

Reconocimiento y desarrollo profesional docente: una experiencia con docentes que participan de programas de especialización para profesores de educación básica

Olave Astorga, José Miguel

Carrasco Sáez, Andrea

Programa de Educación Continua. Universidad de Chile.

 josolave@gmail.com ; ancarrasco@uchile.cl

Artículo recibido: 28 septiembre 2014
Aprobado para publicación: 15 diciembre 2014

Resumen

En esta investigación se revisan las distintas propuestas de formación docente continua, y las posibles mejoras, aplicables al desarrollo profesional de los profesores en una sociedad de cambios educativos constantes. En primer lugar, las propuestas de desarrollo profesional docente y su aplicación en el sistema educativo de Chile. Y, en segundo lugar, la manera en que este avance no es significativo en el proceso de formación en aula y solo es importante para salvar la precaria formación inicial. De fondo se plantea desde la perspectiva de docentes que participan en una experiencia de formación continua, elementos que enuncian la lucha por el reconocimiento profesional, acercándose desde sus voces, hacia un camino de permita replantear la noción de Desarrollo Profesional Docentes, a partir del reconocimiento de aspectos claves en la trayectoria formativa de los docentes.

Abstract

This article reviews various proposals for continuing teacher training, and possible improvements applicable to the professional development of teachers in a society of constant educational change. First analyzes proposals for teacher professional development and its application in the educational system in Chile. Second, it examines how this progress is not significant in the process of classroom training and is only important to save the precarious initial training. From the perspective of teachers involved in lifelong learning experience exposes elements that set forth the struggle for professional recognition, coming from their

voices, allowing a path of rethinking the notion of "Teachers' Professional Development", from the recognition of key aspects in their educational career.

Palabras clave/Key words

Educación, formación Continua, desarrollo profesional, reconocimiento.

Introducción

En la actualidad se ha establecido un acuerdo común sobre la necesidad de impulsar los sistemas educativos y diseñar políticas públicas destinadas a mejorar el capital humano de los países, con el objetivo de brindar mayor desarrollo social al interior de cada nación¹. Éstas iniciativas apuntan hacia transformaciones más bien estructurales en los sistemas educativos, cambios que requieren decisiones de largo plazo y amplios gastos de recursos económicos². Sin embargo, el foco de las transformaciones en educación ha estado puesto en lograr la cobertura de los sistemas y avances en infraestructura, despreocupándose del centro efectivo de las políticas públicas en educación: las políticas docentes. (Tedesco, 2007). Esto se puede explicar por variadas razones; requieren de un amplio nivel de acuerdo entre los agentes involucrados y la participación de un enfoque común sobre la profesión docente; requieren de un alto costo cuando se proponen afectar al conjunto de la docencia; son poco visibles para el público en su implementación considerándose políticamente de baja rentabilidad ya que los resultados se pueden observar a mediano y largo plazo. En suma, están en el polo de aquello que podemos entender cómo las “políticas difíciles” en educación (OREAL-UNESCO, 2012; ECOSOC-RMA, 2011; Schwartzman y Cox, 2009; Ávalos, 2013).

¹ Esta confianza es acompañada y sostenida por una serie de documentos que coinciden en recomendar el impulso de los sistemas educativos de las naciones como estrategia para mejorar el capital humano y desarrollo social de cada sociedad. Podríamos aceptar como un momento inicial la “Conferencia Mundial sobre la Educación Para Todos” (Jomtien, 1990), El Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000) y muchos impulsos desde distintas organizaciones. Planteamos que hasta la actualidad la educación ha sido una promesa sostenida de crecimiento y desarrollo tal como se puede evidenciar en recientes documentos y discusión de foros internacionales, cómo la “Reunión regional ministerial Educación para Todos en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos Post-2015” (UNESCO, 2014) o la reunión “Desafíos para asegurar el crecimiento y una prosperidad compartida en América Latina” (FMI, 2014), organizada por el Fondo Monetario Internacional. En esta misma perspectiva el documento “Perspectivas económicas de América Latina 2015: Educación, competencias e innovación para el desarrollo” (OCDE, 2014).

² La estrategia que se instala como precursora del crecimiento económico será la reserva de talento, término utilizado desde la segunda mitad del siglo XX, o de la forma más usada en la actualidad, la formación de capital humano como estrategia para el desarrollo económico de los países. Se sostiene en este escrito que existe un reconocimiento internacional en cuanto a la importancia de la educación para catalizar los procesos de crecimiento económico, este proceso tiene antecedentes en documentos recomendados por distintas organizaciones económicas, por ejemplo el documento elaborado por la CEPAL (1990) “Transformación productiva con equidad” y el documento elaborado por el Banco Mundial “L' éducation en Afrique subsaharienne. Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion. Washington, 1998. Estos documentos son analizados en mayor profundidad como documentos de base para las futuras políticas educativas de los años noventa. Ver más en Ruíz, Carlos (2010).

Lo anteriormente expuesto, es posible de analizar con mayor profundidad en los recientes estudios sobre profesión docente en América Latina, el Caribe e Ibero América (OREAL/UNESCO, 2014; OEI, 2013). En ellos se plantean varios nudos críticos y tensiones que las políticas públicas no han sido capaces de resolver. En particular, en este estudio, nos interesa resaltar las recomendaciones realizadas a la Formación Continua que se pueden resumir en los siguientes puntos; Escasa relevancia y articulación de la formación continua; Bajo impacto de las acciones emprendidas; Desconocimiento de la heterogeneidad docente; Falta de regulación de la oferta; Poca consideración de la realidad de las escuelas y del aprendizaje colaborativo; Dificultades para la regulación y pertinencia de la oferta de postgrados.

