

La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile

Continuing Education as key process in teacher professional development: good practices in Chile

Lidón Moliner M, U. Jaume I, Castellón
Cecilia Loren G, U. Central de Chile

Resumen

En este artículo indagamos en algunas acciones concretas de formación del profesorado en servicio que se están llevando a cabo desde el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile. A través de la descripción de estas iniciativas pretendemos mostrar algunos de los aspectos más destacados de estas acciones las que están centradas, por una parte, en el análisis y la reflexión y el aprendizaje entre pares, y por otra, en la Educación Inclusiva y en el desarrollo de competencias para educar en la diversidad.

Palabras clave: Formación continua, Profesionalización, Aprendizaje entre pares, Educación Inclusiva

Abstract

In this article we investigate some specific actions in-service teacher training being carried out from the Training Center, Experimentation and Research (CPEIP) and from the Faculty of Education at the Universidad Central de Chile. Through the description of these initiatives aim to show some of the highlights of these actions that are focused on the one hand, the analysis and reflection and peer learning, and on the other, and Inclusive Education skills development for training in diversity.

Keywords: Continuing Education, Professionalization, Peer Learning, Inclusive Education

Introducción

La reestructuración del aula común, la concienciación y defensa de las familias sobre el derecho de sus hijos a una Educación Inclusiva, la optimización de los servicios/recursos materiales y humanos, la participación del alumnado en el centro, la redefinición del currículum, la formación del profesorado...etc., son algunos de los aspectos básicos a trabajar si queremos construir escuelas y aulas más inclusivas (Stainback y Stainback, 1992, Giné, 1998; Parrilla, 2001). Este último factor, la formación y transformación de los profesionales del ámbito educacional, tiene un valor añadido y se torna clave en la consecución de la profesionalización docente y en el logro de establecimientos con altos niveles de calidad.

En la actualidad, nos encontramos ante el nacimiento y la consolidación de la Sociedad de la Información y del Conocimiento. Esta nueva realidad, que está penetrando de forma progresiva en nuestras aulas, demanda nuevos desafíos en el profesorado. A este contexto debemos sumarle la gran heterogeneidad y diversidad del alumnado, reto a los que los docentes han de dar respuesta y afrontar de una forma adecuada. En este marco, el profesorado necesita de nuevos conocimientos y habilidades, de un cambio de actitud y una asunción de los valores educativos inclusivos para desempeñarse en un nuevo rol, lo cual requiere procesos de capacitación, pero también de una práctica educativa reflexiva y en equipo (Yadarola, 2007). Esta formación debe reconocer claramente el valor de los conocimientos y experiencias que poseen los docentes y las escuelas, y promover procesos de investigación-acción como mecanismos de conocimiento de la propia práctica.

Nuestro foco de discusión es la formación continua del profesorado en servicio, la cual se lleva a cabo a lo largo de toda la práctica docente, tomando a esa misma práctica como eje formativo estructurante, puesto que se presenta como una estrategia prioritaria para elevar la calidad de la educación y como un eje esencial en vistas del mejoramiento del sistema educativo en general (Duhalde y Cardelli, 2001). Son muchas las definiciones que encontramos en la literatura sobre formación, y concretamente sobre formación continua, la podemos entender como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desarrollo y desempeño de la función docente (de Lella, 1999); como la capacidad para elaborar e instrumentar estrategias a través de un componente crítico tendiendo puentes entre la teoría y la práctica, sirviendo la teoría para corregir, comprobar y transformar la práctica, en interrelación dialéctica (Gorodokin, 2005). Desde el Estatuto de Profesionales de la Educación chileno, se señala como objetivo prioritario de la formación en servicio, contribuir a la mejora del desempeño profesional mediante la actualización de conocimientos relacionados con la formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones.

Revisando los estilos formativos a lo largo de la historia, vemos como se ha pasado de modelos práctico-artesanales, donde se trataba de generar buenos reproductores de tendencias socialmente consagradas, a modelos academicistas, pasando por modelos tecnicistas eficientistas, hasta llegar

a modelos hermenéutico reflexivos (Davini, 1995). Este último orientado bajo el supuesto de que se requiere formar a docentes comprometidos y capaces de (de Lella, 1999):

- Partir de la práctica como eje estructurante, en tanto institucional, comunitaria y social.
- Problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos, así como los contenidos, los métodos y las técnicas.
- Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales, prospectivas.
- Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales contenedores, con coordinación operativa, para posibilitar cambios actitudinales.
- Propiciar espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos, entre los cuales resultan muy valiosos los etnográficos tales como, cartas, bitácoras personales, diarios de campos, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales, dramatizaciones.

