

## LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA DISCUSIONES Y CONSENSOS

**Beatrice Ávalos**  
Profesora de Historia y Geografía  
Ph. D. en Educación  
Consultora independiente  
Chile  
[bavalos@chilesat.net](mailto:bavalos@chilesat.net)

### RESUMEN

Propongo elementos para una discusión sobre formación docente continua basada en la insatisfacción con los conceptos que aparecen en aquellas políticas educacionales, chilenas y de otros países latinoamericanos, que se refieren a esta formación como "capacitación" o como perfeccionamiento. Ambos conceptos se sustentan en visiones deficitarias de la capacidad de los docentes y en visiones limitadas respecto a cómo se entregan nuevos conocimientos para mejorar su práctica. Para ello, recojo elementos de los análisis internacionales sobre formación docente continua (principalmente ingleses y norteamericanos) y los relaciono con mi experiencia de las necesidades de formación de nuestros docentes en Chile.

### PALABRAS CLAVE

Práctica profesional, desarrollo profesional docente, conocimiento profesional docente.

### ABSTRACT

I propose elements for a discussion about continuous teacher formation based on the dissatisfaction with the concepts that appear in such educational policies, Chilean and from other Latin American countries, that refer to this formation as "training" or as perfecting. Both concepts sustain on visions showing deficits of the capacity of teachers and on limited visions in relation to how new knowledge is given to improve their practice. For that matter, I pick elements from international analyses about continuous teacher formation (mainly English and North American) and I relate them with my experience of the needs of formation of our teachers in Chile.

### **Algunos ejemplos de trabajo docente.**

Presento a tres profesores jóvenes de Educación Básica, con menos de cuatro años de servicio que enseñan en tres contextos diferentes y que comparten las siguientes actitudes y experiencias:

- Interés y entusiasmo por su trabajo.
- Cariño por sus niños.
- Conocimiento de las diferencias de sus alumnos, sin evidente menosprecio de ninguno de ellos.
- Una mezcla de inseguridad y seguridad respecto a la eficacia de su trabajo como docentes.
- Una mezcla de satisfacción e insatisfacción respecto a la efectividad de su formación docente para ayudarlos a enfrentar los primeros años de docencia.
- Poca o ninguna referencia al rol de la formación continua en su aprendizaje como docente.

Observo a estos tres profesores en una clase a la que llego sin haber sido anunciada.

La profesora A hace una clase de lenguaje a un segundo año Básico (cerca de 41 alumnos ese día) en una escuela particular subvencionada, bien organizada, en el área de Chillán. La observo invitar a los niños a cantar para tranquilizarse, y luego a una lectura silenciosa. Al cabo de la lectura, propone una dramatización de su contenido; los niños participan activamente (algunos como actores y otros que hacen preguntas sobre diversos temas a los actores). Los niños, en sus grupos, son estimulados a hacerlo bien (la organización de grupos es conocida por ellos) mediante puntajes que se anotan en el pizarrón. El contenido de la participación de los niños involucra emitir juicios de valor (objetivos transversales). Casi imperceptiblemente la profesora pasa a una nueva tarea que es la de escribir una carta al personaje principal del cuento leído (un perro), para luego enviársela. Los niños reciben material para hacer los sobres para la carta, la carta se escribe, varias se leen fuerte y la profesora corrige todas las que puede, antes de terminar la clase.

La profesora B hace una clase de matemáticas a un segundo año básico en una escuela municipal de Talcahuano. Los niños tienen bandejas de huevos vacías, coloreadas, y papelitos con números. La clase consiste fundamentalmente en

trabajar con una guía, ya preparada, de sumas, restas y multiplicaciones para los cuales los niños se ayudan de los papeles y de la caja de huevos. Pero antes del ejercicio, la profesora les enseña a usar la caja dictándoles números para que ellos los vayan colocando en unidades, decenas y centenas. La clase es la última de la tarde (termina a las 7 P.M.) sin embargo, no hay mayor intranquilidad. Durante todo el ejercicio, la profesora se pasea, revisa, corrige. Algunos niños terminan muy luego (son los que no usan la caja). La niña a mi lado se demora y trabaja con tremenda seriedad. La profesora se da cuenta que lo que la está demorando es no encontrar los números entre sus papeles, y le dice que haga el ejercicio sin usar la caja. Rápidamente, ella termina la tarea.