Estos nudos críticos deberían ayudarnos a repensar las políticas públicas para los docentes y en particular el papel de la Formación Continua, considerando la forma en cómo aprenden los docentes que están integrados al ejercicio profesional cotidiano, cómo responden a las necesidades locales y de las ventajas que entrega el aprendizaje entre pares. En consecuencia, coincidimos en pensar que “el nudo crítico central de la de formación continua está determinado por la forma en cómo la institucionalidad ha asumido el papel subsidiario del Estado” (Donoso, 2008, p. 93). En este sentido, consideramos que los docentes son un grupo que ha luchado por el reconocimiento social y económico de su profesión, ya que la política pública docente se ha fundado sobre el principio de redistribución económica, instando a luchar individualmente por el mejoramiento profesional, asunto que ha obstaculizado aspectos claves en el desarrollo profesional, como es el reconocimiento³ social y valoración del trabajo docente bajo criterios comunes y validado por una comunidad de profesionales.

Lo anterior es razón suficiente para indagar sobre cómo el diseño de programas de Formación Continua puedan ayudar a enfrentar las problemáticas planteadas, obteniendo criterios de validación que permita formular programas de Formación Continua desde la perspectiva de sus profesionales, los actores principales en lo que hemos llamado “políticas difíciles” de los sistemas educativos.

Delimitación de la investigación: la formación continua y su incidencia en el desarrollo profesional

En relación a la formación continua, en las últimas décadas en América Latina ésta se ha centrado principalmente en la promoción de una carrera profesional que implica dos formas de impulsarla. Por un lado desde la promoción horizontal, por la cual los docentes ven mejorada su condición

³ Para ver con mayor detalle esta discusión entre el reconociendo y distribución, Ver Fraser, N & Honneth, A (2003) ¿Redistribución y reconocimiento?. En esta obra se puede apreciar como la búsqueda de una distribución económica, invisibiliza dimensiones sociales y políticas de justicia. Nos parece de suma importancia ofrecer caminos de reconocimiento que representen a los propios sujetos, en este caso los docentes, ya que el sólo camino de mejoras salariales a partir de incentivos económicos alcanzados por programas cursados en el contexto de una Formación Continua, sólo ha producido, menosprecio por lo docentes, exaltando a partir del “éxito” laboral en sentido de obtención de incentivos económicos, una moral que pone en el centro la competencia entre profesionales y el menosprecio social de estos profesionales

económica, laboral y profesional, pero sin cambiar su desempeño como docente de aula. Por el otro lado, estaría la promoción vertical, a través de la cual, los docentes pueden asumir tareas diferentes a la docencia como cargos directivos o de supervisión.

En Chile, el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), órgano que responde al Ministerio de Educación de Chile, es la institución que ha dado forma a la oferta de perfeccionamiento a través de, o por medio de la asistencia y acreditación de en cursos presenciales, semipresenciales, a distancia, en talleres post títulos, pasantías y postgrados⁴ posgrado. Estas iniciativas han sido criticadas por diversos actores, principalmente por los profesores, debido a la descontextualización de los conocimientos entregados “las críticas se originaron por un lado en la insatisfacción de los resultados alcanzados y, por otro, en la opinión adversa de los propios maestros y profesores sobre estas actividades” (Valliant, 2005 citado en Teregi, 2010). Asimismo, a pesar de los recursos involucrados, no se realizan mayores controles a las instituciones que imparten estos cursos de formación, como a los impactos en el aula de estos cursos (Ávalos, 2007; Tereji, 2010).

Este tipo de programas de formación de carácter reconstitutivo no son malos en sí mismos, solo que se esperaría que desarrollen programas de mayor duración y permanentes en la escuela, que contemplen el acompañamiento, para que el aprendizaje del docente situándolo en su propio espacio laboral y no sólo se reduzcan a cursos que entreguen actualización disciplinar o curricular momentánea.

Lo que se espera en un programa de perfeccionamiento docente es que se conciben desde una concepción situada, el Desarrollo Profesional Docente debería abordar no solo las cuestiones de la escuela, sino generar espacios para la apertura y el fortalecimiento de la relación de los docentes con los dilemas políticos y culturales de la contemporaneidad. (Teregi, 2010, p.15).

Bajo estas recomendaciones, es que hemos querido observar los Programas de Postítulos de Especialidad (de aquí en adelante PPE), cuya fórmula responde a estas demandas.

En el caso de los postítulos, se trata de que el diseño curricular prevea modos sistemáticos de vincular la formación de maestros y profesores cursantes con sus propias prácticas, a la vez que abra nuevas perspectivas. Para ello, la estructura curricular de varios de los postítulos re-

⁴ Entre los programas de perfeccionamiento que se pusieron en oferta durante los primeros cinco años del siglo XXI encontramos: Programas de Talleres comunales para docentes, Programa Pasantías Nacionales, Programa Redes Pedagógicas Locales, Programa Educación Emocional, Programa Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos, Programa de Perfeccionamiento en el Exterior para profesionales de la Educación, Programa Perfeccionamiento docente por medio de tecnología E-learning, Programa Formación para la Apropiación Curricular con apoyo de Universidades y Programas de Postítulo de Mención para profesores de segundo ciclo de Educación Básica. Las estrategias centrales que regirán los programas implementados hasta el año 2009 serán: la actualización de docentes en ejercicio (curricularmente y didácticamente), la especialización de docentes mediante becas para realizar pos títulos en universidades nacionales y los programas que promueve el aprendizaje entre pares. (CPEIP, 2009:18). Los docentes que se perfeccionaron en programas implementados por el CPEIP desde el año 2006 hasta el año 2009 alcanza un número aproximado de 142.918 profesores y profesoras de todo el país, alcanzando una alta cobertura.

levados para este trabajo, incluye instancias presenciales, combinadas con trabajo autónomo de los docentes-alumnos y alguna clase de trabajo de campo consistente en el diseño, implementación y análisis de la realización efectiva de una propuesta pedagógica vinculada a la temática de la formación, que cuenta con el asesoramiento especializado del equipo docente del postítulo (Terigi, 2010, p. 16).

