

Formación docente continua: una mirada desde el aprendizaje de adultos

PAULA GUERRA ZAMORA
Pontificia Universidad Católica de Chile

Las actuales reformas educacionales han modificado la forma en que se entienden los procesos de enseñanza-aprendizaje. El foco de atención ha pasado a ser el aprendizaje de los alumnos, entendido como el proceso de construcción de habilidades, conocimientos y valores en un contexto de interacción social. Este nuevo foco supone un rol central de los docentes. Los docentes dejan de ser los transmisores de información, la fuente del conocimiento para pasar a ser mediadores u orientadores, que acompañan este proceso de construcción.

De esta forma una serie de nuevos roles les han sido asignados a los docentes, considerando no sólo las demandas de la reforma educacional, sino también las demandas propias de un contexto cambiante como el actual.

Asimismo, cuando en la actualidad se ha estado generando un profundo debate respecto de la calidad de la educación, no caben dudas del papel central de los docentes en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

En estos procesos de reforma, cambio y cuestionamiento de la educación, se hace fundamental acompañar y apoyar a los docentes para enfrentar estas nuevas exigencias. Solamente un sólido desarrollo profesional docente asegurará una respuesta apropiada acorde con las necesidades actuales del país.

Además, el rol decisivo de los docentes se ha puesto de manifiesto en diversas publicaciones nacionales e internacionales, que han afirmado la urgente necesidad de mejorar la formación inicial y continua de los docentes, considerando que éste es un punto crucial en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

La realidad en el país muestra que la política de desarrollo profesional presenta evidentes insuficiencias. Estamos frente a un cuerpo docente con carencias y debilidades propias de periodos de transición, que ha asimilado los cambios sólo a nivel discursivo, pero que no siempre posee las competencias para trasladarlos a la práctica en el aula (Beca, C.; Montt, P.; Sotomayor, C.; García-Huidobro, J. & Walter, H., 2006).

A partir de lo anterior se afirma que el mejoramiento de la calidad de la educación se juega fundamentalmente en el desarrollo profesional de los docentes que ejercen en escuelas y liceos y

especialmente, en aula. Son estos profesionales los protagonistas principales en el mejoramiento de los aprendizajes de los niños y jóvenes del país. De ahí que sea una prioridad para el país generar políticas educacionales que aborden el desarrollo profesional desde una mirada más completa del fenómeno de la enseñanza, poniendo en el centro al docente que se enfrenta a grandes desafíos y demandas de una sociedad que aspira a mejorar sus niveles de calidad y equidad en su educación.

Por ejemplo, en la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación realizada el 2003 se llegó al consenso internacional respecto de la importancia de la formación permanente del profesorado en la calidad educativa. Esto por ser una instancia de ampliación del conocimiento y valoración del saber pedagógico, al vincular la necesidad de desarrollo personal y profesional de los individuos, y las políticas orientadas a fortalecer la profesión docente mediante estrategias de aprendizaje en servicio.

Por otra parte, Marcelo (2002) plantea que la división clásica entre el mundo del estudio y el mundo del trabajo está dejando de tener sentido. La idea de que existe un tiempo para la formación (básica, inicial) en la que se adquieren los conocimientos que se necesitarán para toda la vida profesional no se mantiene hoy en día. La formación inicial es una formación básica que permite empezar a desenvolverse en el trabajo. Por otra parte, el incremento exponencial de los conocimientos hace que lo que se aprende en la formación inicial tenga una fecha de término fijada.

Por último, si analizamos las propuestas de los documentos base de la reforma educacional de nuestro país, encontramos que se plantea "como una condición necesaria fortalecer la profesión docente" (*Comisión para la Modernización de la Educación*, 1994, p. 104). Con el fin de lograr este objetivo se proponen acciones como redefinir los programas de formación de profesores de modo que éstos conduzcan a un adecuado manejo de las competencias docentes y las destrezas requeridas para organizar el aprendizaje de sus alumnos; a un sólido conocimiento de las materias que les corresponde enseñar; a una comprensión de los procesos de desarrollo de los niños y adolescentes y la habilidad de motivarlos en la sala de clase; y desarrolle su capacidad de reunir y seleccionar información, de trabajar en equipo y de asumir responsabilidades frente a sus alumnos, los padres y la comunidad; así como preparar a los docentes en el uso de métodos pedagógicos activos, para trabajar con grupos de alumnos en la sala de clase y vincular los contenidos curriculares con la experiencia de vida y los efectivos intereses de los educandos.