Este enfoque, aún no consolidado en las políticas formativas de muchos países europeos y latinoamericanos, supone una capacitación en el tiempo, que permita un proceso de acompañamiento del profesorado en un proceso de reflexión y análisis sobre su quehacer diario, buscando nuevas formas de actuación en la sala de clase, vinculándose con las necesidades reales del propio escenario de ejercicio profesional. Además, es necesario involucrar a los docentes en las políticas y los programas de formación, partiendo del potencial de conocimientos y experiencias que tienen los profesores en los centros desarrollando proyectos de transformación educativa y social (Imbernón, 2002).

Por tanto, si se pretende promover el desarrollo de la profesionalización docente con el fin de mejorar el desempeño y el consecuente impacto en la calidad de los aprendizajes, uno de los caminos a seguir (no el único) es la implantación de políticas formativas que permitan compartir el aprendizaje de los/as compañeros/as. El aprendizaje entre pares o iguales es una propuesta de capacitación en la que, como veremos en las acciones que se exponen más adelante, o bien un experto tendría la función de servir de modelo ayudando a los otros y alentando su reflexión sobre experiencias de buenas prácticas, o bien donde un grupo de profesores comparte sus vivencias a través del intercambio de las mismas en un trabajo colectivo de resolución de problemas sobre estas prácticas. Desde esta perspectiva, se concibe al profesor como una agente dinámico que parte de su propia práctica para enriquecerla con el intercambio.

Si queremos a docentes comprometidos con la inclusión educativa, las instituciones de formación docente deberían estar abiertas a la diversidad preparándoles para enseñar en diferentes contextos y realidades adquiriendo unos conocimientos básicos, teóricos y prácticos en relación con la atención a la diversidad, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales (Blanco, 2005). Este panorama debe repensar nuevamente el rol del profesorado desligándose de su papel

de ejecutor mecánico para dar paso a un nuevo profesor más activo capaz de tomar decisiones, transformador, innovador y más creativo.

En este artículo se describen algunas iniciativas¹ que recogen estas modalidades, que escapan de los modelos transmisivos, y que requieren de una reflexión, análisis y debate sobre las dinámicas de las aulas y los establecimientos, y que permiten repensar sobre el concepto de atención a la diversidad y las herramientas necesarias para una educación más inclusiva.

Experiencia chilena: El CPEIP

En Chile, tradicionalmente, la formación del profesorado se ha desarrollado a través de un modelo de capacitación y perfeccionamiento caracterizado por la transmisión frontal de contenidos y de destrezas didácticas, realizado por agentes externos a la institución y, en varios casos, distantes a la cotidianidad de la enseñanza (Campos et al, 2008). Esta formación, aún vigente en el sistema educativo chileno, no responde a una tendencia desarrollada en el tiempo ni a un aprendizaje que propicie la reflexión y la autonomía, generando en cambio cierta dependencia con el instructor.

A pesar de esta situación, encontramos diversas acciones que dan un giro y se erigen como iniciativas con un componente más colaborativo y reflexivo, que son impulsadas desde el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

En el año 1965, con objeto de centralizar los diferentes organismos de formación que se concentraban en Chile, se creó el CPEIP. De este modo, se pretendía contribuir a fortalecer la renovación de las metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje entre los profesionales de la educación.

Este organismo, perteneciente al Ministerio de Educación, tiene entre sus funciones las de promover, orientar, regular y ejecutar acciones de desarrollo profesional docente favoreciendo el aprendizaje de calidad para todo el alumnado. Además de esta función genérica, se formulan una serie de objetivos específicos que matizan y permiten vislumbrar algunas de sus características más destacadas, a saber:

- Fomentar que el profesorado reflexione de forma crítica sobre sus propias prácticas, motivándole a que participe activamente en procesos de evaluación y autoevaluación.