Los PPE son una fórmula que responde al desafío de fortalecer el desempeño docente y así enriquecer el desarrollo profesional de estos mismos. Dichos programas tienen como finalidad mejorar el desempeño profesional favoreciendo el desarrollo de competencias que permitan lograr mejores aprendizajes en los estudiantes. Para alcanzar ese objetivo, abordan centralmente la unión del saber disciplinario con el saber didáctico, en un marco de formación universitaria que propicia la reflexión docente, esto implica actualizarse en capacidades de análisis y evaluación acerca de la propia práctica y la de colegas, como base del propio crecimiento y de los equipos profesionales que operan de acuerdo al ideal de comunidades de aprendizaje.

Nos parece oportuno dar seguimiento a los PPE ya que ofrecen una solución pertinente a un problema común en los programas de formación en Latinoamérica⁵, “En todos los países que estudiamos persiste con gran fuerza el dilema teoría-práctica y el dilema conocimiento disciplinar-conocimiento pedagógico” (Moreno, 2006, p. 5). Estos programas de Postítulo vienen a disminuir una brecha de capacidad entre los requerimientos del currículum escolar y su formación de base.

Especial referencia se hace a los docentes que laboran en los últimos niveles de la educación primaria, donde áreas del currículum de alto impacto como las matemáticas y las ciencias son enseñadas por docentes cuya formación generalista no los prepara adecuadamente para su conocimiento disciplinar ni para la adecuación didáctica necesaria para hacer enseñable de estos conocimientos asociados a la alfabetización científica (Miranda, Rivera, Salinas, Muñoz, 2010, p. 5).

Estructura de formación de los postítulos de especialización⁶

El propósito de esta investigación es: caracterizar la incidencia que poseen PPE en el desarrollo de profesional docente desde la mirada de los profesores y profesoras que participan en este tipo de

⁵ Para revisar en mayor profundidad los temas críticos en la formación continua de Chile y Latinoamérica, Ver: Estrategia Regional sobre Docentes, OREALC / UNESCO Santiago (2013).

⁶ En lo que respecta a los Postítulos vale la pena describir su estructura formativa para entender mejor nuestra pregunta de investigación. Los Postítulos poseen una duración mínima de 13 meses pudiendo extenderse hasta 18 meses. En la malla curricular se observa una combinación entre módulos disciplinares y módulos de didáctica disciplinar como también el desarrollo de un seminario de especialización cuyo objetivo es el diseño, aplicación y análisis reflexivo de una unidad didáctica elaborada por los docentes y que es tutorada dentro y fuera del aula por el equipo de académicos responsables de cada seminario. De este último seminario se elaboran unidades didácticas que se aplican con los estudiantes de cada docente participante. Por otra parte, los programas de Postítulo integran en su malla de estudios, módulos que apuntan a fortalecer elementos transversales de la formación docente y que se imbrican a los módulos disciplinares de cada mención, es el caso de los módulos “competencias comunicativas” y “competencias y estudios de género”.

programas de formación continua. En consecuencia la pregunta que orienta este estudio es: **¿Qué caracteriza a los PPE que incide al el desarrollo profesional desde la mirada de los docentes que participan en estos programas de formación continua?**

Marco teórico y diseño de la investigación

Esta investigación entiende el desarrollo profesional como la articulación de los saberes docentes adquiridos en la formación inicial y continua, contextualizados en el mundo de la escuela para afrontar los desafíos y demandas de su sociedad, el Desarrollo Profesional Docente comprende una trayectoria de experiencias resignificadas en el sujeto docente desde su propio proceso de escolarización, sumado a la diversidad de conocimientos generados en su formación inicial y continua.⁷

Concentrarse en el desarrollo profesional del docente, particularmente en lo relacionado con el dominio del contenido de la asignatura y la técnica pedagógica, ya no es suficiente. Los docentes necesitan entenderse a sí mismos en relación con su sociedad y con los cambios que tiene lugar a nivel local y global de manera de establecer contactos con ellos mismos y con sus estudiantes (Miller, 2002, citado por Terigi, 2010).

El estudio consideró los PPE que se efectuaron durante la aplicación 2010 a 2012,⁸ realizados en las regiones de Atacama con ejecución en la ciudad de Copiapó; Región Metropolitana con ejecución en la ciudad de Santiago; y Región de los Ríos con ejecución en la ciudad de Puerto Montt. Los profesores y profesoras participantes corresponden a 120 docentes de Educación General Básica, que trabajaban en establecimientos de dependencia municipal, distribuidos en las cuatro menciones ofrecidas por el PPE. (Ver Anexos, grafico 1).

Técnicas de investigación utilizadas

La investigación se sitúa en un enfoque hermenéutico interpretativo, ya que pretende comprender desde el punto de vista de los docentes participantes del estudio las características del PPE que inciden en su desarrollo profesional. Asimismo, el estudio combina la aplicación de un *Cuestionario estructurado* para los 120 docentes participantes de los PPE y que fue construido sobre las dimensiones del desarrollo profesional docente y posteriormente la realización de tres *Grupos de Discusión* que se ejecutaron con docentes de las tres ciudades en donde se aplicaba el PPE. Se realizaron 6 grupos de discusión, es decir, dos por cada región. El cuestionario fue construido por

⁷ Para efectos del diseño de la investigación hemos al modelo propuesto por Vonk (1995) quien plantea que el desarrollo profesional docente está compuesto por tres dimensiones; *Personal-Profesional*, referida a la auto estima e identidad profesional; la dimensión de *Competencias Profesionales*, referida a la necesaria resignificación de los saberes disciplinares (adquiridos en la formación inicial y continua); y la dimensión *Contextual-Institucional*, referida las responsabilidades del docente con el establecimiento escolar, el conocimiento activo de la comunidad escolar, las expectativas institucionales y la definición de su rol profesional.

⁸ El presente estudio se ha realizado en los PPE que se aplican en el Programa de Educación Continua, dependiente de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Estos PPE de desarrollan desde el año 2006 y hasta el año 2013 han participado más de 800 profesores y profesoras de Educación General Básica, distribuidos en especialidades de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

medio de una pauta generativa de contenidos, asociada a dimensiones y sub dimensiones definidas en este estudio⁹.