El objetivo de esta investigación es realizar una revisión teórica completa y actualizada sobre los procesos de formación profesional de los docentes. A partir de los antecedentes revisados surgen algunos cuestionamientos respecto a la formación de los docentes en ejercicio, específicamente: *qué se entiende por formación continua de los docentes, y qué alternativas de formación se ofrecen en el país.*

Algunas hipótesis preliminares, que podrían responder estos cuestionamientos, permitirían afirmar que respecto a la noción o concepto de formación continua de los docentes, existiría una nebulosa que no permite un claro consenso respecto de qué entienden la autoridad educacional, los proveedores de servicios de educación, los sostenedores y los propios docentes, respecto del tema. Es común escuchar términos como desarrollo profesional, perfeccionamiento, formación docente, capacitación, carrera profesional, desarrollo de competencias, etc., los cuales son usados frecuentemente como sinónimos, sin detenerse en analizar sus reales significados.

En relación a las alternativas de formación, es posible hipotetizar que, tal como se menciona anteriormente, al existir una escasa rigurosidad conceptual respecto al tema, surgen una gran variedad de posibilidades de formación, que van desde cursos de post grado en prestigiosas universidades, hasta espacios de formación entre los docentes al interior de cada establecimiento educacional. Esta amplia variedad no implica necesariamente que todas las posibilidades sean pertinentes y de calidad para los docentes y para su aplicación en los establecimientos.

Desarrollo teórico

Concepto de formación docente

En este apartado se revisarán las diferentes concepciones que existen en el campo educativo respecto de la formación docente. Se revisarán diversos autores que han analizado el concepto, de forma de recoger diversas miradas desde el tema, así como también, conocer la visión que posee la autoridad educacional respecto del mismo.

En relación al concepto de "formación docente" el Ministerio de Educación lo define como "el proceso continuo de crecimiento de las competencias para la enseñanza, desde la formación inicial hasta el fin de la carrera profesional, con el fin de favorecer los aprendizajes de los alumnos" (Beca, *et al.*, 2006, p. 14).

Por otra parte, para González (2006) en la concepción de la formación docente es posible distinguir dos grandes tendencias: la formación denominada instrumental y la formación entendida como desarrollo profesional. La formación docente como proceso instrumental se identifica con las concepciones conductistas del aprendizaje, para las cuales el ejercicio de la docencia es entendido como la expresión de un conjunto de cualidades adquiridas, de naturaleza fundamentalmente cognitiva, que se expresan en conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que permiten al docente desempeñarse con éxito en la profesión. Los programas que se basan en esta perspectiva se entienden como cursos, dirigidos a promover la formación de estas cualidades en un período de tiempo determinado, sin tener en cuenta las necesidades de los profesores y de los escenarios en que tiene lugar el ejercicio de la docencia, por lo que suelen tener un carácter ahistórico y despersonalizado.

A diferencia de la concepción instrumental, el proceso de formación docente entendido como desarrollo profesional, tiene lugar a lo largo de la vida del profesor, por lo que los programas de formación docente se desarrollan como procesos continuos de aprendizaje con la participación activa y reflexiva del profesor, y abarcan tanto la formación y desarrollo de cualidades cognitivas como afectivas y motivacionales.

Imbernón (2002) plantea la necesidad de diferenciar los conceptos de formación profesional y de desarrollo profesional. Al respecto, plantea que es posible que algunos países latinoamericanos realicen un gran esfuerzo en entregar capacitación al profesorado, pero que no tengan tanta incidencia en su desarrollo profesional. De ahí que se puede decir que hay un esfuerzo mayor en capacitar que en desarrollar al profesorado. Para este autor, en ocasiones se realiza una total equiparación entre formación permanente del profesorado y desarrollo profesional. Si se acepta tal similitud, se estaría considerando el desarrollo profesional del profesorado de forma muy restrictiva, ya que significaría que la formación es la única vía de desarrollo profesional de los docentes. Sin embargo, el desarrollo profesional de los profesores no se debe

únicamente al desarrollo pedagógico, sino que es mucho más, ya que hay que enmarcarlo, en una situación laboral (salario, clima laboral, profesionalización, etc.) que permite o impide el desarrollo de una carrera docente. La profesión docente se desarrolla profesionalmente mediante diversos factores y, por supuesto, por la formación inicial y la permanente que esa persona realiza a lo largo de su vida profesional. El desarrollo profesional es un conjunto de factores que posibilitan, o que impiden, que el profesorado progrese en el ejercicio de su profesión. Una mejor formación facilitará sin duda ese desarrollo, pero la mejora de los otros factores también lo hará y de forma muy decisiva.

