



Psicoperspectivas

ISSN: 0717-7798

revista@psicoperspectivas.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

MONTECINOS, CARMEN
DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y APRENDIZAJE COLECTIVO
Psicoperspectivas, vol. II, núm. 1, 2003, pp. 105-128
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y APRENDIZAJE COLECTIVO

CARMEN MONTECINOS

Psicóloga

Escuela de Psicología

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Chile

carmen.montecinos@ucv.cl

Resumen. En los contextos educativos actuales, marcados por la implementación de reformas a gran escala, la oferta de programas de desarrollo profesional de alta calidad para los docentes en servicio es un imperativo. Las propuestas actuales para una actualización docente que se traducen en cambios en las prácticas pedagógicas incorporan principios que ayudan a los docentes a construir, a través de redes de docentes, nuevas comprensiones de estas prácticas y su contexto. En este artículo se describen las tendencias de cambio en el diseño e implementación de programas para la formación de profesores en servicio, profundizando en modelos que sustentan un aprendizaje colectivo facilitado por pares capacitados para esa tarea. Estas propuestas tienen como propósito mejorar el aprendizaje en las aulas y por lo tanto se organizan en torno a las necesidades del establecimiento educacional conceptualizado como una organización que aprende.

Palabras claves: desarrollo-profesional-docente

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y APRENDIZAJE COLECTIVO

En los contextos educativos actuales, marcados por la implementación de reformas a gran escala, la oferta de programas de desarrollo profesional de alta calidad para los docentes en servicio es un imperativo. Ya es un lugar común sostener que el docente es factor esencial de la calidad educativa y que existe la necesidad de ofrecerles una formación profesional inicial y continua que les permita estar a la altura de los desafíos que les plantea la reforma. Para avanzar en el mejoramiento de la calidad de la educación que reciben los estudiantes no basta con estas consignas. Se requieren evidencias empíricas de prácticas efectivas para apoyar el aprendizaje docente (Lieberman y Miller, 2001). En el presente trabajo se revisarán las propuestas actuales respecto de las características de programas que propician cambios en las

prácticas pedagógicas y que posibilitan que los alumnos mejoren la calidad de sus aprendizajes. Estas propuestas surgen desde cuatro ámbitos: una nueva visión de la profesión docente, el descontento generalizado con los modelos tradicionales de capacitación, los aportes desde la teoría constructivista en su vertiente más socioconstructivista, así como desde las investigaciones de programas de desarrollo profesional docente efectivos que se han generado, principalmente, en los Estados Unidos (EE.UU.). En síntesis, se plantea la necesidad de dejar atrás modelos que suponen que el aprendizaje docente es un evento en el cual se entregan prescripciones para el desempeño pedagógico. Las nuevas tendencias entienden el aprender a enseñar como un proceso que se implementa en establecimientos educacionales que generan las condiciones para que los docentes reflexionen e indaguen acerca de sus prácticas pedagógicas, para ir construyendo, in-situ y a través de redes de docentes, nuevas comprensiones de éstas.

Nueva Visión de la Profesión Docente

La profesión docente ha experimentado transformaciones a lo largo de la historia. Tedesco y Tenti Fanfani (2002) analizan esta evolución y su relación con cambios del sentido y función que las sociedades latinoamericanas le han asignado a los sistemas escolares. Desde un primer momento, el trabajo docente se estructuró en función a tres elementos: la vocación o apostolado, el de oficio aprendido y la profesión. Cada elemento ha sido privilegiado de manera distinta por distintos actores en distintos momentos. Inicialmente, ser profesor era un apostolado, similar al sacerdocio, al cual uno se entregaba sin esperar grandes recompensas monetarias. Esta representación, sin embargo, pierde vigencia con las reformas educacionales de los años 60 y 70 las que, en busca de la modernización, enfatizan la adquisición de competencias técnico-pedagógicas. Actualmente, ha cobrado mayor vigencia la representación del profesor como un profesional que opera con cierta autonomía. Esta representación, sin embargo, está tensionada por una serie de procesos sociales y concepciones de profesionalismo variadas.

Hoy por hoy, diversas tendencias propician que la profesión docente esté pasando desde una cultura del ejercicio individual al profesionalismo colectivo (Lieberman y Miller, 2000; Marcelo, 2002; Tedesco y Tenti Fanfani, 2002). Esta nueva visión involucra cambiar la cultura organizacional tradicional en la cual un profesor trabaja de manera aislada, refugiado en su clase (Marcelo, 2002). Una mayor heterogeneidad en el alumnado, la diversificación de las demandas a los establecimientos educacionales, la necesidad de articular una educación continua a lo largo de la vida y la complejización del conocimiento y del mercado laboral que exigen la capacidad de trabajar en equipo, son algunos de los factores que propician esta transformación. La reforma educacional en marcha recoge esta nueva visión de la profesión docente, así como de la gestión del conocimiento profesional que ésta implica.

Actualmente los profesores están siendo convocados a trabajar en equipo para proponer actividades curriculares que acrecienten el marco curricular

nacional y distingan a su escuela y liceo de sus pares. Se le pide a los profesores que diseñen, implementen y evalúen proyectos de mejoramiento para sus unidades educativas y que se involucren en un aprendizaje colectivo con sus pares (ej. Los Grupos Profesionales de Trabajo en la educación media, los microcentros en el programa de educación rural y los talleres de profesores en las escuelas del P900).

La reforma demanda a los profesores que enseñen un currículo más exigente a un grupo más diverso de alumnos que llegan a las aulas con intereses, motivaciones y experiencias de vida, frecuentemente, muy distintas a las expectativas de sus profesores. Ya no basta con enseñar lo que el marco curricular ha definido. Además, hay que entregar evidencias acerca de si sus alumnos han aprendido lo que se les enseñó y también evidencias relativas a la calidad de su propio desempeño docente (ej., la instauración de un proceso de evaluación docente y los premios a la excelencia académica).

Junto con entregar evidencias de la adquisición de los contenidos codificados en el marco curricular, los profesores necesitan demostrar que sus alumnos saben pensar, resolver problemas, buscar y sintetizar información, al mismo tiempo de ser capaces de enfrentar su aprendizaje con autonomía y en colaboración con otros. Estas son expectativas para todos los alumnos, no sólo aquellos considerados académicamente talentosos. Por lo tanto, el profesor debe saber atender y adecuarse a la diversidad de los educandos más que tratar de homogeneizar a su grupo de alumnos. Interesa la calidad junto con la equidad, es decir, que el profesor sepa tratar en forma diferente a aquellos que son diferentes.

Estas nuevas demandas reconocen que en su desempeño profesional un profesor encontrará aspectos rutinarios, pero la mayor parte de éste es impredecible e incierto. El profesor debe tomar decisiones bajo condiciones de incertidumbre, cuando no puede obtener toda la información necesaria y/o hay varias acciones alternativas que pueden realizarse para solucionar un problema. Cuando atendemos a las necesidades individuales de cada uno de los alumnos, lo rutinario da paso a la creatividad. Los profesores, en conjunto con sus alumnos, necesitan aprender a aprender, a buscar, seleccionar e interpretar la información. Desde esta perspectiva, el trabajo docente supone una actitud indagatoria, de experimentación e innovación y compromiso con el aprendizaje profesional continuo y colectivo.

Este conjunto de nuevas demandas a la profesión docente relevan la importancia de ofrecer a los profesores acceso a una educación continua que les permita llevar a cabo los cambios educativos que vislumbran los que diseñan las políticas educacionales de un país. La actualización docente involucra más que conocer los nuevos planes y programas ya que los profesores deben tener amplias oportunidades para determinar qué implicaciones tienen los nuevos currículos para lo que hacen y saben, llegando a determinar los nuevos saberes que tendrán que construir. En su desempeño profesional, los profesores aspiran a mantener cierta autonomía en la toma de decisiones y se resisten a obedecer solamente las órdenes de superiores (Claxton, 1991).

Cuando los docentes tienen acceso a educación continua de calidad, van ampliando y complejizando la base de conocimientos para tomar decisiones fundadas respecto de lo que adoptarán y adaptarán de estas políticas.