La profesora C trabaja con un cuarto año básico en una escuela municipal en un sector pobre de Santiago. El curso acaba de dar el SIMCE y la profesora nos cuenta que en el año le dieron "duro" a la comprensión lectora. Esta clase consiste precisamente en leer silenciosamente un texto y luego responder preguntas según una guía (probablemente la del texto guía de la profesora). Hay también más de cuarenta alumnos, y es muy evidente que hay diferencias de capacidad. Mientras algunos alumnos son rápidos y tienen muchas preguntas inteligentes, otros no dicen nada y trabajan muy lentamente. La profesora se ve enfrentada a no aburrir a los más aventajados y al mismo tiempo no despreocuparse de los más lentos.

### **¿Cómo caracterizo a estas profesoras y su trabajo?**

La profesora A es intuitivamente buena docente, receptiva a los alumnos, con una capacidad marcada para darle fluidez a las distintas partes de la clase, logrando que la mayoría de los niños participen y al parecer sin problemas de comprensión. Integra muchos objetivos curriculares en una clase: comprensión lectora, imaginación, actitud indagativa, ejecución tecnológica (los sobres), redacción. Sin embargo, no logra corregir el trabajo de todos y atender a todos los niños que quieren mostrárselo.

La profesora B trabaja bien con su grupo de niños, al proponer problemas de distinto nivel de dificultad estimula a los más capaces sin dejar atrás a los más lentos. Pero se queda corta, respecto a los más capaces que durante la última parte de la clase no tienen nada que hacer. Revisa grupo a grupo, toda la clase, lo que ellos hacen, corrige, sugiere, etc. Es flexible para cambiar su estrategia si se da cuenta que un niño no la necesita o no es apropiada.

La profesora C tiene muy buenas relaciones con sus niños y los conoce muy bien. Usa una metodología apegada a las sugerencias programáticas, lo que le impide aceptar una respuesta imaginativa de algunos alumnos porque no son las del texto que estudian. El ambiente de la clase es bueno. Si bien hay mucho movimiento, en general, son niños que se paran para mostrar a la profesora lo que hacen. Debe también manejar a alumnos problemas que buscan llamar la atención y lo hace bien.

Estas tres profesoras, son competentes, pero cada una podría ser mejor con un poco de apoyo in situ. La profesora A lograría aún mejores resultados si dispusiera de algunas estrategias más para asegurarse que el trabajo de sus niños es correcto y proporcionarles la ayuda que necesiten. La profesora B también se beneficiaría de un apoyo que le permitiera disponer de un catastro mayor de actividades con el fin de estimular a los que avanzan más rápido. La profesora C, tiene vacíos de base cultural que no le permiten aceptar más de una respuesta correcta de sus alumnos o apegarse demasiado a la guía usada. Para ella, un taller sobre el tema que la ayude a reflexionar y analizarse en estos aspectos sería de ayuda. Esta profesora también enseña en dos establecimientos, por tanto, tiene muy poco tiempo.

Ninguna de estas profesoras, recibe o ha recibido el tipo de ayuda sugerido en forma sistemática o institucionalizada.

### **Hipótesis**

Si el Ministerio de Educación u otra entidad decidiera un cambio curricular o de estrategias metodológicas con respecto a la práctica actual de estas profesoras y les organizara un curso de capacitación sus efectos sobre la docencia sería uno de los siguientes:

El nuevo currículo o estrategia no es aprendido, porque la profesora no ve su necesidad o no cuadra con su experiencia de cómo y qué pueden aprender sus niños.

Aprende el nuevo currículo o estrategia, pero no lo implementa, porque no le parece diferente de lo que ya enseña o porque no cree que sirva para que los niños aprendan, y por tanto, en el aislamiento de su sala seguirá enseñando como antes.

Implementa el nuevo currículo o estrategia porque se relaciona con su experiencia, se le ofrece la oportunidad de reflexionar sobre sus ventajas y de entender lo central de los cambios y de su razón de ser.

Estos ejemplos, y la hipótesis planteada (por lo menos en dos de sus alternativas) sugieren que los conceptos de capacitación y las formas de perfeccionamiento usuales que se basan en el concepto de transmisión experta, no son apropiados. Esto explica por qué han sido objetos de severas críticas por parte de quienes conocen e investigan sobre el tema de aprendizaje docente.