Por otra parte, para Nordenflycht (2000) los conceptos de perfeccionamiento, actualización y capacitación van progresivamente cediendo paso al de profesionalización docente o de desarrollo profesional. Este concepto se sustenta en el principio de que ninguna formación profesional se agota o es posible de darse de manera completa en universidades. Esto implica que una instancia entrega un primer gran segmento de formación y el otro, lo da la práctica profesional. Según esta autora, el perfeccionamiento docente se da prioritaria y esencialmente al interior de cada unidad educativa, conforme a un proyecto definido y aceptado por la comunidad escolar, cuyos propósitos señalan las metas que se han de lograr.

Dentro del desarrollo profesional docente, el discurso reformista ha puesto el acento en aspectos como las competencias profesionales. Sarramona (1997, en Miranda, 2005b) señala que éstas constituyen elementos centrales para entender el trabajo docente, en tanto se construyen y reconstruyen de forma íntegra en el proceso de formación que abarca, tanto la etapa inicial como la permanente.

Para Roegiers (2000, en Miranda, 2005b), las competencias profesionales son un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de orden cognitivo, afectivo y práctico, necesarias para el desarrollo profesional del docente. A partir de lo anterior, se asume que las competencias profesionales se forman básicamente en el proceso de aprendizaje profesional, a través de procesos culturales vividos por los profesores, ya sea de modo personal o colectivo. Siendo éstas de dos tipos:

- GENÉRICAS, que se podrían considerar como las dimensiones más profesionales, referidas a las tareas estrictamente docentes y educativas que corresponden al profesorado. Son funciones para las que se ha recibido preparación cultural previa y se refieren a procesos de práctica, diagnóstico de necesidades de los alumnos, contenidos, metodología, didáctica, evaluación y vinculación con el contexto educativo.
- ESPECÍFICAS, las cuales estarían más ligadas a las exigencias que plantean las nuevas reformas educativas, como las de carácter socioafectivo y cognitivo. Buscan generar un profesional reflexivo, investigador de su propia práctica, autónomo, crítico y de una adecuada autoestima.

A partir de tales concepciones teóricas y operacionales, se ha implementado un modelo de desarrollo profesional, centrado en la generación de competencias en la etapa de formación permanente de docentes.

Alternativas de formación continua para docentes

La reforma educacional ha impulsado y desarrollado variadas modalidades de formación en servicio o continua. Desde el punto de vista de sus contenidos, se pueden distinguir programas o actividades

de perfeccionamiento, con un mayor énfasis en la “actualización pedagógica” y otros en la “actualización curricular”. Por otra parte, desde el punto de vista de sus estrategias, se pueden enunciar tres tipos: externas, entre pares y mixtas (Beca, *et al.*, 2006):

- **ESTRATEGIAS EXTERNAS DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE:** se trata de actividades o cursos de perfeccionamiento cuya característica principal es ser entregados por profesionales externos al establecimiento educacional. Estos cursos tienen una duración variable, son realizados fuera del establecimiento, y son certificados por la institución capacitadora responsable. Gran parte de estos programas se centran en temáticas pedagógicas generales o en administración educacional, siendo escasos los que se centran en profundizaciones de contenidos disciplinarios y didácticas específicas.
- **ESTRATEGIAS DE PERFECCIONAMIENTO ENTRE PARES:** esta estrategia se basa en la noción de red, en la cual grupos de profesores en servicio desarrollan formas de perfeccionamiento entre pares. Su estructura y tiempos son flexibles, el espacio de funcionamiento es local, cercano al establecimiento y su asistencia es voluntaria. Existe una mínima intervención externa, dada por incentivos y recursos menores colocados por el Estado.
- **ESTRATEGIAS MIXTAS:** son estrategias de perfeccionamiento realizadas entre pares, para fortalecer las prácticas de enseñanza e intercambiar experiencias, pero con la presencia de algún agente externo, capacitado por equipos técnicos centrales, y que cuentan con materiales de apoyo. En este caso existe una estructura y un tiempo bien definidos y el espacio de funcionamiento es local.