CARMEN
MONTECINOS

A continuación se describirá una concepción de desarrollo profesional docente que subyace a esta nueva visión de la profesión, junto con las prácticas que se asocian con programas de calidad. Más específicamente, se profundiza en una de las modalidades que surgen del aprendizaje profesional entre pares y que dice relación con la formación de profesores líderes.

Desarrollo Profesional Docente

De su análisis de la oferta de programas para la capacitación de profesores en servicio, un equipo de investigadores de la realidad latinoamericana concluye:

En toda la región es posible identificar una fuerte tendencia a saturar los cursos con teorías supuestamente de moda mundial, con múltiples neologismos o tecnicismos que oscurecen el lenguaje y la comprensión del mensaje. En general, los maestros regresan a sus aulas con nuevas categorías pero con las mismas prácticas. Sin embargo, no siempre sucede así. (CIDE, 2001, pp. 3-4).

Las investigaciones que se han realizado en los Estados Unidos a partir del fracaso que experimentaron las reformas en la educación de las ciencias en los años 60 y 70, ofrecen pistas claras respecto del tipo de programa que sí posibilita que un profesor vuelva a sus aulas con prácticas innovadoras (Hord, Rutherford, Huling-Austin, & Hall, 1987; Lieberman y Miller, 2001). De estas investigaciones ha surgido la siguiente concepción del desarrollo profesional docente: una variedad de instancias formales e informales que ayudan a un profesor a aprender nuevas prácticas pedagógicas, junto con desarrollar una nueva comprensión acerca de su profesión, su práctica y el contexto en el cual se desempeña.

Las actividades para la actualización docente pueden tener una diversidad de propósitos: comunicar un reglamento para que éste sea implementado, cambiar prácticas pedagógicas, profundizar en contenidos disciplinarios, desarrollar la capacidad de la unidad educativa para innovar y mejorar, etc. Distintos modelos de desarrollo profesional docente apuntan a distintos propósitos. El presente trabajo se focaliza en modelos de desarrollo profesional docente que promuevan una enseñanza que se traduzca es más y mejores aprendizajes en los estudiantes. Los aprendizajes que se proponen fomentar son aquellos que permiten a los profesores usar la información para resolver problemas, analizar, aplicar y producir conocimientos. Alcanzar este propósito implica generar programas sistémicos a largo plazo que apoyan a los profesores para enfrentar con éxito el cambio organizacional y cultural que supone la reforma educacional. En el contexto de los establecimientos educacionales con financiamiento fiscal, alcanzar este propósito también supone el diseño de políticas nacionales y municipales que dan respuestas

a las necesidades de aprendizaje que la reforma plantea a los docentes así como aquellas que surgen de la especificidad de cada comuna y sus unidades educativas.

La orientación socioconstructivista que subyace a la propuesta pedagógica de la reforma educacional también debe orientar la formación de los docentes. Cuando el papel del profesor cambia desde la persona que posee y transmite el conocimiento hacia una persona que crea ambientes para el aprendizaje de manera que los estudiantes puedan construir su propia comprensión de la materia a estudiar, el papel de las personas que planifican e implementan una actividad para el aprendizaje docente cambia en igual sentido. El rol de los participantes también cambia ya que dejan de ser “objetos” de perfeccionamiento, pasando a ser sujetos que construyen activamente nuevas comprensiones en colaboración con sus pares. Estos nuevos roles para los encargados del desarrollo profesional de los docentes y para los mismos docentes se aprecian en la Tabla I que resume las tendencias de cambio (National Academy of Science, 1998).

Tabla I. Tendencias de Cambio en Programas de Desarrollo Profesional Docente

MENOS ÉNFASIS EN	MÁS ÉNFASIS EN
Transmisión frontal del conocimiento y destrezas didácticas	Indagación sobre la enseñanza y el aprendizaje
Aprendizaje de la ciencias a través de la lectura y Didáctica frontal	Aprendizaje de las ciencias a través de la investigación y aprendizaje
Separación entre el conocimiento de las ciencias y su enseñanza	Integración entre el conocimiento de las ciencias y su enseñanza
Separación de la teoría y la práctica	Integración de la teoría y la práctica situada en la escuela
Aprendizaje Individual	Aprendizaje entre pares y colaborativo
Actividades fragmentadas, sin seguimiento	Planificación a largo plazo
Cursos y talleres	Combinación de una variedad de estrategias
Dependencia de expertos externos	Contribuciones de expertos internos y externos a la institución
Capacitadores como educadores	Capacitadores como facilitadores, consultores y planificadores
Profesores como técnicos y consumidores del conocimiento pedagógico	Profesores como productores del conocimiento pedagógico
Profesores como seguidores	Profesores líderes
Profesor como un individuo desempeñándose en su aula	Profesor como un miembro de una comunidad profesional de aprendizaje
Profesor como el objeto de cambio	Profesor como la fuente y facilitador del cambio

Características de los Programas de Desarrollo Profesional Efectivos

CARMEN MONTECINOS

Desde el comienzo de los años 90 en la literatura y asociaciones profesionales de los EE.UU. ha emergido una visión de consenso respecto de las características de programas de desarrollo profesional efectivos (Darling-Hammond, 2000; Densimone, Porter, Garet, Yoon, & Birman, 2002; Guskey, 1997; Liberman y Miller, 2001; Loucks-Horsley & Stiles, 2001; National Staff Development Council, 2001; National Science Education Standards, 1998; Wenglinski, 2000). Las características que han demostrado estar asociadas a la renovación de las prácticas pedagógicas que se traducen en mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes incluyen:

- 1. El objetivo es el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes, dando respuestas a las necesidades de aprendizaje que los docentes han detectado en sus alumnos.** La educación tiene un compromiso con altos estándares de rendimiento para todos los alumnos y no sólo con aquellos considerados más talentosos o capaces. Esto implica una perspectiva distinta respecto del contenido a aprender y enseñar y las estrategias metodológicas a usar. Para enfrentar exitosamente este desafío, los recursos para el desarrollo profesional, incluyendo el tiempo de los docentes, deben estar focalizado en un currículo riguroso y en las mejores maneras de atender a la diversidad. Los profesores que se atreven a cambiar sus prácticas, frecuentemente cambian sus creencias profundas acerca de lo que sus alumnos son capaces de hacer.
- 2. Los contenidos del aprendizaje profesional emanan desde dentro y fuera del aprendiz y desde la investigación y la práctica.** Las experiencias de aprendizaje deben considerar y valorar los conocimientos que los profesores han adquirido en su experiencia profesional. Además, deben incorporar conocimientos generados por las investigaciones y por expertos dentro y fuera de las aulas y las unidades educativas. Un buen programa de desarrollo profesional combina teoría y práctica, dando respuesta a las preocupaciones, motivaciones e intereses de los profesores. Los contenidos y metodologías se basan en las preguntas, investigaciones, experimentaciones planteadas por los profesores participantes y por la literatura relevante.
- 3. Los principios que guían un aprendizaje exitoso en los alumnos, también guían el aprendizaje profesional de los profesores y otros educadores.** Las personas que ofrecen cursos para profesores deben practicar lo que predicen ya que las personas aprenden a enseñar tal como les enseñaron y como aprendieron. Aprendizaje activo, menos ideas pero con mayor profundidad y el aprendizaje colaborativo son principios que deben caracterizar el aprendizaje de los profesores, si se espera que estos principios guíen sus acciones pedagógicas. Los profesores aprenden realizando las tareas concretas que involucra el enseñar (ej., evaluar, planificar, desarrollo de materiales y currículo, etc.).
- 4. El programa se focaliza en el qué y el cómo enseñar un área dis-**

ciplinaria que contempla el currículo escolar. Los profesores tienen oportunidades para profundizar su comprensión de la disciplina y su comprensión acerca de cómo los alumnos piensan y aprenden esos contenidos. El foco de un programa para la renovación pedagógica tiene como meta el mejoramiento en la implementación de didácticas apropiadas a esa área del conocimiento. En la enseñanza de las ciencias, por ejemplo, conocer el contenido a enseñar, aun cuando es un aspecto necesario, no es suficiente, como tampoco es suficiente el saber metodología general. Se necesitan conocimientos de un amplio espectro de estrategias didácticas para enseñar conceptos y principios científicos a estudiantes en distintos estadios del desarrollo y con diversidad de intereses y habilidades. Este es el tipo de conocimiento que distingue a un profesor de ciencias de un científico.

