidad cultural y el desinterés de los alumnos hacia el conocimiento escolar. La crisis de los programas de las sociedades modernas (Dubet, 2006), de las instituciones disciplinares y de encierro, ha resquebrajado la autoridad docente, los profesores perciben cotidianamente la distancia creciente entre el alumno supuesto, propio de los sistemas escolares modernos, y el alumno real que llega al aula sin estar convencido del valor o sentido de la educación. Los retos de los programas de formación docente se magnifican en las sociedades que presentan grandes inequidades, graves atrasos en el acceso, cobertura y calidad de la educación.

Las actividades de desarrollo profesional deben por lo tanto, contribuir a preparar a los profesores para enfrentar los grandes desafíos de los sistemas escolares contemporáneos. Para ello tendrán que ser capaces de interpelar las concepciones y las prácticas de los docentes, contribuyendo a la revisión y reconfiguración de su identidad profesional. Asistimos a un cambio que demanda un nuevo modelo de docencia, sin embargo, hay un núcleo central del oficio docente que permanece, a pesar de los nuevos elementos y escenarios sociales, culturales y tecnológicos a los que asistimos, que es el de la enseñanza, la transmisión y el vínculo pedagógico entre profesores y alumnos.

La tarea educativa es esencialmente una tarea de transmisión, en el buen sentido de la palabra, porque supone una reconstrucción de quien la recibe, nunca es una mera duplicación o repetición, “ofrece al otro un espacio de libertad y una base que le permite abandonar el pasado para mejor reencontrarlo” (Hassoun, 1996:17). La transmisión educativa habilita a las nuevas generaciones a abordar su presente, su propia existencia, a los fines de construir su proyecto individual y colectivo. La enseñanza está asociada entonces con el saber y el seguimiento

¹²³ Sobre esta perspectiva de la noción de práctica, pueden consultarse por ejemplo los trabajos de José Gimeno Sacristán, 1997 y Jackson, 2002, entre otros.

(Merieu, 2007) para permitir que cada alumno acceda a ese saber utilizando los recursos de los que dispone, y aprendiendo otros que el propio acto de la enseñanza deberá proporcionarle.

La formación permanente de los docentes también tiene que ser situada desde esta perspectiva de la transmisión. De este modo, los saberes ofrecidos en las instancias de perfeccionamiento permitirán enlazar la propia trayectoria, recorrido, historia e identidad profesional, con el proyecto educativo - cultural que la sociedad y los profesores como comunidad, llevan adelante.

Bibliografía general

Achilli, E. (2001). *Investigación y formación docente*. Laborde Editor, Rosario.

Angulo Rasco, J. F. 1999. De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En: Ángulo Rasco, Barquín Ruiz y Pérez Gómez, (eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Akal, Madrid.

Ávalos, B. (2002). "La Formación Docente Continua en Chile. Desarrollo, Logros y Limitaciones". En AAVV: *Formación docente. Un aporte a la discusión*. UNESCO/OREALC. Santiago, Chile.

Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Informe IESALC – UNESCO.

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

Ávalos, B. (2007b). *Formación Docente Continua y factores asociados a la política educativa en América latina y el Caribe*. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política, BID.

Bruno-Jofré, R.; Jover Olmeda, G. (2008). Los estudios de formación docente y pedagógica en Canadá y España: cambios programáticos e institucionales en el escenario de internacionalización de la educación. *Revista de Educación*, 347. Septiembre-diciembre, pp. 397-417, Madrid.

Calvo, G.; Cera, A. y Mina, A. (2001). *El aula reformada: un análisis de las prácticas pedagógicas en la lectura y escritura a la luz de la reforma educativa*. CIAS, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Cantón Mayo, I.; García Sánchez, J. (1998). "La formación del profesorado en Portugal". Universidad de León. Actas del Congreso Internacional Conmemorativo del 25 aniversario de la incorporación de los Estudios de Magisterio Españoles a la Universidad, Volumen I, Universidad Autónoma de Madrid.

Castañeda, A. (2007). "Trayectorias e identidades en la formación permanente de profesores de educación básica". I Congrés Internacional Noves tendències en la formació permanent del professorat, Universidad de Barcelona.

Chaiklin, S. y Lave, J. 2001. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu, Buenos Aires.