En relación con los contenidos de los programas, las estrategias apuntan a dos aspectos: actualización curricular a través de universidades y actualización pedagógica entre pares.

Respecto a la primera de estas estrategias, su propósito es desarrollar una alianza entre las universidades, que aportan conocimientos disciplinarios y pedagógicos, y el Ministerio de Educación, que recoge las necesidades de la política educativa. Dentro de esta línea de trabajo se han desarrollado los siguientes programas:

- **PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA LA APROPIACIÓN CURRICULAR:** este Programa se desarrolló para profundizar los aspectos críticos de los nuevos planes y programas, de manera que los docentes de segundo ciclo de educación básica y educación media, afianzaran sus conocimientos disciplinarios y fortalecieran sus competencias pedagógicas.
- **PROGRAMA DE POSTÍTULOS DE MENCIÓN:** con el fin de fomentar la especialización de los profesores en ejercicio se desarrollan Programas dirigidos a docentes que ejercen en el segundo ciclo básico y que han sido formados como docentes generalistas.
- **PROGRAMA DE BECAS AL EXTERIOR:** Este Programa se creó para facilitar el acceso de docentes a pasantías en otros países, con el fin de aprender de experiencias pedagógicas realizadas por instituciones académicas de prestigio en el extranjero. Las temáticas de las pasantías han sido variadas y han comprendido las áreas de educación parvularia, básica, media, educación de adultos, educación especial, técnico-profesional y gestión directiva.

- FORMACIÓN CONTINUA POR MEDIO DE TIC: frente a la necesidad de incorporar a un mayor número de docentes en ejercicio a las iniciativas de perfeccionamiento continuo, se ha desarrollado un modelo a distancia que utiliza las Tecnologías de la Información y Comunicación. Su implementación se ha visto favorecida por el creciente desarrollo que ha tenido la cultura digital en el sistema escolar y por la valoración que los docentes tienen del uso de estas tecnologías.

La segunda línea estratégica implementada para la formación continua de los docentes es el aprendizaje profesional entre pares. Para ello se han desarrollado programas que impulsan la conformación de comunidades profesionales donde se intercambian y analizan las experiencias de cada participante, confrontándolas con sus resultados prácticos y con la teoría, lo que les permite desarrollar propuestas que incorporan mejoras de sus prácticas pedagógicas.

Las principales iniciativas que se han desarrollado en este ámbito son:

- TALLERES COMUNALES DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE: este programa se propone instalar, en cada comuna, un sistema de perfeccionamiento entre pares para la actualización de contenidos y didáctica. En los talleres comunales se analizan situaciones críticas relacionadas con la práctica docente para que los profesores diseñen formas pertinentes de abordarlas adecuadas a su propia realidad.
- PASANTÍAS NACIONALES: con este programa se fomenta el intercambio de experiencias educativas significativas entre establecimientos educacionales de distintas regiones del país, estimulando que aquellos que presentan innovaciones en algún ámbito del quehacer escolar compartan sus experiencias con otros establecimientos.
- RED DE MAESTROS DE MAESTROS: esta red está constituida por docentes de aula destacados, que han obtenido la Asignación de Excelencia Pedagógica y que voluntariamente desean integrarse a ella. Como integrantes de la red pueden presentar proyectos para trabajar con otros docentes. Esta labor se realiza fuera de las horas de clases y es recompensada con una remuneración adicional según la cantidad de horas de trabajo.
- REDES PEDAGÓGICAS LOCALES DE ENSEÑANZA MEDIA: esta iniciativa se originó en el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza Media. Están conformadas por docentes de un mismo sector de aprendizaje que se desempeñan en distintos liceos de una localidad, quienes se asocian de forma voluntaria y autónoma con el fin de enfrentar colaborativamente los desafíos pedagógicos comunes: discuten, diseñan y evalúan propuestas didácticas y comparten productos para el trabajo en el aula.

Conclusiones

Al analizar la formación continua de los docentes surge una serie de elementos necesarios de revisar con mayor profundidad. En primer lugar, la nebulosa conceptual respecto al término, tal como se hipotetizaba al inicio, dificulta una adecuada comprensión de lo que diferentes autores están entendiendo, y aún más, lo que la autoridad educacional está entendiendo.