5. **Las actividades fomentan la colaboración, otorgando amplias oportunidades para que los docentes compartan lo que saben.** Enseñar es una tarea compleja y un individuo no puede saber todo lo necesario. A través del trabajo en equipo, un profesor tiene acceso al conocimiento que está distribuido entre los miembros de una comunidad profesional (Marcelo, 2002). En este sentido, se propone una ampliación del rol docente, como líderes y guías del aprendizaje de sus pares. Los docentes tienen oportunidades para ser mentores, entrenadores, líderes, curriculistas, e investigadores en una comunidad de aprendizaje.
6. **Ofrecen un acompañamiento sostenido en el tiempo.** Los programas exitosos que transforman las escuelas no son eventos separados del día-a-día del desempeño profesional. Un compromiso con el aprendizaje continuo es parte constitutiva del desempeño profesional cotidiano. La adopción de innovaciones incluye una capacitación inicial, junto con seguimiento y apoyo en los esfuerzos de los profesores por llevar a sus aulas las nuevas prácticas y contenidos. Este apoyo se puede recibir a través de la retroalimentación, la indagación y reflexión individual así como la reflexión y análisis en comunidades de práctica. A los profesores se les otorga suficiente tiempo para pensar, probar y evaluar las nuevas prácticas e ideas.
7. **Contempla evaluaciones regulares** para determinar su impacto en el aprendizaje docente, en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejoramiento continuo de la unidad educativa. Los programas se evalúan con el propósito de ir mejorando su diseño e implementación así como acrecentando la base de conocimientos acerca de cómo aprenden y se desarrollan los profesores.

Apoyo Institucional para el Aprendizaje Docente

Las actitudes y conductas que se proponen fortalecer a través de programas de desarrollo profesional docente, se materializan en una cultura organizacional dinámica que busca el mejoramiento continuo de la calidad de la educación que entrega a sus alumnos. El aprendizaje continuo de los

profesores supone tres condiciones institucionales necesarias para implementar programas con las características señaladas (Fullan, 2001 a, 2001b; Killion, 2002; Newmann, King, & Youngs, 2000; Smylie, Allensworth, Greenberg, Harris, & Luppescu, 2001).

1. Que el Ministerio de Educación, sostenedores y empleadores apoyan un sistema coherente e integrado para el desarrollo profesional producto de un plan de desarrollo institucional, comunal y nacional para mejorar la educación. Además de las capacidades docentes, hay otros factores que inciden en el mejoramiento de la escuela y que este sistema considera. Por ejemplo, deben existir programas de remuneraciones e incentivos, evaluación docente, evaluación de los alumnos, capacitación y evaluación de los docentes directivos, y otros (Killion, 2002).

2. Que sostenedores y docentes directivos den prioridad al aprendizaje de los alumnos, los profesores y la organización, implementando estrategias basadas en conocimientos actualizados sobre estos temas. Fullan (2001a) señala que la construcción del conocimiento es uno de los propósitos del liderazgo en una unidad educativa. El aprendizaje individual que se puede generar cuando un profesor asiste a un curso ofrecido fuera de la unidad educativa, o incluso cuando un grupo de profesores de esa unidad asiste a esos cursos, no se traduce en el cambio institucional que buscan las reformas educativas (Newmann, King, & Youngs, 2000). Es responsabilidad del líder(es) generar las condiciones para que las personas compartan sus conocimientos y recojan evidencias que les permitan ir ajustando su comprensión de los procesos educativos y sus resultados.

3. Que los profesores cuenten con tiempo y recursos para participar en el tipo de actividades de desarrollo profesional docente que se traducen en mejoramiento e innovación. La organización escolar debe contemplar tiempo para el aprendizaje de sus profesionales (Smylie et al, 2001). En los nuevos enfoques, ya no se trata de una tarde o un día para que asistan a un taller o un curso de perfeccionamiento. Hay múltiples evidencias que indican que además de la participación en un taller con expertos internos o externos, un programa efectivo perdura en el tiempo. Los profesores se involucran en un proceso iterativo de experimentación, práctica y retroalimentación en aula, junto con el análisis y reflexión individual así como colectiva.

Estrategias para el Aprendizaje Docente

La implementación de un programa que incorpora estos principios requiere de una combinación de estrategias para el aprendizaje profesional, privilegiando unas sobre otras, en función de los propósitos, las etapas de desarrollo en el ejercicio docente y la fase en que se encuentre el proceso de reforma (ver Tabla 2). Por ejemplo, cuando se tiene como propósito principal que los profesores conozcan una propuesta, un seminario corto puede ser efectivo. Esta estrategia, no obstante, será poco efectiva si el propósito es generar cambios en las prácticas pedagógicas. Esto último se suscita cuando los profesores tienen amplias oportunidades de recibir retroalimentación

Aprendizaje Colectivo entre Docentes

Tabla 2. Estrategias para el Aprendizaje Profesional

Inmersión en la indagación e investigación: Participación en el tipo de actividades de aprendizaje que los profesores deben crear para sus alumnos, es decir, investigaciones basadas en la indagación.
Implementación del currículo: Aprender, usar, y refinar la aplicación de un conjunto particular de materiales didácticos
Desarrollo curricular y adaptaciones: Creación de nuevos materiales didácticos o estrategias y/o adaptación de material existente adecuándolo a las necesidades de sus alumnos.
Talleres, cursos, y seminarios: Utilización de situaciones estructuradas, fuera del aula, que se focalizan en forma intensiva en un tema y que permiten aprender de otros con mayor experticia en ese tema.
Investigación-acción: Examen crítico de la propia práctica profesional y del aprendizaje de sus alumnos a través de un proyecto de intervención acompañado de investigación.
Estudio de casos: Análisis de videos o descripciones de situaciones de enseñanza y aprendizaje, focalizado en los problemas identificados, cómo estos pueden superarse y los resultados de aprendizaje.
Grupos de estudio: Participación en interacciones estructuradas, regulares y colaborativas con relación a un tema, con oportunidades para revisar nueva información, reflexionar sobre la propia práctica y analizar los resultados que se están obteniendo en el aula.
Revisión de trabajos de alumnos, sus pensamientos y resultados de evaluaciones: Estudio cuidadoso del trabajo de los alumnos, lo que producen, para así comprender sus formas de pensar, sus estrategias de aprendizaje e identificar sus necesidades de aprendizaje. Estos conocimientos permiten elaborar estrategias y materiales didácticos que satisfacen las necesidades de los alumnos.
Entrenamiento y mentor: Trabajar uno-a-uno con un colega con igual o más experiencia para mejorar la docencia a través de una variedad de actividades, como: Observación de clases y retroalimentación, resolución de problemas y planificación conjunta.
Redes de apoyo profesional: Conectarse con otros profesionales de la educación para explorar temas de interés, definir propósitos y metas compartidas, compartir información y estrategias e identificar y resolver problemas comunes. Estas redes pueden aumentarse al participar en grupos de discusión en la Internet o el correo electrónico.

Las estrategias definidas en la Tabla 2 incluyen varias actividades que propician el aprendizaje docente colectivo e in-situ. Dada la transformación desde una cultura del ejercicio profesional individual hacia el profesionalismo colectivo, no sorprende el interés creciente en modelos de desarrollo profesional que involucran la participación de un grupo de docentes de un mismo establecimiento educacional, de un mismo departamento, o nivel de enseñanza (Lieberman y Miller, 2001). La literatura sugiere que modelos

centrados en el aprendizaje colectivo otorgan mayores oportunidades para que los docentes de un establecimiento accedan al conocimiento distribuido y contextualizado sobre el cual basan sus decisiones profesionales. La evidencia que se ha acumulado respecto de los efectos de un modelo colectivo para el desarrollo profesional docente muestra que constituye una estrategia promisoria. A partir de un estudio longitudinal de tres años en 30 escuelas de los EE.UU., Densimone et al (2002) concluyen que los programas de desarrollo profesional son más efectivos en cambiar prácticas en aula, cuando involucran la participación colectiva de una misma escuela, departamento o nivel educacional.