## **Lo que indican las investigaciones y las experiencias de formación docente continua.**

En general, los trabajos indicados y muchos otros no reseñados aquí concuerdan en lo siguiente:

- La complejidad de las tareas de enseñanza requieren que los docentes a través de su carrera, participen en forma continuada en actividades de desarrollo profesional; pero, reconocen al mismo tiempo, que tanto sus necesidades como las formas en que ellas serán satisfechas depende de las circunstancias de cada docente participante, de sus historias personales y profesionales y de su disposición para aprender (Day, 1999; Craig, Kraft y du Plessi, 1998; Marcelo García, 1994)
- Cuando los docentes se involucran en procesos apropiados de toma de decisiones, son capaces de reflexionar y cambiar sus circunstancias, disfrutan el trabajo con niños, tienen las destrezas para impartir conocimientos apropiados y manejar sus aulas, y comprenden su rol en la comunidad más amplia. Por lo general, se muestran muy motivados y los resultados de sus alumnos tienden a subir. Estos elementos generalmente se desarrollan a lo largo del tiempo y con la práctica. (Craig, Kraft y du Plessi, p. 1)

Las discusiones sobre formación docente continua se vinculan muy de cerca con el concepto de profesional, distinguiéndose sí las diferencias entre las profesiones "en general" y la profesión docente en particular (Day, 1999; Darling-Hammond y Sykes, 1999; Eraut, 1994).

Al igual que para todo ejercicio profesional, es clave para el ejercicio docente el poseer una buena base de conocimientos que se actualiza según necesidades a través de la vida profesional. Pero, los profesores realizan tareas que no sólo se vinculan con el aprendizaje de conocimientos curriculares. Incluidas en sus tareas profesionales está lo que algunos autores describen como "tareas de orden moral". Por tanto, el ser profesional del docente comprende:

- Un compromiso moral de servir a los intereses y necesidades de sus alumnos, reflexionando sobre lo que demanda su bienestar y decidiendo como puede ayudarlos a crecer y mejorar.
- Una obligación profesional de revisar periódicamente la naturaleza y efectividad de su propia práctica con el fin de mejorar la calidad de su manejo del aula, su pedagogía y su toma de decisiones.
- Una obligación profesional de continuar desarrollando su conocimiento práctico, tanto mediante la reflexión personal como por la interacción con otros (Eraut, en Day, 1994, p. 15).

En estas tres obligaciones profesionales, se fundamenta entonces el concepto de "desarrollo profesional continuo" al que en primer lugar deben comprometerse los propios docentes y en segundo lugar, quienes son responsables de la calidad del sistema educativo.

Hay un consenso generalizado de las limitaciones de las formas tradicionales de "perfeccionamiento". Se le considera como superficial y fragmentado, dependiente de "expertos" externos que transmiten visiones teóricas y prácticas que no convencen a los profesores, que muchas veces están desvinculados de las necesidades de los profesores, de sus estudiantes, de lo que ellos son capaces de hacer, está basado en conceptos de "deficit" y no de crecimiento, entre otras características. (Hawley y Valli, 1999)

Como respuesta, y búsqueda de orientaciones para la formación docente continua, se proponen principios que están anclados en los avances en el conocimiento de "cómo se aprende". La siguiente formulación procura recoger el consenso en torno a estos principios (Hawley y Valli, 1999).

La formación docente continua es:

- Dirigida por el análisis de las diferencias entre (a) los fines y estándares de aprendizaje esperados de los alumnos y su (b) desempeño actual. Ese análisis proporciona información sobre lo que los docentes necesitan aprender. Dicho en otras palabras, lo esperado del SIMCE respecto al aprendizaje de los niños y jóvenes y los resultados actuales en diversos contextos escolares, plantea temas para la formación docente continua.
- Involucra a los docentes en la identificación de lo que necesitan aprender y, en lo posible, en la discusión sobre las oportunidades y procesos que se usarán para su formación.
- Se sitúa principalmente en la escuela y se conecta integralmente con las formas de operar de la escuela. Esto no significa que los docentes no puedan tomar cursos o aprender en otras formas, pero subraya que la posibilidad de aprender es más fuerte cuando lo aprendido se relaciona con el reconocimiento y la necesidad de solucionar problemas auténticos e inmediatos en las aulas de los profesores participantes.
- Comprende la solución colaborativa de problemas. Si bien esto puede llevar a perpetuar lo existente, cuando se realiza bien, permite la clarificación de necesidades de aprendizaje, compartir conocimientos y experticia, además de quebrar el aislamiento de los docentes.

- Continua y apoyada. Esto supone seguimiento y apoyo para aprender más, incluso con asistencia de fuentes y miradas externas a la escuela.
- Rica en información. El desarrollo profesional necesita incorporar múltiples fuentes de información sobre sus procesos y resultados. Esta evaluación puede ser realizada por educadores dentro de la escuela o que provienen de afuera, no debe ser amenazadora, debe dar tiempo a los profesores para producir cambio y debe ayudarlos a pensar su práctica con más cuidado.
- Proporciona oportunidad para entender la teoría detrás de los conocimientos y comprender las estrategias que deben ser aprendidas. Pero el conocimiento nuevo de por sí, no produce el cambio. Por eso, el desarrollo profesional necesita comprometer también en este proceso, las creencias, experiencias y hábitos de los docente.