En relación a este aspecto, es posible visualizar dos líneas. Por una parte, algunos autores ligan el concepto con la ampliación de ciertas capacidades o habilidades durante el ejercicio profesional, ya sea mediante una visión instrumental, como plantea González (2006) o mediante un trabajo con pares en el espacio local como lo menciona Nordenflycht (2000). Por otra parte, continuando con la misma línea, se plantea el concepto de "competencias profesionales", que de acuerdo al Mineduc, se desarrollarían desde la formación inicial y permanecerían durante toda su vida profesional, y que para Sarramona (1997) constituirían un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de orden cognitivo, afectivo y práctico. Estas conceptualizaciones presentan un marcado énfasis en el ámbito pedagógico propiamente tal.

Por otra parte, es posible visualizar una segunda línea que enfatiza en el desarrollo profesional de los docentes, en donde se consideran elementos propios de una carrera profesional de los profesores, donde la formación continua es solo uno de los elementos que considera, pero que contempla además aspectos como la valoración social de la profesión, los incentivos monetarios y no monetarios que reciben, el rol que les compete en la determinación de cambios educativos, etc.

En relación con las alternativas de formación es interesante analizar aquellas que contemplan la formación docente desde una perspectiva de trabajo entre pares. Estas posibilidades contemplan un trabajo profesional entre los docentes, con un énfasis importante en el trabajo sobre prácticas y problemas concretos del aula, además del intercambio de experiencias innovadoras y efectivas y propuestas didácticas específicas para el trabajo en la sala de clases. Estas propuestas pueden transformarse en comunidades de aprendizaje permanente entre los docentes de una misma comuna o de sectores cercanos, o ser espacios de intercambio de menor duración entre establecimientos educacionales más alejados, como sucede en el programa de pasantías nacionales.

Por otra parte, dentro de esta misma línea de trabajo, existen alternativas que fomentan el aprendizaje a través de pares que han demostrado su excelencia pedagógica, y que se transforman en ejemplos para otros docentes.

Tal como se puede apreciar, este tipo de alternativas ofrece la posibilidad de que los docentes mejoren sus prácticas pedagógicas a través de pares que viven situaciones laborales similares, trabajan con alumnos con características parecidas, y que en algunos casos, han comprobado su excelencia en materias pedagógicas.

Lamentablemente este tipo de alternativas son de reciente desarrollo, y participan en ellas un número reducido de docentes.

Si analizáramos las alternativas de formación continua que se ofrecen a los docentes a la luz de ciertos principios del aprendizaje en adultos, podemos generar algunos criterios que permitirían conocer la real efectividad de este tipo de prácticas.

Lamentablemente este tipo de criterios no es frecuentemente utilizado, principalmente por la escasa conexión que se realiza de este tipo de prácticas con el aprendizaje de adultos, olvidando que en estas instancias formadoras, quien se está educando es un adulto. A partir de lo anterior se proponen algunos criterios.

En primer lugar tener en consideración que los procesos de formación inciden en otros aspectos más allá de los aprendizajes generados, como en la identidad profesional de los docentes. Tal como lo

plantean algunas investigaciones (Venegas, 2002), el proceso de generación de nuevos modelos y prácticas de enseñanza, significa una alteración en la identidad profesional de los docentes, o al menos en algunos elementos de ésta. Este aspecto podría relacionarse con la noción de desarrollo profesional, tal como la plantea Imbernón (2002) que considera que la formación es sólo un aspecto de un verdadero desarrollo profesional, entendiéndose que también existe impacto en otras esferas de la personalidad de los docentes, como su identidad profesional. Sin duda este elemento ha sido olvidado en las experiencias de formación continua de los docentes, en donde se enfatiza sólo en los aprendizajes de contenidos y, en el mejor de los casos, de ciertas didácticas. Por otra parte, los espacios de formación entre pares pueden también impactar en la identidad profesional al ser instancias de aprendizaje entre profesionales que viven realidades similares y que se están enfrentando a cambios y desafíos que finalmente impactan en lo que ellos y el resto de la sociedad están entendiendo por "ser profesores".