Se destacan varios beneficios al uso de este enfoque. Primero, los profesores dentro de una escuela se pueden conformar en comunidades de práctica a través de las cuales las experiencias y conocimientos individuales pueden convertirse en experiencias y conocimientos compartidos (Avalos, 1998; Marcelo, 2002). Segundo, los docentes consiguen desarrollar una cultura profesional en la cual comparten la visión y metas que orientan el quehacer de la unidad educativa, al mismo tiempo que un compromiso con el trabajo individual y colectivo por materializar esa visión. Tercero, después de leer una propuesta de innovación o asistir a un taller, los docentes que están en una misma escuela consiguen discutir los nuevos conceptos, principios y prácticas sugeridas. A través de la conversación entre colegas se generan oportunidades para que los docentes articulen sus conocimientos previos en un proceso de dialogo reflexivo que puede llevar a cuestionar esos conocimientos. Cuarto, los docentes de un mismo establecimiento estarán en mejores condiciones para compartir material curricular, actividades de evaluación y así ampliar los recursos disponibles en sus propias aulas. Quinto, como se ha señalado con anterioridad, en los programas efectivos las actividades de desarrollo profesional están ligadas a otras actividades que desarrolla la unidad educativa en pos de su mejoramiento. Al compartir las mismas experiencias de desarrollo profesional, los docentes al interior de una escuela están en mejores condiciones para integrar lo que van aprendiendo a otras iniciativas de la institución. Sexto, en la medida que las innovaciones le piden a un docente que deje una práctica en la cual confía y que asuma riesgos, cuando sus colegas están enfrentando desafíos similares, puede encontrar en ellos apoyo para experimentar con lo que le es desconocido.

Aprendizaje Colectivo: Experiencias Desarrolladas en Chile. En Chile, desde el Ministerio de Educación y dentro del eje fortalecimiento docente que sustenta la reforma, se han implementado iniciativas en esta lógica del aprendizaje profesional colectivo. Para ejemplificarlas, a continuación se describen tres experiencias que llevan varios años de ejecución.

Talleres de Profesores. En el contexto del Programa de las 900 Escuelas, un programa del Ministerio de Educación para apoyar a las escuelas que en el SIMCE se ubican en el 10% más bajo en cada región, se han organizado los Talleres de Profesores. Profesores de uno o varios establecimientos se reúnen periódicamente, acompañados por un coordinador quien es respon-

sable de facilitar el aprendizaje docente y el funcionamiento del grupo en la elaboración e implementación de un proyecto. En su diseño, estos Talleres incorporan varios de los elementos asociados con un programa de alta calidad (Condemarín y Vaccaro, 2002).

- a) Los temas que se trabajan corresponden a problemas detectados por los docentes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.
- b) Se propicia el aprendizaje colectivo en comunidades de aprendizaje a las cuales cada docente contribuye para identificar problemas y soluciones.
- c) El desarrollo del proyecto involucra enseñar, investigar y otras funciones que aportan al mejoramiento de la unidad educativa.
- d) Se busca romper el aislamiento que caracteriza la docencia involucrando a profesionales que pueden aportar diversas miradas a la definición del proyecto. Esto incluye la confrontación de diferentes perspectivas y la construcción de un consenso entre estas.

Con respecto del Programa P900 no encontramos evaluaciones específicas al componente desarrollo profesional. Las evaluaciones del programa muestran avances importantes en las prácticas de los docentes y en el rendimiento de los alumnos. Sin embargo, hay señales que se necesita investigar la implementación del componente desarrollo profesional en mayor detalle para superar algunos de los problemas detectados. Galdames (1993, p. 7) señala, “la transferencia al aula de las estrategias innovadoras que los profesores trabajan en los talleres, a veces resulta lenta e insuficiente.... los directores de las escuelas no siempre se comprometen con las actividades del programa, lo que redunda directamente en la efectividad del mismo”. El rol de los docentes directivos en el mejoramiento de las escuelas del P900 también ha sido demostrado en otra evaluación de este programa (Carlson, 2000).

Microcentros Rurales. El Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica Rural creó los Microcentros o Comunidades de Aprendizaje para profesores de escuelas incompletas - Uni Bi y Tridocentes, que atienden cursos multigrado de 1º a 6º año. Agrupaciones de profesores (entre ocho y doce), de una comuna que se reúnen periódicamente, por lo general mensualmente, de acuerdo a la cercanía geográfica de las escuelas. En estas reuniones los profesores:

- a) Intercambian experiencias pedagógicas.
- b) Formulan y evalúan sus proyectos de mejoramiento educativo.
- c) Diseñan prácticas curriculares relacionadas con las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- d) Elaboran material didáctico de apoyo a los aprendizajes.
- e) Construyen colectiva y cooperativamente nuevos modos de enseñar.

Cada Comunidad de Aprendizaje, cuenta con un Plan de Acción que con-

templa un diagnóstico, objetivos, metas claras y definidas, actividades y una evaluación continua para conocer los avances y dificultades que se presentan durante el desarrollo del Plan de Acción.

CARMEN
MONTECINOS

Una evaluación realizada al Programa Mece Rural concluye con una valoración positiva de los Microcentros (MINEDUC, 2001). En las reuniones los supervisores facilitan la participación de los profesores y los profesores buscan soluciones entre sus pares. Los profesores, por su parte, valoran positivamente la entrega de contenidos que les permite mejorar su formación. Considerando las condiciones de aislamiento profesional que enfrenta un docente en escuelas uní o bidocentes, el microcentro también contribuye al desarrollo personal/social ya que representa un espacio de encuentro e interacción social informal.

Las actividades desarrolladas por estas comunidades de aprendizaje se centran fundamentalmente en aspectos pedagógicos, el cómo enseñar. La reforma sin embargo plantea una nueva forma de enseñar junto con nuevos contenidos que los profesores pueden no dominar con suficiente profundidad. Sería interesante estudiar este aspecto y proponer formas de vincular estas comunidades a expertos disciplinarios que entregarán la actualización disciplinaria o el qué enseñar.

Grupos Profesionales de Trabajo (GPT). Desde 1995 se vienen desarrollando los Grupos Profesionales de Trabajo en diversos liceos, como un componente del MECE Media destinado a apoyar el desarrollo social, personal y profesional de los profesores de enseñanza media (Avalos, 1998; Noguera, Fuentealba, Osandón, Portales y Quiroga, 2002). En su diseño original, en cada liceo uno o más grupos de docentes se reunían por dos horas cada quince días (o una hora semanal) para primero compartir experiencias y luego, en su primer año de operación, estudiar las actividades propuestas en un documento de innovaciones pedagógicas que entregó el MECE Media. Actualmente, cada liceo tiene su propia modalidad de organización (ej. grupos de afinidad disciplinarias, departamento), realizando una variedad de actividades (ej. profundización en talleres temáticos, intercambio y producción de materiales, organización del trabajo pedagógico en el liceo).