Ser parte de un proceso amplio de cambio que se ocupa de los impedimentos y elementos facilitadores del aprendizaje de los alumnos. Esto implica considerar y modificar recursos, situaciones de los niños, carga docente y de trabajo de los profesores, etc.

### **Formas o procedimientos para implementar estos principios de desarrollo profesional docente.**

Cualquiera sean las formas de conducir la formación continua, los principios expuestos arriba debieran estar incorporados. Dependiendo del propósito principal de la formación, una forma de clasificación es según la vía de comunicación usada para la enseñanza y el aprendizaje (Lieberman, en Day, 1999):

- Enseñanza directa (por ejemplo mediante charlas, cursos, talleres, consultorías externas);
- Aprendizaje en la escuela (por ejemplo, mediante ayuda de pares, amigos críticos, revisiones sobre calidad de los procesos, evaluación, investigación-acción, evaluación con portafolios, trabajo en equipo en torno a tareas precisas);
- Aprendizaje fuera de la escuela (redes, acuerdos escuela-universidad, centros de desarrollo profesional y grupos informales, observación de otros centros).

El objetivo último de los procesos de desarrollo profesional continuo es la construcción de un nuevo conocimiento.

Esto implica la necesidad de contar con una formulación operativa adecuada de lo que se entiende por "conocimiento". La visión de los expertos respecto al conocimiento profesional, expresada por Eraut (1994), es amplia. Recomienda

evitar separaciones entre conocimiento abstracto y por ejemplo, el conocimiento de destrezas, pues con frecuencia las destrezas se aprenden como "proposiciones" y no en su contenido procedimental o en la forma como operar respecto a ellas. Por tanto, sugiere entender el conocimiento profesional docente como conocimiento que se extiende a todas las formas de su trabajo. Este conocimiento se expresa en las diversas agrupaciones de significado o modos de entender su trabajo de los profesores y profesoras:

- propositivo o conceptual (teorías sobre)
- práctico (en el sentido de su amplia experiencia docente)
- de procedimientos (específico, respecto a ciertas áreas como es organizar una situación de enseñanza)
- tácito (práctico, pero no verbalizado)
- de estrategias específicas o destrezas (específico respecto a cómo enseñar, por ejemplo, el manejo de un aparato en trabajo de laboratorio).

## Conclusión

De regreso a las tres profesoras ¿qué formas de desarrollo profesional les ofrecemos?

Cualquier acción tendría que tomar en cuenta su experiencia, conocimientos y habilidades actuales y ayudarlas a dar forma expresa a su conocimiento tácito. Estas profesoras tienen convicciones asentadas respecto a sus niños, el currículum, sus estrategias, pero también dudas e inseguridades que no verbalizan con mucha facilidad. Todo ello constituye el punto de partida de cualquier acción sistemática de desarrollo profesional

Al proponerles una modificación de sus estrategias e incluso de su visión de los programas de estudio, las que aprendieron en su formación y su práctica, debería ser mediante procedimientos que les permitan problematizar lo que hacen, examinando tal vez las dificultades de aprendizaje de sus alumnos dentro de los límites de sus condiciones contextuales. Desde aquí, entonces estimular la reflexión y su análisis profesional sobre la conveniencia de la propuesta.

Dadas las dificultades que tienen estas profesoras de manejar la diversidad en el aula, no por falta de reconocimiento de la misma, sino por falta de estrategias para atenderla, un trabajo colaborativo donde se ofrecieran opciones podría servir de ayuda.



Estas profesoras podrían ser mejores si tuvieran las siguientes oportunidades (en el orden de importancia indicado):

- Participación regular en talleres de desarrollo profesional in situ, (con input externo según necesidades)
- Observación de su trabajo y supervisión formativa regular
- Participación en redes externas de trabajo con otros maestros.
- Oferta pertinente de talleres o cursos sistemáticos

### **Bibliografía**

Craig, Helen J., Kraft, Richard J. y du Plessis, Joy (1998). *Teacher Development: Making an Impact*. Washington: USAID, ABEL y World Bank.

Darling-Hammond y Sykes, Gary, Eds. (1999). *Teaching as the Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Day, Christopher (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. Londres: The Falmer Press.

Eraut, Michael (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Londres: The Falmer Press.

Hawley, Willis D. y Valli, Linda (1999). *The essentials of effective professional development: a new consensus*. En Darling-Hammond y Sykes, *Teaching as the Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*.

Marcelo García, Carlos (1994). *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*. Barcelona: Ppu.