Análisis de Información

El análisis de los datos se realiza una vez que es aplicados el cuestionario estructurado, se analizan los datos y seleccionan contenidos de mayor emergencia, los cuales fueron posteriormente profundizados en los 6 grupos de discusión aplicados en las tres regiones en estudio. Finalmente se realizó el análisis de todos los datos y para su posterior categorización. Los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes:

a) Desarrollo de una base de competencias para ejercer la profesión

En primer lugar resulta evidente el reconocimiento que los docentes hacen sobre el aporte en su desarrollo profesional en dimensión de competencias disciplinares, destacando las sub-dimensiones *Conocimiento del Currículum y de la materia de enseñanza*. Otro aspecto destacado por los docentes es la valoración que hacen sobre el desarrollo del saber didáctico, definida por la sub dimensión: *Conocimiento didáctico del contenido*. (Ver Anexos, Grafico 2, Resumen de Indicadores). También es relevante la valoración entre manejo disciplinar y el sentido de su disciplina, encontrándose una alta correlación positiva, entre manejo disciplinar y sentido ético de la profesión, este último aspecto nos lleva a indagar sobre la relación entre conocimientos de base disciplinar y la caracterización y sentido que hacen los docentes sobre su profesión.

b) Caracterización de la profesión docente

A partir del estudio surgen aspectos que ayudan a comprender cómo los docentes configuran una caracterización acerca de la profesión docente, ligados tanto a aspectos de la dimensión personal-profesional como de la Dimensión contextual-institucional.

En el caso de la sub dimensión *Construcción ética de la profesión*; se aprecia el reconocimiento de un cuerpo de valores y principios éticos que configuran su práctica. El respeto al otro, la confianza, la perseverancia y el diálogo, son la base para desarrollar aprendizajes.

“...el respeto que tiene que haber entre el profesor y el alumno y viceversa es sumamente fundamental para que nosotros podamos realizar un buen trabajo con los niños, si no tenemos eso de partida, no, es muy difícil que podamos lograr cosas con los niños.” G.D N°3

Este cuerpo de valores construye un horizonte común que ofrece un andamiaje necesario en la consolidación de una identidad profesional, tal como lo comentan los docentes cuando expresan que este conjunto de valores:

⁹ Ver anexo, Pauta generativa por dimensiones y sub dimensiones.

“...son nuestro norte, somos docentes que vamos a entregar algo para que este niño salga del lugar donde está, que crezca, que sea, que no siga en el mismo círculo -a lo mejor- que sus padres.” G. D N°3.

Asimismo señalan que existe una serie de obstáculos que dificultan esta construcción ética del profesional, que los hace perder su “esencia como docente”, entendiendo la profesión como un formador:

“...a grandes rasgos, el rol del profesor, y creo que no ha perdido su esencia, es ser un formador, o sea, va a ser difícil que se le pueda quitar eso, pero hay que ir adaptándose a las condiciones del tiempo, de la sociedad que enfrentamos.” G.D N°3

En el caso de la sub dimensión la *definición de su profesión* y adhesión o lejanía frente a un proyecto de país o estado docente, se menciona la caracterización de una profesión docente que asume los desafíos de educar en condiciones adversas como una responsabilidad social de educar en tiempos de cambios y dificultades.

“...para mí, ser profesora, es un tremendo compromiso, porque tu llegas a la sala y miras a estos niños, son seres humanos que están a tu cargo, que tú vas a tener que modelar porque pasan muchas horas del día contigo, entonces tú dices: aquí tu entrega es total, se debe tomar conciencia de eso...” G.D N°3

Asimismo, comprender que la profesión docente requiere de una constante actualización, reflexión sostenida de su trabajo, validar su trabajo con los otros, renovación e innovación en su práctica, desarrollo de una inquietud de mejorar.

“...en una buena práctica vas pensando, te vas formando, te vas auto exigiendo, te vas analizando, te vas criticando, te detienes en un momento a pensar cómo voy, buscas otras formas, no te quedas con el resultado del día a día.” G. D N°3

En suma, la valoración de su profesión pasaría, según los docentes, por la toma de conciencia de su trabajo, por la valoración de su función social, por un empoderamiento de su profesión.

“En el fondo es poder pararse y decir que mi experiencia me valida como profesor, mis conocimientos sobre la disciplina, me he preparado para enseñar de esta manera y poder estar cien por ciento al día con los contenidos, con los avances curriculares, estar comprometido constantemente con lo formativo.” G. D N°6.

c) Ámbitos que los docentes explicitan como elementos que ayudan a su profesionalización.

Al analizar los relatos de los docentes podemos agrupar tres ámbitos que ellos reconocen como transformaciones en su profesionalización:

1. Acciones de trabajo en equipo,
2. Desarrollo pensamiento crítico y reflexivo sobre su trabajo, y
3. Reconocimiento de su rol profesional.

c.1) Acciones de trabajo en equipo

El primer elemento enunciado por los docentes se relaciona con la participación de un espacio formativo que promueve el trabajo con otros colegas.

“...para mí lo mejor del Postítulo fue acercar más las relaciones personales que establecí con algunos colegas, los conozco hace un año y medio, dos años, y parece que los hubiese conocido toda mi vida, que han sido yuntas¹⁰ de años, ya? y el relacionarse y el poder conocer su experiencia, conocer sus temores, conocer los logros que tienen.” G.D N°3

Para los sujetos en estudio el perfeccionamiento recibido les ha permitido fortalecer el vínculo con los colegas de su entorno, intercambiar experiencias y generar aprendizaje entre pares.