Avalos (1998), Noguera et al, (2002) y Cornejo (2002) han documentado el impacto de los Grupos Profesionales de Trabajo en profesores de enseñanza media de Chile. En el estudio de Avalos (1998), los docentes participantes valoran los GPT ya que los ayuda a crecer en la dimensión personal, cuando el contexto social de la escuela es percibido como positivo. Con respecto a la dimensión social, los profesores reportan que estos grupos les han permitido conocer mejor a sus colegas y el trabajo que estos realizan. El estudio señalado documenta aprendizajes en la dimensión profesional con relación a modificaciones de las creencias acerca de sus alumnos, la ampliación de su repertorio didáctico, atreviéndose, los profesores, a probar nuevas estrategias. En una investigación más reciente, Noguera et al (2002) presentan resultados similares respecto de los aprendizajes logrados por profesores participantes en los GPT. En el estudio de Cornejo (2002), los profesores

informan haber aprendido a trabajar en equipo y haber adquirido nuevas herramientas metodológicas. Estos tres estudios de los GPT, sin embargo, no entregan evidencias que permitan determinar hasta qué punto el aprendizaje de los docentes ha tenido un impacto en el aprendizaje de sus alumnos.

El factor tiempo surge como una barrera para el desarrollo de los GPT cuando la institución no contempla la asignación de tiempos para las reuniones o, como señala el estudio de Avalos (1998), cuando en el tiempo asignado deben además cumplir con otras demandas. La modalidad de trabajo de los GTP no contempla el uso sistemático de expertos externos. Los docentes participantes, sin embargo, lo han solicitado (Noguera et al 2002). Cuando se iniciaron los GPT, el MECE Media entregó insumos para orientar la discusión. Actualmente, la gestión de éstos ha quedado a la iniciativa de cada liceo.

A partir de las experiencias con los GTP, en el año 2002 el Programa de Media comenzó un proyecto piloto que contempla la incorporación de expertos externos. Las redes de colaboración entre universidades y liceos buscan apoyar la contextualización curricular a través del diseño conjunto de materiales validados en las aulas. Esta iniciativa es apoyada por las investigaciones que muestran que en liceos destacados por su excelencia académica, en las actividades de desarrollo profesional se daba una combinación entre experticia interna a la unidad educativa y experticia externa (Miles y Darling-Hammond, 1997). La presencia de expertos externos complementaba y otras veces desafiaba a los profesores a pensar de manera distinta frente a un problema y sus posibles soluciones.

La presencia de expertos externos no siempre es factible cuando se trata de implementar reformas a gran escala. Una variante de los enfoques que propician el aprendizaje colectivo consiste en la formación de profesores líderes o guías, quienes además de enseñar a sus estudiantes, asumen la responsabilidad de apoyar el aprendizaje de sus colegas. Este nuevo rol docente supone una redistribución del poder dentro de la organización escolar, creando condiciones para que los docentes aprendan colegiadamente a construir y redefinir el significado de liderazgo. En Chile, el Ministerio de Educación está recién iniciando un trabajo en esta modalidad a través de los Talleres Comunales que llevan casi un año de funcionamiento y a través de la formación de una Red de Maestros de Maestros que comenzaría a operar el año 2003. Estas modalidades aún no han sido evaluadas, no obstante, la literatura apunta hacia su capacidad para promover la innovación pedagógica en las aulas.

Formación de Profesores Líderes

En los EE.UU. los esfuerzos por masificar la reforma en la enseñanza de las ciencias, matemáticas y tecnología han utilizado reiteradamente la práctica de formar profesores guías o líderes para apoyar la introducción, diseminación y permanencia de las reformas (Lord & Miller, 2000). Estos autores señalan que la formación de profesores líderes apunta a resolver tres problemas críticos para reformas a gran escala – alcance, persuasión y permanencia de los cambios. Primeramente, se necesitan muchos docentes con experticia

que puedan servir de intermediarios entre las políticas y lo que efectivamente ocurre en las aulas. Segundo, no todos los docentes están convencidos de la necesidad de los cambios que promueve la reforma y necesitan ser persuadidos. Los pares son mejores mensajeros de este anuncio que profesionales de los Ministerios, generalmente lejanos a la cotidianidad de las aulas. Al anclar en sus experiencias docentes sus propias comprensiones de lo que la reforma pide, pueden crear visiones más concretas respecto de lo que estos cambios implican, relatando ejemplos de su efectividad. Por último, mantener los cambios más allá del ímpetu inicial que puede provocar participar en un buen taller requiere el aprendizaje y reflexión in-situ. Los profesores líderes pueden modelar, entrenar y apoyar a sus colegas en el proceso de implementación de las innovaciones.

Otros autores, sin embargo, tienen una visión menos pragmática al proponer que los profesores deben asumir liderazgo en la reforma educativa. La noción de liderazgo docente surge desde un cuestionamiento del liderazgo tradicional en las unidades educativas, aquel centrado en la figura de un director(a) y desde las nuevas concepciones de las unidades educativas como organizaciones que aprenden (Fullan, 2001b; Harris y Mujis, n.d.). Wasley (1991, citado en Harris y Mujis, n.d) plantea que el liderazgo docente es la habilidad para incentivar a los colegas a cambiar, incentivándolos a hacer aquellas cosas que normalmente no harían sin la influencia de un líder. Katzenmeyer & Moller (2001, citado en Harris y Mujis, n.d) señalan que un docente puede ser líder dentro y fuera del aula, identificándose con y contribuyendo al cuerpo docente que conforma una comunidad de aprendizaje, liderando e influyendo en otros en pos del mejoramiento de las prácticas profesionales.

Katzenmeyer y Moller (2001) (citado en Harris y Mujis, n.d) proponen tres facetas del liderazgo docente:

- a) liderazgo de los alumnos y docentes: facilitador, entrenador, mentor, curriculista, lidera grupos de estudio;
- b) liderazgo en la operación de la unidad educativa: participación en diversas comisiones, desarrollo de investigación acción, y otros;
- c) liderazgo en la toma de decisiones y colaboraciones con organizaciones externas: participación en el equipo de gestión, gestión de los proyectos de mejoramiento educativo, trabajo con universidades y empresas etc.

Estas facetas del liderazgo plantean tareas concretas para los profesores que asumen este rol (Gehrke, 1991, citado en Harris y Mujis, n.d):

- a) mejoramiento continuo de sus prácticas pedagógicas
- b) organización de grupos de trabajo en la escuela
- c) participación en las instancias de toma de decisiones
- d) contribución al desarrollo profesional de los colegas

e) participación en la evaluación docente

Leithwood y Jantzi (1998) estudiaron el impacto del liderazgo docente en los alumnos. Ellos concluyen que comparado con el liderazgo ejercido por los directores, el liderazgo ejercido por los docentes explicaba una mayor proporción de la variabilidad en los aprendizajes de los alumnos y la efectividad docente. Se encontró que la distribución de liderazgo a los profesores tenía una influencia positiva en los profesores y en la participación de los alumnos. Ésta y otras investigaciones indican que al asumir el liderazgo, los profesores aumentan su sentido de eficacia respecto de su impacto en los aprendizajes que alcanzan sus alumnos y su capacidad para motivar a sus colegas, aumentan su motivación por implementar innovaciones en sus clases así como la confianza en sí mismo (Katzenmeyer y Moller, 2000; Ovando 1996).

La identificación de profesores que puedan asumir liderazgo en tareas como las recién señaladas podría forjar una polarización del campo docente. Tedesco y Tenti Fanfani (2002) plantean que se podría llegar a conformar una minoría de docentes cuyo trabajo consistiría en identificar, definir y resolver problemas nuevos, junto con una mayoría que realizarían los servicios de enseñanza bajo estrecha supervisión. Es decir, la creciente profesionalización de unos pocos como “analistas simbólicos” podía socavar la profesionalización de la mayoría. Como lo señalan estos autores, sin embargo, el avance futuro hacia la profesionalización o desprofesionalización está ligado a las políticas docentes que se implementen desde el Estado. Otro factor a considerar es cómo la organización escolar y sus actores se organizan para añadir este nuevo rol docente. Los docentes y las organizaciones en que trabajan necesitan estar preparados para incorporar este nuevo rol. Para ejercer el liderazgo y acceder a los beneficios señalados más arriba, la institución escolar y sus directivos necesitan estar dispuestos a compartir el liderazgo y los colegas dispuestos a aceptar la influencia de aquellos que han sido identificados como líderes en ciertos temas. Se puede crear, sin embargo, cierta distancia social entre los docentes que asumen el rol de líder y sus colegas. Hay que preparar a los profesores líderes para enfrentar situaciones de hostilidad o resistencia de parte de los colegas que pueden llegar a sentirse amenazados (Barth 1999, citado en Harris y Mujis, n.d.).