Por otra parte, es imperante considerar las diferentes motivaciones que presentan los docentes al incorporarse a un proceso de formación. Tal como lo plantean autores como Cross (1982), existen diversos aspectos que inciden en la decisión de un adulto de incorporarse a procesos de formación, distinguiéndose dentro de ellos algunos asociados al sujeto que aprende (su autoestima, actitud respecto a la educación, etc.) y la actitud de sus pares en relación a la educación, otras asociadas al sujeto que aprende y a la oferta de formación, y por último aquellas asociadas a la oferta de perfeccionamiento en sí.

Asociado a este aspecto resulta muy importante revisar aquellas cuestiones relacionadas con la asignación por perfeccionamiento, que permite a los docentes del sector municipal incrementar sus remuneraciones. Tal como se puede apreciar, esta asignación no está ligada al desempeño posterior ni tampoco a mecanismos de evaluación de lo verdaderamente aprendido. Es la sola asistencia lo que da origen al incentivo, por lo que cabe cuestionarse respecto a las reales motivaciones detrás de una experiencia de formación docente, como un espacio de aprendizaje y formación real, con impacto en las prácticas pedagógicas y en los aprendizajes de los alumnos. En este caso la relación entre el docente y la oferta de formación se encuentra mediada por un incentivo monetario, que no profundiza en la experiencia de formación en que se está involucrando el profesor.

Resulta relevante analizar el rol de los pares y las interacciones sociales en el aprendizaje de los adultos. Tal como lo plantea Bourgeois & Nizet (1997), las situaciones de formación de adultos se realizan en interacción con otras, y estas interacciones afectarían al proceso individual de aprendizaje. En este sentido cobra especial relevancia el concepto de conflicto sociocognitivo, que posee un rol movilizador en el aprendizaje, al generar perturbaciones cognitivas que llevarían al sujeto a elaborar nuevas estructuras que sean compatibles con la información "perturbadora". Además, este efecto estructurante aumenta cuando se da en una relación social o cuando se refuerza por algún conflicto social.

En el caso de las alternativas de formación docente que se presentaron anteriormente, es posible identificar espacios en que el conflicto cognitivo y las interacciones sociales jugarían un rol fundamental, por ejemplo, mediante las pasantías nacionales, en donde los docentes se enfrentan a situaciones similares a las propias, en donde se han podido realizar innovaciones, que incluso ha podido participar en ellas, lo cual les generaría una perturbación cognitiva que los llevaría a elaborar nuevas estructuras compatibles con esta nueva información. Por otra parte, en relación a la interacción social y específicamente al denominado "aprendizaje cooperativo", se puede ver que presenta características similares a los espacios de formación entre pares que se presentaron anteriormente, sobre todo a aquellos que fomentan la generación de

comunidades de aprendizaje entre docentes de un mismo sector. Este tipo de aprendizaje se realiza en grupos pequeños, que dan la posibilidad de que cada persona pueda participar en la tarea colectiva que tienen. En el caso de los docentes se trabaja en torno al intercambio de experiencias exitosas y a la generación de alternativas que se puedan aplicar a la sala de clases.

Tal como se mencionaba anteriormente, este tipo de alternativas de formación entre pares, no es la más utilizada. De acuerdo a la revisión de las principales problemáticas de la formación docente, se plantea que "en la actualidad las diferentes estrategias de formación están orientadas principalmente a docentes individuales y no al trabajo con los equipos profesionales de los establecimientos, lo que dificulta su impacto en las escuelas y liceos en su conjunto" (Beca, *et al.*, 2006)

De esta manera, vemos que se está desaprovechando la escuela como espacio formativo o "comunidad de aprendizaje", debiéndose promover actividades que promuevan el auto-perfeccionamiento, el perfeccionamiento entre pares o el trabajo de apoyo en el aula.

Por último, es urgente incorporar el análisis de necesidades en la formulación de propuestas de formación continua. Tal como lo plantean Martin & Savary (1999), la formación responde a una necesidad, consiste en adquirir competencias que no se manejan antes de la formación, es un proceso de autotransformación que se justifica por una necesidad o un problema que se pretende resolver. La necesidad, para estos autores, requiere de reflexión, de un análisis de la situación, por lo que no debiera confundirse con la recolección de expectativas. La formación puede expresarse en un "estado actual insatisfactorio", un "medio de acción" (entre ellos la formación) y un "estado futuro deseado".