CIEP (Centre international d' études pédagogiques) – Europe AID – IIEP/UNESCO (2009). *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*. Actas del Seminario Internacional, 2 al 6 de junio de 2009. Nancy, Francia.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. Lieberman, A. y Miller, L. (eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro, Barcelona.

Contreras D. J. (2006). La autonomía docente: implicaciones para la formación del profesorado. En: Escudero J. M. y Gómez, A. (eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro, Barcelona.

De Andraca, A. (2003). *Buenas Prácticas para mejorar la educación en América Latina*. PREAL.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa, Barcelona.

Elvir, P. (2006). El caso de Nicaragua. En: Vaillant, D. y Rossel, C. (Comp). *Maestros de Escuelas Básicas en América Latina. Hacia una radiografía de la profesión*. PREAL, Santiago.

Escudero, J. M. y Bolívar, A. (1994). Inovação e Formação Centrada na Escola. Uma Perspectiva da Realidade Espanhola, en Amiguihno, A. y Canário, R. (Organiz.): *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Educa, Lisboa, pp. 97-155.

Espinoza Salfate, L. (2004). "Aportes de la didáctica de las matemáticas a los desafíos de la enseñanza: el caso de la Estrategia de Asesoría a la escuela en la implementación curricular LEM en el subsector de educación Matemática". XII Jornadas Nacionales de Educación Matemática. Sociedad Chilena de Educación Matemática.

Ezpeleta, J. (1991). *Escuelas y maestros. Condiciones de trabajo docente en la Argentina*. Centro Editor de América Latina – UNESCO, Buenos Aires.

Fernández Enguita, M. (2001). "A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?" *Revista Iberoamericana de Educación*, N°25. pp. 43-64.

Flores, M. (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. En: Marcelo García, C. (coord.) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Octaedro, Barcelona.

Galdames, V. (2008). *Programa de implementación curricular en lectura, escritura y matemática (LEM)*. Chile. MS.

Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Lugar Editorial – Instituto de Estudios y Acción Social, Buenos Aires.

Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor, Buenos Aires.

Imbernon, F. (2007). "Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5, N°1, pp.145-152.

Ingvarson, L., Meiers, M. & Bebáis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 13, N°10. Colleges of Education at Arizona State University and the University of South Florida, pp. 1-20.

Jackson, Ph. (1998). *La vida en las aulas* (6ª edición), Morata, Madrid. 1ª edición: 1968.

Jackson, Ph. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu, Buenos Aires.

Marcelo García, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Ediciones Universitarias de Barcelona.

Mayorga Pasquier, E. y Espinoza Vergara, M. (2001). *Educación a distancia aplicada a la formación docente. La experiencia del proyecto SIMEN en Nicaragua*. Volumen 5, MECD – Proyecto UNESCO / Países Bajos, Managua.

Meirieu, Ph. (2007). *Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Graó, Barcelona.

Meza de Rocha, L. y Espinoza Vergara, M. (2001). *Formación Docente de calidad: un modelo de intervención. La experiencia del proyecto SIMEN en Nicaragua*. Volumen 4, MECD – Proyecto UNESCO / Países Bajos, Managua.

Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32, pp.3-24.

Miller, E. (2006). “Los maestros, el currículo y los estándares: perspectiva desde la Mancomunidad Caribeña”. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto regional de Educación para América Latina y el Caribe (PREALC), Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.

Montecinos, C. (2003). “Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo”. *Revista Psicoperspectivas*. Facultad de Filosofía y Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Vol. II, pp. 105 - 128.

Murdochowicz, A. (2002). “Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes”. En Murillo, M. V. *Carreras magisteriales, desempeño educativo y sindicatos de maestros en América Latina*. Buenos Aires. FLACSO-Argentina.

Navarro, J. C. y Verdisco, A. (2000). *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends*. Inter-American Development Bank, Sustainable Development Department, Education Unit, Technical Paper Serie, N°114, Washington.

OCDE – CERI. (1985). *Formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*. Narcea, Madrid.

OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Final Report. OECD, Paris.

Ornellas, C. Coord. (2005). *Buenas Prácticas de Educación Básica en América Latina*, Tomo I. CEAL – Institutos Latinoamericano de la comunicación educativa. México.

Perrenoud, Ph. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En: Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. (Coord.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica, México.