Harris y Mujis (n.d.) identifican los saberes que necesitan desarrollar los profesores líderes:

- a) Establecer un clima de confianza y empatía con sus colegas.
- b) Comprender las características organizacionales a través de la recolección y sistematización de datos.
- c) Comprender y gestionar el proceso de cambio.
- d) Movilizar y motivar el uso de recursos para alcanzar una meta compartida.
- e) Ayudar a otros a desarrollar destrezas y confianza para tomar ries-

gos.

CARMEN
MONTECINOS

- f) Ayudar a sus colegas a planificar una clase.
- g) Demostrar el uso efectivo de estrategias didácticas y entregar retroalimentación a los colegas que tratan estas nuevas estrategias.

Estos saberes se apoyan a través de programas diseñados con el propósito de formar profesores guías o líderes de sus pares. Wallace, Nesbit y Newman (2001) han identificado los siguientes aspectos esenciales en un programa efectivo, que acrecientan los principios descritos anteriormente al caracterizar una oferta de calidad para la actualización docente.

1. **Programa de varias fases.** Antes de compartir una nueva propuesta didáctica con sus colegas, los profesores guías necesitan oportunidades para conocer las nuevas propuestas, aplicarlas en sus propias aulas y luego sistematizar su comprensión de estas propuestas. Esto supone un programa de capacitación de varias fases que incorpora instancias de monitoreo y retroalimentación. Los profesores participan en talleres, luego aplican lo aprendido en los talleres, para posteriormente reunirse a analizar las respuestas de sus alumnos a las actividades de aprendizaje, profundizando así su comprensión. Durante su propio proceso de aprendizaje, los profesores guías incorporan la reflexión como una herramienta y actitud para construir un nuevo conocimiento profesional que va integrando teoría y práctica en colaboración con los otros profesores guías.
2. **Ofrece a los profesores guías oportunidades para la toma de decisiones colegiadas y para apoyar a los pares en sus procesos de toma de decisiones.** El programa contempla instancias para que los profesores tomen decisiones respecto a qué enseñar y cómo enseñarlo. Por ejemplo, a partir de lo tratado en los talleres, los profesores planifican actividades para sus propios alumnos. Como estas actividades se planifican por grupo de profesores de un mismo nivel, los profesores necesitan tomar colaborativamente estas decisiones curriculares. Cuando profesores de una misma escuela planifican, pueden contrastar la propuesta de un nivel con la de los otros niveles, creando oportunidades para conseguir secuencialidad en un continuo de menor a mayor complejidad en el tratamiento de los contenidos y procesos.
3. **Crea condiciones que apoyan a los profesores guías.** Los profesores guías están llamados a desempeñar funciones que escapan al trabajo habitual de un docente. Es por esto que los directivos del sistema y de la unidad educativa deben estar involucrados en las distintas fases del programa. Al conocer el programa y las demandas que éste hace del tiempo del profesor, una Directora puede ayudar a resolver los problemas que vayan surgiendo a medida que los profesores guías asumen sus nuevas responsabilidades. Los docentes directivos necesitan asistir, al menos ocasionalmente, a las actividades de capacitación. La formación de equipos de profesores guías es fundamental para apoyar el trabajo individual que cada uno realiza en su escuela y/o municipalidad. Esto involucra desde el apoyo informal hasta instancias más formales como,

por ejemplo, observación recíproca de las clases con el propósito de entregar retroalimentación.

4. ***Incorpora la evaluación sistemática de las necesidades y éxitos de los Profesores Guías.*** La evaluación continua en todas las fases del programa permite ir readecuándolo de acuerdo a las necesidades emergentes de los profesores así como de sus éxitos en lograr los objetivos de cada fase. Esto incluye administración de cuestionarios, grupos focales, observación de prácticas en las aulas y conversaciones informales. Por otra parte, la evaluación sumativa permite establecer el impacto del programa a nivel de los aprendizajes en aula y en los pares que han recibido la capacitación por los profesores guías.

Desafíos para la evaluación de programas donde docentes enseñan a docentes

El aprendizaje profesional entre pares, en la modalidad conocida como “docentes enseñando a docentes” o formación de profesores líderes, es ampliamente valorado e impulsado, aun cuando hay pocas investigaciones que respaldan cuantitativamente su efectividad con relación al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes (Leithwood y Jantzi, 1998). Lord y Miller (2000) plantean que por el momento no existen suficientes datos que permitan afirmar que el liderazgo docente ha tenido el impacto esperado en la implementación de las reformas educativas. Las diversas iniciativas, según ellos, se han preocupado de monitorear el trabajo de los profesores líderes, pero no hay buena documentación acerca de su impacto. La evidencia anecdótica es inconclusa.

Establecer el impacto, sin embargo, es problemático. Como se señaló anteriormente, el desarrollo profesional docente es un componente dentro de un sistema de componentes en apoyo a la reforma. Cuando el liderazgo docente está inserto en un programa que apoya el uso reflexivo del currículo, que contempla un sistema de evaluación de los docentes y administrativos así como sistemas de evaluación del rendimiento de los alumnos que entregan retroalimentación al docente, aislar su impacto se hace difícil (Killion, 2002).

Para establecer una relación causa efecto entre el desarrollo profesional docente y cambios en el rendimiento de los alumnos, se requiere realizar estudios experimentales en las escuelas. La complejidad de las organizaciones escolares hace prácticamente imposible realizar experimentos que controlen adecuadamente los diversos factores que pueden ofrecer una explicación alternativa. Por otra parte, establecer un consenso entre los diversos estudios e investigadores respecto del aspecto del rendimiento que vale la pena evaluar, el tipo de instrumento a usar y otros aspectos metodológicos, para poder así agregar estudios y establecer patrones, también es una tarea difícil.

Otra posible barrera para evaluar el impacto del aprendizaje docente en el aprendizaje de sus estudiantes surge de las incongruencias que se dan entre las propuestas constructivistas que orientan las reformas en la enseñanza

(ej. énfasis en problemas poco estructurados para los cuales hay múltiples respuestas posibles) y la persistencia de modelos sicométricos para medir la calidad de esa enseñanza (ej., pruebas estandarizadas, de selección múltiple que tienen sólo una respuesta correcta).

CARMEN
MONTECINOS

Por otra parte, Killion (2002) señala que el desarrollo profesional es una caja negra. Las actividades específicas, contenidos y estrategias que puede entregar un programa a los docentes no son replicados de manera aislada en las aulas de esos docentes. Cada docente toma lo nuevo y lo adapta de manera idiosincrática, dependiendo de sus conocimientos previos, las características de su escuela y alumnos. Por lo tanto, al evaluar el impacto de un programa se conocen bien las actividades del programa, pero no como lo aprendido por los docentes ha sido implementado en el aula. Es por esto, que es crucial el seguimiento y apoyo sostenido a los docentes que intentan llevar una innovación a sus aulas.

No obstante estas barreras, es crucial atender a la evaluación del impacto de la oferta educativa para los profesores en servicio. En ausencia de evaluación e investigación será difícil generar un cuerpo de conocimientos empíricamente validados para orientar políticas y prácticas que reviertan el análisis que se hace de la realidad regional, la cual señala que frecuentemente los profesores no cambian sus prácticas después de participar en programas de actualización (CIDE, 2001).