1 Este artículo se ha realizado a partir de una estancia de investigación predoctoral becada por el Plan de Promoción de la Investigación Fundació Caixa- Castelló Bancaixa 2009, durante los meses de junio y julio en la Universidad Central de Santiago de Chile. Quiero expresar mi agradecimiento a Cynthia Duk, Cecilia Loren (Universidad Central de Santiago) y Carlos Álvarez (CPEIP).

- Incentivar el trabajo en equipo y el aprendizaje entre pares conjuntamente con el intercambio de experiencias educativas.
- Impulsar la investigación educativa entre el profesorado.
- Entender la escuela como un espacio de convivencia social.

Para alcanzar estas finalidades se proponen alternativas variadas de perfeccionamiento para los/as maestros/as en servicio y directivos, destinadas a alcanzar la equidad en la educación. El centro es un “híbrido” entre un área que atiende más a la especialización, y abarca los postítulos que están confiados básicamente a las universidades; y otra, orientada al aprendizaje entre pares y con la potenciación en la construcción de conocimiento pedagógico entre el profesorado.

Estos objetivos se han materializado en una serie de acciones de formación dirigidas al profesorado en servicio. A continuación, desarrollaremos aquellas iniciativas que, por sus características, consideramos responden a propuestas formativas reflexivas centradas en el conocimiento y aporte entre pares:

- *Las Pasantías Nacionales: Viviendo y compartiendo experiencias en el “campo de batalla”.*

Esta acción comienza a desarrollarse en el curso 2001 con el objetivo de aprovechar el saber, las prácticas y vivencias de los docentes. Es una estrategia innovadora de perfeccionamiento docente que abre espacios para analizar la realidad particular, evaluarla y tomar decisiones sobre como mejorarla. Se trata de provocar que las escuelas y los liceos que han desarrollado y puesto en marcha experiencias e innovaciones pedagógicas escolares, tanto de forma individual como en equipos de trabajo o a nivel institucional, puedan compartirlas con compañeros de otros centros, fomentando y alentando intercambios pedagógicos voluntarios de experiencias. Su diseño consiste en ese intercambio “in situ” permitiendo establecer encuentros entre profesionales de la educación y diálogos técnicos-pedagógicos sustentados en el diálogo experiencial que favorece la transformación de las prácticas docentes (Mineduc, 2003).

En las Pasantías Nacionales participan profesionales de diferentes lugares del país que desean dar a conocer su propia experiencia, o bien aprender de las experiencias de los otros. Por tanto, encontramos dos tipos de participantes, los anfitriones, que son los centros que postulan al programa presentando su práctica y poniéndola al alcance de otros establecimientos, y los pasantes, que están interesados en conocer en el propio terreno las experiencias de los centros anfitriones.

El desarrollo de esta acción se concreta en dos etapas: en primer lugar, el CPEIP extiende una invitación abierta a todos los establecimientos del país para que postulen a realizar estancias pasantes, es decir, los “anfitriones” son los que aportarán una experiencia educativa significativa. Por ejemplo, una escuela considera que tiene una buena práctica en un área determinada, postula con esa experiencia, la pone en marcha en el centro, pasa por un comité de expertos y estos seleccionan aquellas más adecuadas. Una vez se han seleccionado las mejores prácticas, estas

se recogen en una publicación denominada “Catastro de Establecimientos Educativos con Experiencias Significativas” y se ofertan al resto de los colegios y liceos.

Los establecimientos educativos postulan, y deben justificar su interés en la experiencia elegida, con los objetivos, con los problemas que han encontrado y con todas aquellas actividades que han llevado a cabo pero que no han funcionado. En el momento en que se obtiene este recurso, los centros pasantes, representados por tres docentes (en el caso de ser experiencias de gestión escolar serán dos docentes directivos y uno de aula, y en el caso de experiencias pedagógicas serán dos docentes de aula y un directivo), permanecen de 3 a 4 días en el colegio, observan la experiencia, recogen la información necesaria; vuelven a su centro, reconstruyen el proyecto, lo desarrollan y se pasa a la siguiente fase.

En la segunda etapa, que se realiza aproximadamente un mes después de la propia pasantía, son los docentes de los establecimientos anfitriones los que visitan durante 5 días a los centros pasantes y monitorean cómo están desarrollando el proyecto y hacen de críticos externos con la posibilidad de que aporten, maticen y resuelvan todas aquellas cuestiones que no se hayan resuelto o planteen los problemas surgidos en la implementación de la misma. Finalmente, el programa de Pasantías Nacionales y el Departamento Provincial de Educación realizan un seguimiento del proceso de la experiencia en alguno de los establecimientos pasantes.