Pope, M. (1998). La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal. En: Carretero, M. (comp.) *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Aique, Buenos Aires.

Robalino Campos, M., Körner, A. y Murillo Torrecilla, F. J. (2006). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. OREALC-UNESCO, Santiago de Chile.

Rockwell, E. Coord. (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México.

Salgado Peña, R. (2005). *La formación docente en la región: de las normales a las universidades*. IESALC / UNESCO.

Sánchez, A. L. (1997). “La descentralización de la educación en Nicaragua”. Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana. San José. CLAD - Países Bajos - Gobierno Nacional de Costa Rica, Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica - Ministerio de Educación. Disponible en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/CLAD0031508.pdf>

Sandoval, E. (1995). Las relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización. En: Rockwell, E. coord. *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. MEC - Paidós, Barcelona.

Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En: Baquero R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*. Del estante editorial, Buenos Aires.

Vera Godoy, R. (2008). *La Comunidad de Aprendizaje*. Documento del Programa de Acompañamiento a Docentes Noveles. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación, Buenos Aires.

Vezub, L. (2005). *Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. Las experiencias de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

Vezub, L. (2008). *Las trayectorias de desarrollo profesional docente. La construcción del oficio en los profesores de Ciencias Sociales*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Vezub, L. (2009). "Notas para pensar una genealogía de la formación permanente en del profesorado en la Argentina". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XIV, N°42. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 911-937.

Wittrock, M. Comp. (1990). *La investigación sobre la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Paidós – MEC, Barcelona.

Fuentes consultadas

Chile

Boletín Informativo MECESUP, N°323 del 7/04/2006

El Sistema de Evaluación Docente. http://www.docentemas.cl/sistema_esp.php

Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes (2000). Ministerio de Educación de Chile. Disponible en:
<http://www.rmm.cl/usuarios/pponce/doc/200602031411140.libroestandares.pdf>

Gana A., C.; Lee O., M.; Galdames F., V.; Concha Carreño, L. (2006). Asesoría a la Escuela para la Implementación Curricular en Lenguaje y Matemática, LEM. 1° Básico. Módulo 1. Guía Didáctica. Nivel de Educación Básica, División de Educación General, Ministerio de Educación, República de Chile. Disponible en:
<http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200705240918400.Lenguaje1basicoModulo1Profesor.pdf>

Marco para la Buena Enseñanza (2003). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) Ministerio de Educación. República de Chile. Disponible en:
<http://www.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/200312031457060.mbe.pdf>

Profile of Education: Chile. World data on Education, 6th edition, 2006/07. IBE-UNESCO. Disponible en:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/LATIN_AMERICA_and_the_CARIBBEAN/Chile/Chile.pdf

Resolución Exenta Núm. 3225 del 20 de marzo de 2002.

Sitios web

- Área de Acreditación y Evaluación Docente. CPEIP, Ministerio de Educación de Chile http://www.cpeip.cl/website/index2.php?id_portal=1&id_contenido=84
- Comisión Nacional de Acreditación - <http://www.cnachile.cl/>
- Consejo Superior de Educación - <http://www.cse.cl>
- OIT. Recomendación sobre desarrollo de los Recursos Humanos. Campaña Lectura, Escritura y Matemática (LEM) - Chile. Ver: http://www.ilo.org/public/spanish/employment/skills/hrdr/init/chi_20.htm
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - <http://www.ucv.cl/>
- Red Maestros de Maestros - <http://ww.rmm.cl/website/>
- Sistema de Evaluación Docente de Chile - <http://www.docentemas.cl/index.php>
- Universidad Santiago de Chile - Estrategia LEM - <http://lem.usach.cl/>

Nicaragua

“Cómo cambiar el modo de aprendizaje de los alumnos, la enseñanza de los maestros y de organización de las escuelas. Perfiles educativos de América Latina y el Caribe 1999-2004”. (2005). USAID / Nicaragua

“Especialmente para maestras y maestros de primero. Fundamentos teóricos y metodológicos” (2005). Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de la República Dominicana. Material del CETT – CARD (Centro América y República Dominicana).

“Modelo Regional de Capacitación” (2005). Centro de Excelencia para la capacitación de maestros de Centro América y República Dominicana (CETT - CARD). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras.