“Además con los colegas en la mesa diaria puedes debatir y trabajar en equipo, dando ideas o tomando ideas etc. Además los colegas nos validan al tener un postítulo.” G.D N°6

“Fueron dos cosas que a mí me gustaron mucho que es la parte de conocimientos y también la parte de relacionarse con otros.” G.D N°3

En resumen, es muy valorada la oportunidad de conocer nuevos colegas, de otras instituciones educativas con los cuales han podido debatir, compartir experiencias y aprender a trabajar en equipo.

“...ese tipo de contactos para mi han sido súper enriquecedores, porque no se trata de decir que sé nada y vine a aprender todo acá con ustedes -no, porque ya había muchas cosas que manejaba, pero para mí fue el conocer a colegas entrañables que me han dejado más que el postítulo.” G.D N°3

c.2) Desarrollo pensamiento crítico y reflexivo sobre su trabajo

A la vez de valorar espacios de aprendizaje profesional entre pares, vemos que los docentes aprecian el desarrollo de aquello que hemos llamado acciones para transformar su espacio educativo, así ha quedado en evidencia en los siguientes enunciados:

“Yo tengo otra mentalidad ahora, diferente con la que entré hace dos años atrás, en ese sentido, ser más crítico, ser más crítico, y en los consejos de profesores si tengo que opinar, gracias

¹⁰ Expresión coloquial de gran uso en Chile para designar a un buen compañero de labores. Proviene de las labores del campo, la “yunta es un par bueyes o mulas u otros animales que sirven en la labor del campo o en los acarreos.

a Dios nunca he tenido problemas con mis directores, lo opino, aunque de pronto mi director se sonroje por lo que yo pueda estar diciendo.” G.D N°2

La consciencia reflexiva y crítica se evidencia en las acciones de auto evaluarse, analizar sus procesos y prácticas docentes, así queda demostrado a continuación:

“...también he sido más, un poco más crítica hacia las prácticas que estoy haciendo, a lo mejor digo -no, mejor esto no lo voy a hacer así- y busco otra manera, pero yo misma me auto crítico.” G.D N°2

“...yo creo que esto nos ha dado oportunidades de crecer a nosotros, a la vez de cuestionarnos también, como decíamos antes, mirar nuestras prácticas, cómo estamos, en qué estamos tan débil.” G.D N°3

De la misma manera que les permitió adquirir herramientas para reflexionar de sus prácticas y su entorno, también les otorgó herramientas para trabajar en clases y darse cuenta que así pueden ser transformadores sus espacios laborales.

“...me sirvió mucho para... para mi pensamiento cada vez más reflexivo, soy... y por lo tanto también transmitírselo a mis alumnos.” G.D N°4

“Me pasa con Historia también, que me hizo un cambio en la cabeza al ejercer, porque a mí no se me había dado la oportunidad anteriormente, y en el colegio nuevo en el que estoy quiero enseñar para fomentar el pensamiento crítico y ahora lo aplico también en el lenguaje; la opinión, la inferencia, qué opinan, incluso desde primero básico les pregunto; ¿Qué piensan ustedes?” G.D N°6.

En resumen, el pensamiento crítico y reflexivo del trabajo docente que se logró desarrollar desde los programas de postítulo permitió que los docentes analizarán sus prácticas y consideren prácticas que ayuden a la acción reflexiva y a transformar su entorno. Los discursos develan la capacidad de los docentes para revisar su desarrollo profesional y evaluar su desempeño.

c.3) Reconocimiento de su rol profesional

La visión de sujetos activos capaces de mejorar sus prácticas y transformar su entorno, es una visión recurrente en los profesores en estudio, lo que generó un reconocimiento de rol profesional, tal como se observa en las siguientes citas:

“Ser más activa en la educación y no ser pasivo ante todo lo que a uno le dicen. Tener argumentos para dialogar y defender las posturas que están correctas y para eso hay que leer constantemente etc., re-educarse.” G.D N°6

“...muchos colegas opinaban de situaciones y uno se cuestionaba diciendo -pero si somos profesores, y si no tenemos nosotros la capacidad de entender esta situación mirada desde esta otra forma, ¿cómo vamos a entregar esto a la sociedad?-, si no logramos trascender en algu-

nos temas, entonces ahí uno dice -chuta, seguimos en el mismo círculo- porque nosotros lo somos, educadores dentro del aula, tenemos que también tratar temas sociales.” G.D N°3

Se evidencia la validación de su rol, y como luego del paso por el proceso de perfeccionamiento se sienten seguros de dialogar y defender sus ideas y experiencias. Se resignifican como sujetos docentes que tienen un rol pedagógico y social, por lo que necesitan de un reeducarse permanentemente.

“Además ante ellos uno se valida porque uno integra otros conocimientos a un subsector, entonces de alguna manera hace más valioso el aprendizaje integrando otros en el aula.” G. D N°6.

Surge con fuerza una mirada social del rol docente, vinculado no sólo a una categoría laboral, sino más vinculados con los desafíos de nuestra sociedad. Se reconocen ahora como profesionales que ocupan un espacio, que tienen obligaciones, derechos y funciones a desarrollar, por lo tanto personas que actúan en un espacio social donde pueden generar transformación.

“...el rol social, el rol social, porque estas frente a todos estos problemas que estamos viviendo, que también ha jugado en contra de nosotros, también darle a conocer a la gente, tener un panorama claro, es nuestra sociedad, nosotros ocupamos un espacio, y dentro de esto tenemos obligaciones, tenemos derechos y una función que desarrollar.” G.D N°3

En este mismo sentido, este reconocimiento profesional, va caracterizando su identidad profesional en procesos de reconocimiento y valoración social, tal como se expresa en estos relatos.

“...quizás en el hecho de ser más, más que enseñar contenidos, ser mediadora como dijimos anteriormente, y quizás ver más allá de los contenidos, ver más... porque aunque todos digamos que no nos corresponden ciertas funciones, hoy vamos más allá del rol tradicional.” G.D N°3

Remirarse y reflexionar de su práctica los hace situarse en un espacio laboral donde se superan los roles tradicionalmente impuestos y se reconocen como profesionales que influyen en el desarrollo de los estudiantes y que pueden transformar su espacio educativo.