Conclusiones: Algunas Implicaciones para el Diseño de Políticas y Prácticas de Desarrollo Profesional Docente

Hay un amplio consenso nacional respecto que la inversión que el país ha venido realizando, desde 1990, por mejorar la calidad de la educación no ha redundado en un suficiente mejoramiento de la calidad de los aprendizajes. Desde diferentes corrientes se ofrecen diversas explicaciones acerca de los factores que dan cuenta de esta situación, coincidiendo todos en que el docente es quien tiene en sus manos la llave que abrirá las puertas de las aulas a la reforma. Las diferencias radican en la importancia relativa que se le asigna a los diversos factores que inciden en la efectividad docente (ej., mejora de los sueldos, sistemas de rendición de cuenta y evaluación docente, cambios en la función de los docentes directivos para que éstos asuman un liderazgo pedagógico, ampliación de la jornada escolar, acceso a capacitación y otros). En este trabajo se ha planteado que si los docentes no implementan los cambios esperados, no siempre se debe a su resistencia al cambio, a faltas de incentivos extrínsecos o sistemas de rendición de resultados. Más bien puede deberse a que no se les han entregado suficientes recursos, apoyo y tiempo para llegar a resolver, en sus propias aulas, los problemas que surgen de las innovaciones que les pide la reforma. Si no llegan a entender las innovaciones y/o adquirir las destrezas necesarias para implementarlas, los profesores no llegarán a sentirse “dueños” del proceso de reforma que se implementará en sus escuelas y aulas y de las metas que propone ese proceso (Fullan, 2001b).

En este trabajo he analizado las nuevas tendencias en desarrollo profesional docente. Estas proponen un cambio en la cultura organizacional con el propósito de posicionar el aprendizaje y liderazgo docente como motores que impulsan la entrada de las reformas al aula. A modo de conclusión me referiré a dos problemas centrales a resolver en nuestro país para lograr instaurar políticas y prácticas alineadas con lo que la literatura especializada nos señala respecto de programas de desarrollo profesional docente efectivos. Por una parte, contrario a lo que ha sucedido hasta ahora, el Ministerio de Educación necesita avanzar hacia una descentralización de la actualización docente, comprometiendo la participación de los sostenedores de establecimientos educacionales con aportes fiscales en el diseño e implementación de actividades para el desarrollo docente. Por otra parte, es necesario incorporar una evaluación del impacto en el aula de la oferta de capacitación, especialmente la oferta a gran escala que financia el Ministerio de Educación. ¿Qué modalidades se traducen en cambios en las prácticas pedagógicas? ¿Qué cambios se traducen en mejoramiento en los aprendizajes de los alumnos? A partir de estas evaluaciones e investigaciones es necesario generar estándares que guíen la oferta de cursos que brindan las instituciones de educación superior, que guíen los procesos de adjudicación en las licitaciones a las que llama el MINEDUC y que orienten a los profesores como consumidores de la oferta educativa de las distintas instituciones. Reitero lo señalado al comenzar este trabajo, la oferta de capacitación docente debe estar enraizada en el conocimiento empírico más que en la tradición.

Actualmente la gestión educacional contempla tres actores, a saber, el Ministerio de Educación, el Departamento Provincial y la Municipalidad o el sostenedor privado. La administración de las escuelas está a cargo de las municipalidades y los aspectos pedagógicos y curriculares están a cargo del Ministerio de Educación. Los departamentos provinciales supervisan la aplicación de los programas del Ministerio en las escuelas. Esta situación tiene como una consecuencia que las políticas y programas de desarrollo profesional docente destinados a fortalecer los aspectos pedagógicos y curriculares sean diseñados desde el Ministerio sin una participación de los sostenedores. La escasa, o nula, colaboración entre el MINEDUC y los empleadores de los docentes (sostenedores municipales o privados) crea barreras importantes para la implementación de programas acordes con los principios señalados en este trabajo. Se da el caso, por ejemplo, que un profesor reciba, a través de organismos contratados por el MINEDUC, capacitación para enseñar ciencias y el sostenedor estipule que ese profesor debe enseñar artes plásticas. También ocurre que cuando la participación en capacitación respaldada por el MINEDUC se puede traducir en aumento salarial para el docente (ej. Los Talleres Comunales), las municipalidades no están en condiciones de solventar ese gasto y, por lo tanto, no otorgan a los profesores permiso para participar de dicha capacitación. Un tercer ejemplo, es que las capacitaciones que ofrece el MINEDUC para la actualización docente no consideran la participación obligatoria de los docentes directivos quienes, en definitiva, tienen que conocer lo que se espera de

sus profesores y crear las condiciones institucionales para que ellos puedan enseñar de manera innovadora.

CARMEN
MONTECINOS

El diseño de una política de desarrollo profesional de calidad que permita a los establecimientos educacionales crear las condiciones necesarias para el aprendizaje docente necesita avanzar en su descentralización, incorporando a los actores que administran los recursos (incluido el tiempo docente y la asignación de su trabajo). Es muy difícil que una política de desarrollo profesional docente centralizada, considere las necesidades y características locales en las distintas unidades educativas y, por lo tanto, será incapaz de dar una respuesta efectiva a las necesidades que surgen desde los profesores. Por ejemplo, una escuela que tiene muchos docentes a las puertas de la jubilación presenta desafíos distintos a aquellas que incorporan más docentes jóvenes o, como en el caso de algunas escuelas, incorporan una proporción significativa de profesores sin título. Al realizar acciones que generen el compromiso e involucramiento de los sostenedores, el MINEDUC reconoce que la actualización docente no consiste en tratar de mejorar al profesor, ya que es necesario alterar de manera fundamental las condiciones institucionales que permiten a ese profesor involucrarse en un proceso de aprendizaje continuo incorporado al quehacer cotidiano de su docencia. Cuando se trata de lograr un cambio en la cultura organizacional con el propósito de posicionar el aprendizaje y liderazgo docente, los sostenedores juegan un rol crucial.

En Chile existen programas de actualización docente que se alinean con los principios de colaboración, equidad y participación necesarios para lograr el cambio a nivel de la unidad educativa y a nivel de los profesionales de esa unidad educativa. Es decir, el aprendizaje colectivo se ha intencionado para lograr el cambio sistémico, a la par del cambio individual. Estos programas, sin embargo, tienden a estar asociados a programas focalizados, el P900 o Educación Rural, y más recientemente las escuelas críticas o experiencias piloto en educación media y, como ya se señaló, no consideran la participación de los docentes directivos a nivel del establecimiento y la municipalidad. Después de casi 13 años de la implementación del MECE y luego la Reforma, es necesario reconocer que la inversión en programas de desarrollo docente de calidad no puede ser circunscrita a las situaciones extremas, ¿por qué no prevenir que una escuela y sus docentes lleguen a una situación crítica creando modelos de colaboración sostenedor- MINEDUC-unidad educativa que organizan los recursos, responsabilidad, apoyo técnico y mecanismo para la rendición de cuentas necesarios para crear establecimientos educacionales que aprenden?

La mayoría de los docentes participan en programas de capacitación enraizados en la tradición de ofrecer cursos de “perfeccionamiento” en las vacaciones con insuficiente o nada de seguimiento y apoyo para la implementación en aula y evaluación del impacto de la capacitación en las prácticas docentes y en los aprendizajes de sus alumnos. Un ejemplo paradigmático es el Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF), que tuvo como propósito dar a conocer los nuevos planes y programas para la enseñanza

básica y media que elaboró la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del Ministerio de Educación. Este programa contempló dos fases: profundización (en períodos de vacaciones) e instalación (seguimiento durante el año escolar).

De acuerdo a los datos entregados, entre 1999 y 2001 se ejecutaron alrededor de 1.500 cursos anuales, de los cuales el 87% corresponde a la fase de Instalación (Ministerio de Hacienda, 2002). En la fase de Instalación el PPF ha atendido, en los tres últimos años, un promedio anual de 44.419 docentes y directivos perfeccionados, en cursos de 34 asistentes promedio.

¿Cuál ha sido el impacto de esta capacitación masiva? La evaluación que comisionó el Ministerio de Hacienda constata que el programa evaluó la satisfacción de los docentes con los cursos que ofrecieron las instituciones que se adjudicaron la licitación, pero éstas no realizaron un seguimiento de la implementación de los nuevos planes y programas de estudio en el aula. Es así que no se sabe si como resultado de esta capacitación masiva los profesores utilizaron más y mejor los planes y programas que contempla el nuevo marco curricular. Lo que sí se sabe es que un alto porcentaje de los participantes encuestados (76,7%) indicaron comprender los nuevos programas de estudio. También se sabe que los relatores de los cursos – talleres de la fase de Instalación fueron muy bien evaluados - notas que fluctúan entre 4,3 y 4,6, de una nota máxima de 5,0.