Los requisitos y el proceso de postulación son los siguientes: la “solicitud” se debe realizar a nivel institucional y cada uno de los establecimientos, de dependencia municipal, particular subvencionada o de Corporaciones, serán representados por tres docentes; además, debe ser respaldada por el sostenedor del centro, el cual se compromete a permitir a la plantilla a participar en las diferentes actividades de la pasantía, reemplazar a los docentes de aula para que el alumnado continúe con sus clases y generar las condiciones necesarias para que se desarrolle el intercambio en las mejores condiciones posibles. Con este último requisito también se pretende que se desarrolle la corresponsabilidad entre los/as compañeros/as del centro, y que esto permita crear dinámicas y una cultura de trabajo más cooperativa y colaborativa. Desde el Ministerio de Educación se otorga, tanto al centro anfitrión y al pasante, el material didáctico vinculado a la experiencia educativa.

Esta iniciativa de aprendizaje entre pares valora de una forma muy significativa los saberes y los conocimientos que provienen desde el propio profesorado, siendo la evaluación final de la experiencia por ambas partes muy positiva.

- *Los Talleres Comunes: Espacio dialógico y de reflexión*

Siguiendo la misma línea que las Pasantías Nacionales, esta propuesta tiene como estrategia de trabajo el aprendizaje entre pares, propiciando la reflexión crítica y constructiva entre profesionales. Su objetivo es fomentar e institucionalizar en las comunas un sistema de formación continua entre iguales con la finalidad de mejorar la calidad de los aprendizajes del alumnado a partir de las necesidades compartidas. El punto de partida es la valoración del conocimiento que se genera en la práctica cotidiana. Esta iniciativa tiene un carácter disciplinario puesto que se trabajan las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencia y sociedad.

La dinámica de los talleres es la siguiente. En primer lugar se prepara a un/a profesor/a guía que es elegido por las comunas y que debe cumplir con una serie de requisitos previamente: tener experiencia, trabajar en el nivel y en los subsectores que se le requiere, ser un/a profesor/a destacado/a en el sector de aprendizaje, tener acceso a Internet, correo electrónico, comprometerse a ser un usuario activo en las tareas de monitoreo y haber obtenido un nivel destacado o competente en evaluación docente. Aquí hemos enumerado los requisitos imprescindibles, pero también es deseable que se cumpla con algunos de estos aspectos: haber obtenido Acreditación de Excelencia Pedagógica, pertenecer a la Red de Maestros de Maestros y haber participado en pasantías en el extranjero, microcentros rurales...etc. Además, también es necesario contar con el tiempo que les será requerido para participar en las jornadas anuales de formación.

Los guías se forman a lo largo de tres semanas, en el propio CPEIP, perfeccionándose y focalizando la atención en los contenidos y didáctica de su subsector y en estrategias para poder desarrollar los talleres utilizando el aprendizaje entre pares, dejando bien claro que su papel es el de coordinador, dinamizador y animador de los grupos. No se trata de reproducir clases, ni de adoptar un papel de experto formador y transmisor de conocimientos únicamente, instando a la reflexión de las experiencias pedagógicas que se narran en la comunidad.

Seguidamente y una vez formados los guías, todas las comunas que muestran interés en participar, organizan grupos de profesores/as voluntarios/as (alrededor de 20) pertenecientes a escuelas municipales y particular subvencionadas, que se reunirán semanalmente con el guía con objeto de estudiar y analizar los contenidos de algún sector de aprendizaje desde dos vertientes, una disciplinar y didáctica y desde una visión de la práctica más pedagógica. Las funciones del profesor guía en la dinámica de estos encuentros son las de conducir las discusiones y reflexiones que surjan.

A través de esta experiencia se han ido generando y recreando espacios de discusión técnico profesional en las escuelas - que se habían diluido e incluso desaparecido al interior de los establecimientos -, lo cual ha permitido que el profesorado disponga de un espacio propio influyendo positivamente en su creatividad y en su capacidad para emprender acciones innovadoras.