Conclusiones

A partir del análisis de esta investigación se destacan dos conclusiones centrales sobre cómo inciden los PPE en el desarrollo profesional de los docentes.

En particular se observa que éste programa de Formación Continua amplían la base de conocimientos que les ayudan a tomar decisiones favorables para el aprendizaje. Es propio de un programa de Formación Continua valorado por los docentes que contenga una base de contenidos

para apoyar su desarrollo profesional. Creemos que esta base de conocimiento especializado, eleva las condiciones de “paridad participativa” (Fraser, Nancy, Honneth, Axel, 2003) dentro de un sistema económico que acompaña con incentivos económicos la especialidad y eficiencia de cada profesión.

Asimismo, lo que se observa con mayor intensidad es la valoración de los docentes participantes de un programa de Formación Continua es la oportunidad de abrir “procesos de reconocimiento” (Fraser, Nancy, Honneth, Axel, 2003) vinculado con una dimensión ética de la profesionalización. Estos espacios de inclusión, que en esta investigación han sido agrupados en; *Acciones de trabajo en equipo*; *Desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo*; y *Reconocimiento de su rol profesional*, generan una amplia incidencia en su Desarrollo Profesional y ayudan a concebir “la actividad docente, entendida como tal, como una actividad que está gobernada por unos objetivos y una ética, que la convierten en una actividad profesional” (Perrenoud, 2004, p. 10).

En este sentido, damos cuenta que este estudio entrega claves para levantar programas de Formación Continua que consideren los espacios de inclusión, recientemente mencionados, como criterios para evaluar este tipo de procesos formativos y no sólo sea objeto de evaluación la cantidad de contenidos recibidos por los docentes.

Éstas consideraciones pueden ayudar a corregir aquello que la investigación educativa ha señalado sobre los programas de Formación Continua, que pesar de la gran cantidad de recursos involucrados no se realizan mayores controles a las instituciones que entregan estos cursos de formación y al impactos que tienen en el aula estos cursos (Avalos, 2007; Tereji, 2010).

Ligado a esta idea creemos fundamental preguntarse ¿cómo estamos comprendiendo la noción de desarrollo profesional docente?, ya que lo fundamental de esta noción no sólo considera un bagaje de conocimientos ligados al saber de las disciplinas de base, sin ser excluyente a esta idea, sino que además la noción central, que surge en esta investigación, es una comprensión amplia del Desarrollo Profesional Docente, donde se pone al centro de la discusión el reconocimiento del trabajo docente como una profesión que se despliega “con otros y para otros”.

...es una actividad que se desarrolla en un conjunto de relaciones interpersonales intensas y sistemáticas y, por lo tanto, requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado. El que enseña tiene que invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo (Tenti, 2007, p. 39).

Considerando lo anteriormente expuesto, cobra mayor sentido resaltar las ideas que se sostiene sobre: “La calidad de la educación de un país no es superior a la calidad de su profesorado. De ahí la prioridad que la gran mayoría de las reformas educativas otorga al fortalecimiento de la profesión” (Medrano y Valliant, 2009, p. 6). Es de menester señalar que esta investigación entrega evidencias que permiten guiar hacia el reconocimiento social de los docentes, permite que se indague en caminos para la normalización de las condiciones laborales propias del quehacer docente y finalmente, aumente los niveles de justicia social, no sólo con una categoría laboral, sino que concilie nuestra forma de mirar y valorar la educación como herramienta para la justicia social. ➤

Anexos

Anexo 1. Pauta generativa para la construcción de instrumentos de recogida de datos (Elaboración propia)