Si bien es importante la percepción subjetiva de los docentes respecto de su comprensión de los contenidos que han de enseñar, ésta debe ser un complemento y no un sustituto a una evaluación objetiva del dominio sobre los contenidos y sus didácticas. Es importante que los docentes estén satisfechos con sus propios profesores, pero cabe recordar que los cursos ofrecidos no tenían como propósito principal la satisfacción sino el aprendizaje docente y por lo tanto es esto lo que debe ser evaluado. La evaluación del impacto en el aula de estas iniciativas, y de cualquier iniciativa que tenga como propósito la actualización docente debe constituirse en un componente central de una política de desarrollo docente en nuestro país.

Estos programas, y otros que recién están comenzando, como la Red de Maestros de Maestros, necesitan incorporar mayor rigurosidad en su evaluación para responder a la pregunta que necesita guiar su diseño e implementación: ¿mejoran los aprendizajes de los estudiantes a través de su impacto en la docencia? Este es un aspecto importante a atender para generar una base de conocimientos nacional que pueda guiar el diseño de las políticas a futuro.

Desde mi perspectiva, en el diseño de políticas para el fortalecimiento docente, más importante que poner como meta un número de profesores a capacitar es proponer como meta cambios significativos en las prácticas pedagógicas y la implementación curricular. Todos los profesores de Chile, no sólo aquellos que trabajan en escuelas con bajo rendimiento, deben tener acceso a programas que incorporan características asociadas al aprendizaje y cambio docente.

En este trabajo se ha propuesto que la adopción del constructivismo, en su vertiente más socioconstructivista, como eje orientador de las reformas educativas conlleva su adopción para orientar acciones que propician el aprendizaje docente. Los principios que guían las nuevas prácticas pedagógicas que se espera que los docentes implementen deben guiar las prácticas en la formación inicial y continua de profesores. Los formadores de profesores, los sostenedores y el MINEDUC necesitan colaborar generando las condiciones que permiten a los profesores crear propuestas que estén a la altura de los desafíos que les plantea la reforma.

CARMEN
MONTECINOS

La trascendencia que tiene el aprendizaje continuo de los docentes, la escasez de investigaciones nacionales respecto de este tema y las propuestas innovadoras que se han comenzado a implementar en el país, señalan la importancia de generar investigaciones que permitan conocer las condiciones bajo las cuales tienen éxito programas para la actualización de los docentes. De este artículo se desprende que esta investigación necesita ser con los profesores y no sobre los profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avalos, B. (1998). School-based teacher development: The experience of teacher development groups in secondary schools in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 14(3), 257-271.
- Barth, R. S. (1999). *The teacher leader*. Providence, RI: The Rhode Island Foundation.
- Carlson, B.A. (2000). ¿Cómo lograr una educación de calidad: Qué nos enseñan las escuelas? Santiago, Chile: CEPAL / ECLAC.
- CIDE. (2001). *El aula reformada: buenas prácticas de actualización y buenas prácticas docentes en cinco países latinoamericanos*. <http://www.reduc.cl/homereduc.nsf?Open>
- Claxton, G. (1991). *Educar mentes curiosas: El reto de la ciencia en la escuela*. Madrid, España: Visor Distribuciones.
- Condemarín, M., y Vaccaro, L. (Marzo 29, 2002). *El taller de profesores: una modalidad organizativa de aprendizajes*. Centro de Documentación, Fortalecimiento Docente: <http://www.mineduc.cl/>
- Cornejo, J. (2002). Prácticas de trabajo en el GPT: Significación y valoración de un grupo de docentes. En M. I. Noguera, R. Fuentealba, L., Osandón, y R. Portales, *Desarrollo profesional docente: Experiencias de colaboración en enseñanza media* (pp. 45-58). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-67. <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>
- Densimone, L., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., y Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- Fullan, M. G. (2001a). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Fullan, M. G. (2001b). *The new meaning of educational change* (3rd Ed). New York:

- Teachers College Press.
- Galdames, V. (1993). *El programa de las 900 escuelas. Una experiencia chilena. BO-LETIN 32, diciembre 1993 / Proyecto Principal de Educación.* <http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/arteresp/32-5.pdf>
- Gehrke, N. (1991). *Developing teacher leadership skills.* ERIC Digest, ERIC: 5.
- Guskey, T. R. (1997). Research needs to link professional development and student learning. *Journal of Staff Development, 18*(2). <http://www.nsdc.org/educatorindex.htm>
- Katzenmeyer, M. y Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders.* Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Killion, J. (2002). *What works in the elementary school results-based staff development.* National Staff Development Council. (www.nsdc.org)
- Harris, A. y Mujis, D. (n.d). *Teacher leadership: A review of research.* <http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/randd-teacher-leadership-full.pdf>
- Hord, S. M., Rutherford, W. M., Huling-Austin, L. y Hall, G. E. (1987). *Taking charge of change.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (1998). *Distributed leadership and student engagement in school.* Trabajo presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Lieberman, A., y Miller, L. (2001). *Teachers caught in the action: Professional development that matters.* New York: Teachers College Press.
- Lord, B., y Miller, B. (2000). *Teacher leadership: An appealing and inescapable force in school reform?* <http://www.ed.gov/americancounts/glenn/LordMiller.doc>
- Loucks-Horsley S., y Stiles, K. (2001). Professional development designed to change science teaching and learning. En J. Rhoton y P. Bowers (Eds.) *Issues in science education: Professional development planning and design* (pp. 13-24). Arlington, VA: NSTA Press.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives, 10*(35), <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35>.
- Miles, K. H. y Darling-Hammond, L. (1997). *Rethinking the allocation of teaching resources: Some lessons from high performing schools* (CPRE Research Report Series RR-38). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Ministerio de Educación, Chile (2001). *Informe de evaluación del Programa Educación Básica Rural.* http://biblioteca.mineduc.cl/resumen/Rural_1996.doc.
- Ministerio de Hacienda, Dirección de Presupuestos, Chile (2002). *Síntesis ejecutiva N°06 programa de perfeccionamiento fundamental (PPF)* Ministerio de Educación (http://biblioteca.mineduc.cl/resumen/ppf_2002.doc).
- National Academy of Science (1998). *National Science Education Standards, (5^a Ed.).* Washington, DC: National Academy Press.
- National Staff Development Council (2001). *Standards for staff development (revised edition).* Oxford, OH.

- Newmann, F. M., King, B., y Youngs, P. (2000). *Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools*. Trabajo presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, New Orleans.
- Noguera, M. I., Fuentealba, R., Osandón, L., Portales, P., y Quiroga, P. (2002). *Desarrollo profesional docente: Experiencias de colaboración en enseñanza media*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ovando, M. (1996). Teacher leadership: opportunities and challenges. *Planning and Changing*, 27(1/2), 30-44.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Documento presentado en la Conferencia Regional *O desempenho dos professores América Latina e Caribe: Novas Prioridades*. BID/UNESCO/MINISTERIO DA EDUCACAO, Brasilia, 12 Julio de 2002.
- Smylie, M.A., Allensworth, E., Greenberg, R.C., Harris, R., y Luppescu, S. (2001). *Teacher professional development in Chicago: Supporting effective practice*. Report of the Chicago Annenberg Research Project. <http://www.consortium-chicago.org/publications/p0d01.html>
- Wallace, J. D., Nesbit, C. R., y Newman, C. R. (2001). Bringing about school change: Professional development for teacher leaders. En J. Rhoton y P. Bowers (Eds.) *Issues in science education: Professional development leadership and the diverse learner* (pp. 37-47). Arlington, VA: NSTA Press.
- Wasley, P.A. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice*. New York: Teachers College Press.
- Wenglinski, H. (2000). *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*. Princeton, NJ: Milken Family Foundation and Educational Testing Services.