- *Red de Maestros de Maestros: compartiendo y facilitando el saber*

Esta experiencia forma parte de la modalidad de aprendizaje entre pares, pero tiene un valor añadido ya que a través de ella se generan redes que trascienden las propias unidades territoriales extendiéndose por todo el país. Su propósito es fortalecer la profesión docente mediante el aprovechamiento de las capacidades de los profesionales acreditados como docentes de excelencia, contribuyendo así al desarrollo profesional del conjunto de docentes en el aula propiciando la elaboración de propuestas para trabajar con otros docentes de su territorio inmediato.

La Red de Maestros es producto de la evaluación docente. El profesorado se evalúa, después postula a la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), hace una prueba disciplinaria, y según sus resultados postula a la red. Por tanto, para formar parte de esta “comunidad” se deben cumplir una serie de requisitos: en primer lugar, estar acreditado para poder percibir la citada AEP, demostrar el dominio en los contenidos en la didáctica y el subsector de aprendizaje y ejercer como docente de aula en centros pertenecientes al sector municipal o particular subvencionado. Ser maestro de maestro va a implicar observar el ejercicio profesional de uno mismo y de los compañeros, organizar e implementar diferentes actividades de reflexión y ser un guía u orientador del profesorado en las diferentes innovaciones educativas que planteen.

Una vez que ya forman parte de la red, los maestros participan en un proceso donde se les apoya en el manejo de herramientas básicas para que se integren de forma activa en la red, donde se atienden, además, temas relativos a la formación profesional. A la hora de participar en la red, existen dos modalidades básicas, una directa en la que existe un trabajo cara a cara con los maestros y se realizan reuniones acompañándolos en el aula, en talleres o en tutorías, y otra indirecta, en la que se lleva a cabo la producción, creación y difusión de diferentes materiales (en esta caso no es necesario que se trabaje directamente con los pares).

Existen un total de 900 docentes de todo el país pertenecientes a esta red, son profesores de excelencia, con lo cual tienen la posibilidad de desarrollar proyectos a nivel de aula o de escuela, denominados *proyectos de participación activa* que pueden ser proyectos individuales / personales o institucionales. Los primeros son elaborados y diseñados por los miembros de la red y los segundos se refieren a la ejecución de acciones diseñadas previamente por el Ministerio de Educación.

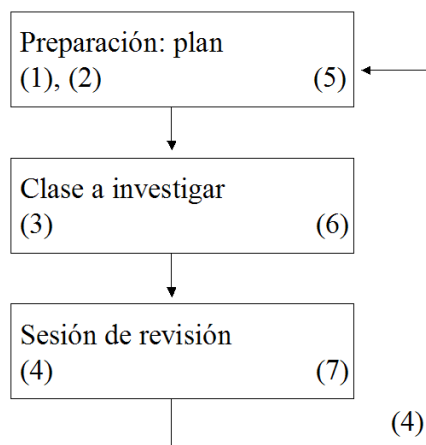
Su propósito es fortalecer la profesión docente mediante la generación de diferentes propuestas con objeto de trabajar con otros profesores en torno a diferentes temáticas relacionadas con el desarrollo profesional. A partir de esta iniciativa se pretende que se beneficien tanto los profesores más expertos como aquellos que reciben la formación desarrollando en ambos habilidades y competencias como la contextualización del proceso educativo.

Su labor es de gran relevancia en el proceso de formación permanente de los docentes chilenos ya que se trata de mejorar las prácticas docentes en los sectores de aprendizaje, según las diferentes especialidades, apoyando al docente inicial y elaborando anualmente nuevos proyectos de innovación educativa. Con esto se posibilita la creación de espacios y de encuentros que invitan a la reflexión y a la crítica utilizando las situaciones problemáticas que se dan en las aulas, como un reto y como una oportunidad de aprendizaje.