Si revisamos este aspecto en la formación de los docentes en ejercicio, nos encontramos con una serie de dificultades asociadas al escaso análisis de las necesidades de formación de los docentes, por ejemplo al revisar la recopilación realizada por Beca, *et al.* (2006) encontramos que:

- Existe un escaso impacto en la transformación de las prácticas de los docentes, lo cual es probable que se deba a una falta de conexión de los programas de formación con las problemáticas más específicas de la enseñanza y el aprendizaje, tal como ocurren en la sala de clases.
- Las actividades de perfeccionamiento no siempre resultan relevantes para los profesores, en tanto no entregan orientaciones suficientes para comprender y poner en práctica el cambio curricular y pedagógico, impulsado por la reforma. Muchas veces estas acciones no están orientadas a las prioridades señaladas por el currículo, sino a temas pedagógicos generales que no resultan prácticos para los docentes, pero que tienen impacto en la acumulación de puntaje para la asignación de perfeccionamiento.

A modo de conclusión general, se puede deducir que la formación docente adolece de diversas problemáticas, comenzando por la escasa rigurosidad conceptual que existe. Las alternativas que se ofrecen en el tema hacen necesario replantearse las prioridades que existen. Es urgente avanzar en las alternativas de formación entre pares, que por una parte resultan más económicas y que, además generarían impactos mayores en las estrategias pedagógicas de los docentes y en los aprendizajes de los alumnos. Por otra parte, es necesario no olvidar todas las variables involucradas en estos espacios de

formación, ya que además de estar trabajando con docentes, se está trabajando con adultos, con una serie de características que hasta ahora no se han considerado.

Bibliografía

- BECA, C. (2006): "Las políticas de formación continua de docentes: avances y desafíos". En: ARELLANO, M. y CERDA A. (Eds.): *Formación continua de docentes: un camino para compartir*, 2000-2005. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, pp. 19-32.
- BECA, C., MONTT, P., SOTOMAYOR, C., GARCÍA-HUIDOBRO, J. y WALTER, H. (2006): *Docentes para el nuevo siglo*. Santiago: Ministerio de Educación, Chile.
- BOURGEOIS, E. y NIZET, J. (1997): *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: Press Universitaires de France (síntesis traducida).
- CPEIP (2006): *Compromiso con el Desarrollo Profesional Docente CPEIP 2000-2005*. Santiago: Ministerio de Educación, Chile.
- CROSS, P. (1982): *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey Bass.
- GONZÁLEZ, M. (2006): "El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 38, Madrid, OEI. <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1248Gonzalez.pdf>> [Consulta: octubre, 2006].
- IMBERNON, F. (2002): "Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica". En: *Educare*, n.º 30, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 15-25.
- MARCELO, C. (2002). "Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento". En: *Educational Policy Analysis*, n.º 35, <<http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/.1>> [Consulta: octubre, 2006].
- MARTÍN, J. P. y SAVARY, E. (1999): *Formateur d'adultes*. Lyon: Chronique Sociale (síntesis traducida).
- MESSINA, G. (1997): *La formación docente en América Latina. Estado del Arte*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- MIRANDA, C. (2005a): "Aproximación a un modelo evaluativo de la formación permanente del profesorado en Chile". En: *Estudios Pedagógicos*, vol. 31, n.º 2, Valdivia, Universidad Austral, pp. 145-166.
- (2005b): "Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica". En: *Estudios Pedagógicos*, vol. 31, n.º 1, Valdivia, Universidad Austral, pp. 63-78.
- (2005c): "Impacto pedagógico: relaciones entre la autoestima profesional y la formación permanente del profesorado en Chile". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 37, Madrid, OEI. <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1082Miranda.pdf>> [Consulta: 1 de octubre, 2006].
- NORDENFLYCHT, M. (2000): "Formación continua de educadores: nuevos desafíos". En: *Biblioteca digital de la OEI. Educación técnico profesional*, cuaderno 3, Madrid, OEI. <<http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad3a01.htm>> [Consulta: octubre, 2006].
- OCDE (2004): *Informe del Comité Técnico sobre el sistema educativo chileno*. Santiago: MINEDUC.
- SANTA CRUZ DE LA SIERRA (2003): "XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 33, Madrid, OEI, pp. 185-199.
- UNDURRAGA, C. (2003): *¿Cómo aprenden los adultos? Una mirada psicoeducativa*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- VENEGAS, P. (2002). *Identidad profesional, discurso y procesos de formación*. Santiago: PIIIE.