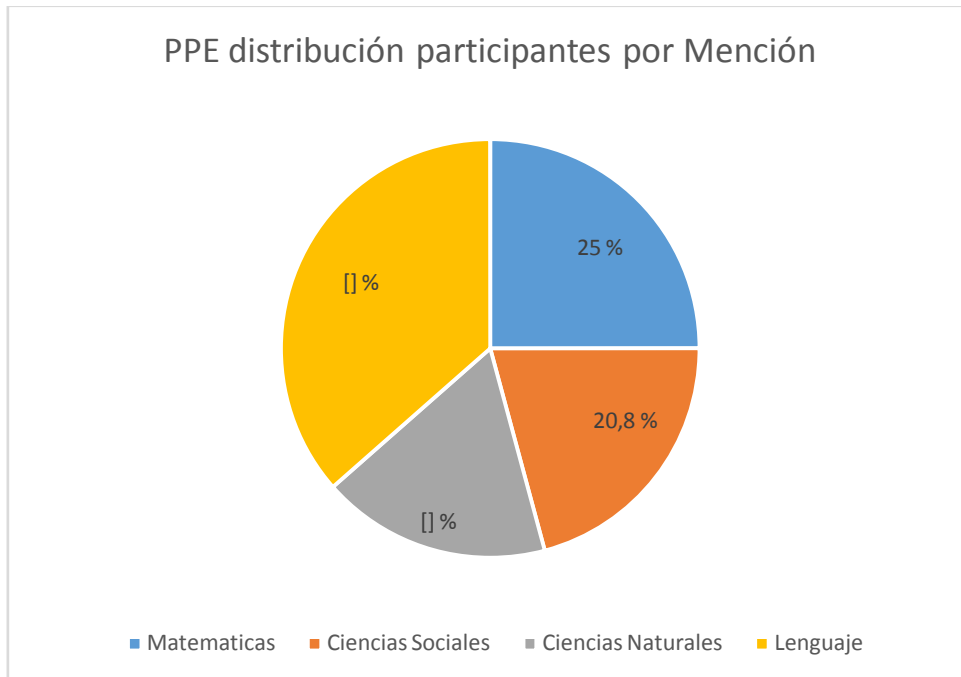
Dimensiones del DPD	Sub dimensión	Temas
Dimensión personal – profesional	1.1 Construcción ética de la profesión docente.	<p>Discutir sobre los valores y principios que rigen su relación con los estudiantes.</p> <p>Discutir sobre los valores y principios que rigen su relación con el resto de la comunidad educativa.</p> <p>Como estos valores y principios se expresan en las prácticas docentes (de aula), fuera de aula, y en la cotidianidad de las relaciones que se establecen en la escuela.</p> <p>Preguntas Generadoras</p> <p>¿Cuáles son para usted los valores que deben regir sus relaciones con los estudiantes? ¿Cómo se expresan estos en la práctica cotidiana de su vida docente? ¿Desde qué principios y valores usted se vincula con el resto de la comunidad educativa? ¿Con quiénes de esta comunidad?</p> <p>¿Existen dificultades para relacionarse desde estos valores y principios? ¿Qué dificultades? ¿Las enfrenta? ¿De qué modo?</p> <p>Este marco valórico y de principios, desde sonde cree usted que lo obtuvo o lo adquirió?</p>
	1.2 Fines teleológicos de la profesión.	<p>El rol de los profesores en nuestra sociedad (ideal).</p> <p>El sentido que le asignan ellos/as a ser profesores/as.</p> <p>Construir la categoría “buen profesor/a”.</p> <p>Construir la categoría “buenas prácticas docentes”.</p> <p>Analizar cómo el curso del PEC contribuyó a ampliar, cambiar o reflexionar sobre estos temas (rol, sentido y prácticas).</p> <p>Preguntas Generadoras</p> <p>¿Cuál es para usted el rol que los profesores deben cumplir en la sociedad?</p> <p>¿Existen facilitadores sociales o dificultades sociales para cumplir con ese rol?</p> <p>¿Cuál cree usted que es el rol que los/as profesores/as efectivamente desempeñan hoy en nuestra la sociedad?</p> <p>¿Cuál es el rol(es) que cree usted que efectivamente desempeña?</p> <p>¿Qué significa para usted ser profesor/a?</p> <p>¿Qué es ser un buen/mal profesor/a?</p> <p>Dé ejemplos de buenas y malas prácticas docentes.</p> <p>¿El PPE, contribuyo a ampliar, cambiar, profundizar o reflexionar sobre estos temas?</p>
	1.3 Auto estima y representación social.	<p>La participación en el PPE influyó en las relaciones con sus colegas, con los equipos directivos y con el resto de la comunidad educativa. ¿De qué forma? Si hubo cambios, ¿A qué cree usted que se debieron? ¿Cómo se sintió usted con estos cambios?</p> <p>Luego del PPE, ¿Usted modificó su concepto sobre su rol como profesor? ¿En qué sentido?</p> <p>¿Ha notado cambios en su relación con los estudiantes (desde el punto de vista profesional y personal)? ¿Cuáles?</p>

Dimensiones del DPD	Sub dimensión	Temas
2. Competencias profesionales.	2.1 Saberes meta disciplinares	¿Usted considera que el PPE le aportó en habilidades transversales, tales como capacidad de síntesis, análisis, reflexión, nuevos enfoques teóricos y metodológicos, valores para enfrentar la tarea pedagógica? ¿De qué manera? ¿Cuáles habilidades? ¿Ha podido aplicarlas en su quehacer docente? Dé ejemplos.
	2.2 Conocimiento del currículum y de la materia de enseñanza	Específicamente respecto de su disciplina, ¿Cuáles han sido los conocimientos y competencias más importantes que usted reconoce haber aprendido a partir de su participación en el PPE? ¿Ha podido llevarlas a la práctica?
	2.3 Conocimiento didáctico del contenido	Respecto a estrategias didácticas, formas de evaluación y de planificación de su labor docente, considera que el curso le aportó ¿De qué modo? ¿Ha podido llevarlo a la práctica?
3. Dimensión contextual-institucional	3.1 Sobre la gestión escolar	A partir de su participación en el PPE ¿Ha asumido nuevas funciones en el establecimiento escolar? ¿Cuáles? ¿De qué forma el curso lo ha habilitado para desempeñar dichas funciones? ¿Ha notado cambios en las disposiciones de los demás docentes y el equipo directivo hacia su persona (mayor consideración, más conversaciones, solicitudes de opiniones, más confianza)?
	3.2 Sobre el proyecto político pedagógico de la escuela	¿Cómo ha participado usted en el diseño y /o implementación de diferentes herramientas de gestión institucional tales como el PEI, el PME y el proyecto curricular de su escuela? Su participación en el PPE ¿Ha aportado elementos para profundizar y ampliar dicha participación? ¿De qué modo? Su participación en el PPE ¿Le aportó elementos para analizar y valorizar los instrumentos de gestión institucional como el PEI, el PME y el proyecto curricular de su escuela? ¿De qué forma?
	3.3 Sobre las condiciones materiales del trabajo	A partir de su participación en el PPE, las condiciones materiales de desempeño de su trabajo ¿Se han modificado o han permanecido iguales? ¿Han mejorado? (Tipo contrato, horas de trabajo, ingresos, cantidad de estudiantes, entre otras). Se han presentado -o usted ha buscado- otras oportunidades de desarrollo laboral y/o académico a partir de su participación en el curso del PEC.