“Plan Operativo de acompañamiento” (s/f) - Material del CETT – CARD (Centro América y República Dominicana).

“Propuesta de Modelo Global e Integral de Inclusión a la Educación Básica y Media, de la Población Excluida del Sistema Escolar”, Segunda Versión (2009) http://www.mined.gob.ni/Bolet_MINED/Modelo_inclusion_Basica%20y%20Media%20de%20la%20poblacion%20en%20edad%20escolar%20excluida.pdf

Chesterfield, R.; Culver, K.; Hunt, B.; Linan-Thompson, S. (2005). “Un estudio reflexivo del desarrollo profesional de los docentes en los centros regionales de América Latina y el Caribe para la excelencia de la capacitación a docentes. Abril a noviembre, 2004”. USAID. Reporte final.

Constitución de la República de Nicaragua y sus reformas - Disponible en: <http://www.asamblea.gob.ni/opciones/constituciones/Constitucion%20Politica%20y%20sus%20reformas.pdf>

Ley General de Educación 582/2006 - Disponible en: <http://www.mined.gob.ni/leyes.php>

Plan Nacional de Educación de Nicaragua 2001 – 2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD).

Profile of Education: Nicaragua. World data on Education, 6th edition, 2006/07. IBE-UNESCO. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/LATIN_AMERICA_and_the_CARIBBEAN/Nicaragua/Nicaragua.pdf

Sitios web

- “Abolirán ‘Autonomía Escolar’”, artículo publicado en El Nuevo Diario, 08-01-07. Disponible en: <http://impreso.elnuevodiario.com.ni/2007/01/08/nacionales/38216>
- “La autonomía escolar y la corrupción en las escuelas”, El Nuevo Diario, del 06-08-06. Disponible en: <http://impreso.elnuevodiario.com.ni/2006/08/06/opinion/25879>
- “La Autonomía Escolar: de las promesas a las malas palabras”, El Nuevo Diario, 16-07-06.
- “Una mala expresión llamada autonomía escolar”, El Nuevo Diario, del 23-07-06. Disponible en: <http://impreso.elnuevodiario.com.ni/2006/07/23/opinion/24788>
- CETT – Centroamérica y República Dominicana: <http://www.lectoescritura-cett.org/redcett.htm>
- CETT – Nicaragua <http://www.lectoescritura-cett.org/nicaragua.htm>
- Instituto Nicaragüense de Estudios Territoriales - <http://www.ineter.gob.ni/>
- Ministerio de Educación de Nicaragua: www.mined.gob.ni

Mozambique

Decreto Nº 49/94. Atribuído ao Governador Provincial poderes de gestão corrente. Boletim da República. I Série, Número 42 de 19 de Outubro de 1994.

Estrategia para la formación de profesores 2004-2015, Propuesta de Políticas. (2004). Maputo

Killborn, W. (2004). CRESCER. Evaluación de Matemática. Paso 1, Versión Preliminar.

Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Recursos Humanos, Departamento de Formación de Profesores (2007). Documento sobre el estado de situación del programa CRESCER. Reunión Nacional de Institutos de Formación de Profesores.

Plan estratégico de Educación 2005-2009. República de Mozambique, Ministerio de Educación.

Plan estratégico de Educación y Cultura 2006-2010/11. República de Mozambique, Ministerio de Educación y Cultura.

Profile of Education: Mozambique. World data on Education, 6th edition, 2006/07. IBE-UNESCO. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/LATIN_AMERICA_and_the_CARIBBEAN/Chile/Chile.pdf

Sitios web

- Ministerio de educación de Mozambique - <http://www.mec.gov.mz/>
- Portal del Gobierno de Mozambique - <http://www.portaldogoverno.gov.mz/> y <http://www.mozambique.mz/>

Portugal

“Explorando” - Programa de Formação de Professores do 1º Ciclo EB em Ensino Experimental das Ciências. Direcção-Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular, Ministério da Educação, Portugal.

Decreto-Lei Nº15/2007. Ministério da Educação, Portugal. (Estatuto y Carrera docente de los educadores de infancia, enseñanza básica y secundaria)

Decreto-Lei Nº43/2007. Ministério da Educação, Portugal. (Nuevo Régimen de habilitación profesional)

Educação em Ciências e Ensino Experimental, Formação de Profesores (2007). Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, Portugal. Módulo de formación para docentes.