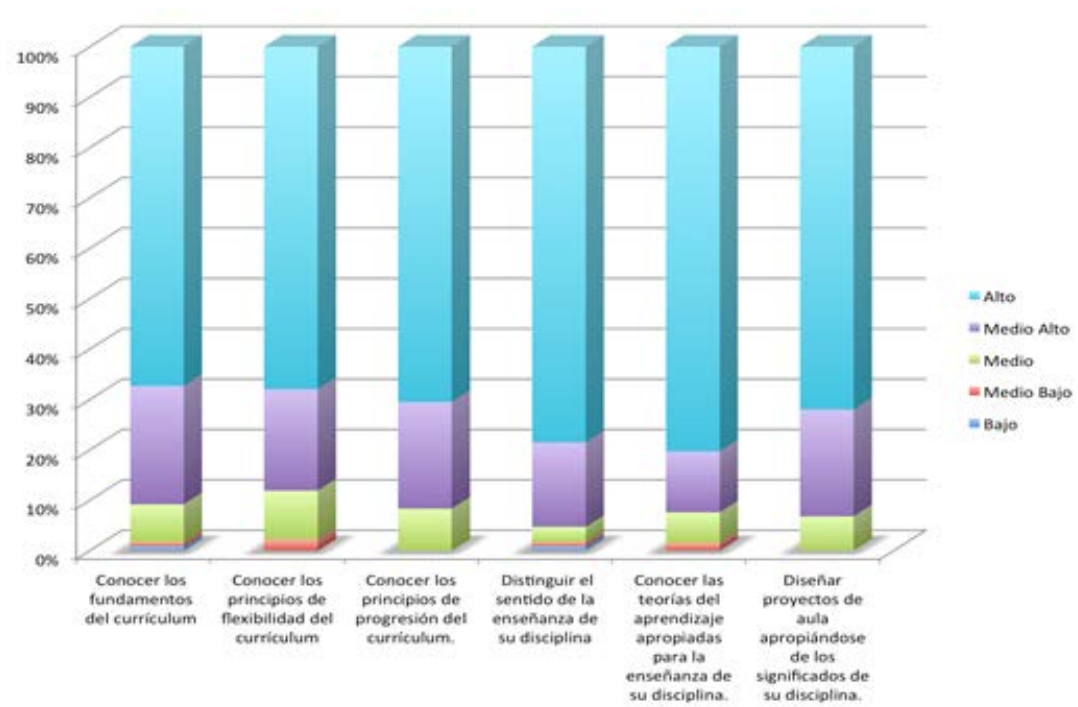
Preguntas evaluativas generales

- ¿Qué significó para usted la participación en el PPE?
- Si usted tuviera que recomendar este programa, ¿Qué es lo que más destacaría?

Anexo2. Grafico 1



Anexo3. Grafico 2. Resumen de Indicadores



Referencias/References

- Ávalos, Beatrice. (2007) El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región de Latinoamérica. *Revista Pensamiento educativo*, Vol. 41, Nº 2, 2007, 77-99.
- Ávalos, Beatrice. (2009) La inserción profesional de los docentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 13, Núm. 1, 43-59.
- Ávalos, Beatrice; Cavada, Paula; Pardo, Marcela; Sotomayor, Carmen. (2010) La profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional. *Revista Estudios Pedagógicos XXXVI*, Nº 1: 235-263.
- Ávalos, Beatrice. (Ed). (2013). *¿Héroes o villanos? La Profesión Docente en Chile*. Ed. Universitaria.
- CPEIP (2009). *Compromiso con el Desarrollo Profesional Docente*, serie 2006-2009.
- Donoso, Sebastián (2008). “Políticas de perfeccionamiento de los docentes en Chile 1990 - 2005: silencios y proyecciones”. En Cristián Bellei, Daniel Contreras, Juan Pablo Valenzuela (Eds.). *La Agenda Pendiente en educación, profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*. Unicef, editorial Ocho libros, Santiago.
- ECOSOC-RMA (2011). *Nueva Agenda de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe: Nudos Críticos y Criterios de Acción*. Buenos aires, Argentina.
- OREAL-UNESCO (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile.
- OREALC / UNESCO Santiago (2013). “Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe”.
- FMI (2014). *Desafíos para asegurar el crecimiento y una prosperidad compartida en América Latina*. En FMI, Santiago, publicado en <http://www.latameconomy.org/es/outlook/> (consultado el 12 de Diciembre, 2014)
- Fraser, Nancy y Honneth, Axel (2003). *¿Redistribución y Reconocimiento?* Madrid, Ed. Morata.
- Moreno, Juan Manuel (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1.
- OCDE (2014). *Perspectivas económicas de América Latina 2015: Educación, competencias e innovación para el desarrollo*. En [Latameconomic.org](http://www.latameconomy.org) , publicado en <http://www.latameconomy.org/es/outlook/> (consultado el 12 de Diciembre, 2014)
- OEI (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. En OEI, Madrid, España
- Perrenoud, Phillippe. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Grao editorial.
- Schwartzman, Simón y Cox, Cristián (2009). *Las agendas pendientes en educación*. En Schwartzman, Simón y Cox, Cristián (Eds). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago: CIEPLAN - Uqbar Editores.

- Medrano, Consuelo y Vaillant, Denisse. (2009). *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Santiago: OEI- Fundación Santillana.
- Ruíz, Carlos. (2010). *De la República al mercado*, LOM editorial, Santiago, Chile.
- Tardif, Maurice. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tenti, Emilio. (2007). *El oficio de Docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Tedesco, Juan Carlos. (2007). *Gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina*. Revista Pensamiento Educativo, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol.40, N° 1.
- Teregi, Flavia. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Serie Documentos de trabajo N° 50. Santiago, Chile: PREAL.
- Teregi, Flavia. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Serie Documentos de trabajo N° 50. Santiago, Chile: PREAL.
- UNESCO (2014). *Educación para Todos en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos Post-2015*. En UNESCO, Santiago, publicado en <http://www.unesco.org/new/es/santiago/efalac-lima-meeting/> (consultado el 12 de Diciembre, 2014)
- Vonk, J.H.C. (1995). *Conceptualizing novice teachers' professional d. A base for supervisor y interventions*. Paper presented at the annual meeting of the AERA. San Francisco, EE.UU.

Sobre los autores/About the authors

José Miguel Olave Astorga y **Andrea Carrasco Sáez** son miembros del Programa de Educación Continua, Universidad de Chile. Su trabajo de investigación ha sido financiado con fondos propios del Programa de Educación Continua.

URL estable artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org/revista/index.php/RIESED/index>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Político Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org



[@RIESEDJournal](https://twitter.com/RIESEDJournal)