Estatísticas de Educação 2005/06 (2007). Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/estatisticas_educacao_portugal_2005-06.pdf

Eurydice. Organização do Sistema Educativo em Portugal, 2006/07. Eurybase, The Information Database on Education Systems in Europe.

Lei de Bases do Sistema Educativo Nº 49/2005. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei Nº 49/2005 de 30 de Agosto Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Ministério da Educação, Gabinete da Ministra, Despacho Nº 2143 de 2007. Decreto de creación del Programa de Formación en Enseñanza Experimental de las Ciencias para profesores de 1º ciclo de Enseñanza Básica.

Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica (2003). OEI - Ministério da Educação de Portugal. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/portugal/informe_docentes.pdf

Plano de Formação “Explorando” - Programa de Formação de Professores do 1º Ciclo EB em Ensino Experimental das Ciências. (s/f) Direcção-Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular, Ministério da Educação, Portugal.

Política de Formação de Professores em Portugal (2007). Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, Ministério da Educação Portugal. Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida, Lisboa, 27 e 28 de Setembro de 2007.

Profile of Education: Portugal. World data on Education, 6th edition, 2006/07. IBE-UNESCO. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/es/en-el-mundo/europa-y-america-del-norte/portugal/profile-of-education.html>

Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico II – Ano 2 (s/f). Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, Portugal.

Sistema Educativo Nacional de Portugal: 2003 / Ministério da Educação de Portugal y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) 2003, Madrid. Capítulo 8. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/portugal/esc_obligatoria.pdf

Sistema Educativo Nacional de Portugal: 2003 / Ministério da Educação de Portugal y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) 2003, Madrid. Capítulo 10. Disponible en: <http://www.oei.es/quipu/portugal/superior.pdf>

Sitios web

- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) - <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/Paginas/default.aspx>
- Portal del Ministerio de Educación - <http://www.min-edu.pt/>

Ontario, Canadá

Anthony, P. (2007). Teacher Development in Ontario, Canada. Teacher Excellence for Student Success. Ministry of Education Ontario.

Canadian Education Statistics Council, Council of Ministers of Education, Canada. Education Indicators in Canada: Report of the Pan-Canadian Education Indicators Program (2007).

Ontario Ministry of Education. Teacher Learning and Leadership Program for Experienced Teachers, 2009 - 2010. Program Guideline. Disponible en: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/pdfs/guideline.pdf>

Ontario Ministry of Education. Teacher Learning and Leadership Program for Experienced Teachers, 2009 - 2010. Program Overview - Disponible en: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/pdfs/ProgramOverview.pdf>

Profile of Education: Canada. World data on Education, 6th edition, 2006/07. IBE-UNESCO. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/NORTH_AMERICA/Canada/Canada.pdf

Rapport présenté à la Table ronde de partenariat concernant l'apprentissage professionnel du personnel enseignant. Recommandations de la Table de concertation sur le perfectionnement professionnel du personnel enseignant. (2007). Ontario, Canadá – Disponible en: <http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/pdfs/partnerReport.pdf>

Trends in the use of private education 1987/88 to 1998/99. (2001). Ottawa, Statistics Canada. Disponible en: <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/010704/dq010704b-eng.htm>

Sitios web

- Elections Canada - <http://www.elections.ca/home.asp>

- How Canadians govern themselves (Gobierno de Canadá) - <http://www2.parl.gc.ca/Sites/LOP/AboutParliament/Forsey/index-e.asp>
- Imagine Education au/in Canada - <http://www.educationau-incanada.ca/index.aspx?action=educationsystem-systemeeducation&lang=eng>
- Ministry of Education, Ontario - <http://www.edu.gov.on.ca/eng/>
- Ministry of Training, Colleges and Universities, Ontario - <http://www.edu.gov.on.ca/eng/tcu/>
- Portal del Gobierno de Canadá - <http://canada.gc.ca/>
- Portal del Gobierno de Ontario - <http://www.ontario.ca/en/residents/index.htm>

Sitios web consultados para todos los casos

- Banco Mundial - <http://www.worldbank.org/>
- International Bureau of Education - <http://www.ibe.unesco.org/es.html>
- UNESCO Institute for Statistics - <http://stats.uis.unesco.org>