- *El Estudio de Clases: Abriendo las puertas de nuestras aulas*

El Estudio de Clases es un proceso mediante el cual los profesores trabajan en común para mejorar progresivamente sus métodos pedagógicos, examinándose y “criticándose” mutuamente las técnicas de enseñanza (Mena, 2007). Esta dinámica consta de tres fases: en la primera de ellas el profesorado prepara y planifica una clase, es decir, se transforma aquello que encontramos en el currículo o en los libros de texto en un proyecto que se pueda implementar. Para ello, todos los docentes aportan materiales y recursos definiendo un borrador o diseño de la clase de acuerdo a las características del grupo clase. En la segunda fase se desarrolla la clase, a la que acuden los docentes del grupo que ha planificado la sesión y todas aquellas personas que deseen presenciar la experiencia (docentes universitarios, personal de prácticas..etc.). Finalmente, se realiza una sesión de revisión y crítica de la misma con todos los observadores; ésta comienza con un breve preámbulo en el que el profesor que impartió la clase explica su propósito y cada participante expresa opiniones y pregunta acerca de los problemas observados y el rol formativo del docente, así como las expresiones y actividades de aprendizaje del alumnado.

El siguiente diagrama representa de forma gráfica este proceso:



- (1) Identificación del problema
- (2) Planificación de la clase
- (3) Implementación
- (4) Evaluación de la clase y revisión de resultados
- (5) Reconsideración de la clase
- (6) Implementación de la clase basada en reconsideraciones
- (7) Evaluación y revisión
- (8) Discusión de resultados

Figura 2. Diagrama de flujo de entrenamiento pedagógico (Stigler y Hiebert, 1999)

Esta experiencia se desarrolla en Chile en el área de matemáticas y lenguaje, gracias a un convenio para el perfeccionamiento de docentes universitarios de matemáticas firmado entre JICA (Japan International Cooperation Agency) y el Ministerio de Educación de Chile, en el marco del Programa de Formación Continua de profesores de segundo ciclo de enseñanza básica en servicio.

El desarrollo del estudio de clases es el siguiente: los Jefes técnicos planifican, junto al profesorado de sus establecimientos, una clase de un determinado nivel, por ejemplo tercero básico, y uno de los docentes que pertenece a ese grupo de trabajo se ofrece como voluntario para impartir la clase. La planificación de la clase es muy exhaustiva y debe tener muy clara la organización del tiempo, de los espacios, las agrupaciones del alumnado, las actividades que se realizarán en cada momento...etc. El día en que el profesorado va a impartir la clase, todos los compañeros del grupo acuden a la misma, observan (sin participar en ella) y registran todo lo que ocurre. En todo momento los observadores y el profesorado saben qué es lo que va a acontecer, una vez se ha

impartido la clase, el grupo se reúne nuevamente y vuelven a revisar la planificación que se había realizado, si efectivamente se han respetado los tiempos, como se han ajustado las actividades al mismo, y, en definitiva, cuál ha sido la evolución de la clase. Esta reflexión lleva a analizar detenidamente la planificación y a evaluar qué se está realizando realmente en las aulas.

Desde este planteamiento, se incita y se plantea la investigación como un aspecto a desarrollar y a fomentar dentro del ámbito docente, y como una tarea que forma parte de su propio rol y que alienta procesos de investigación-acción.

- *Modalidad de Perfeccionamiento a Distancia: CPEIP virtual*

El CPEIP virtual se crea en el año 2006, a través de un proyecto conjunto con el Centro de Educación y Tecnología, Enlaces, cuyo propósito es fortalecer la profesión docente a través de la formación continua en las áreas curriculares que demanda la Reforma Educacional, utilizando el potencial educativo de las TIC. Además, pretende que los docentes adquieran competencias en el uso de las tecnologías que servirán de base para su desarrollo profesional en la sociedad de la información.

Esta modalidad de perfeccionamiento se ha utilizado prioritariamente como una estrategia para llegar a aquellos docentes que se encuentran más alejados o dispersos geográficamente, y ofrecerles una alternativa de formación en servicio a la cual no tendrían acceso en su región.

Bajo esta modalidad de formación, el año 2006 el CPEIP, en conjunto con la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación, encargó a la Universidad Central el diseño de un curso de perfeccionamiento destinado a fortalecer las competencias técnicas de los docentes y profesionales de la educación para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad cultural, social y de capacidades de los estudiantes de los distintos niveles educativos del sistema escolar.

Esta iniciativa se inscribe dentro de las líneas estratégicas establecidas en la Política de Educación Especial, que tiene por finalidad crear nuevas y mejores condiciones para que los establecimientos educacionales desarrollen respuestas de mayor calidad para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Posterior a la fase de diseño, durante los años 2007 y 2008 se ejecutaron tres versiones de este curso, también a cargo de la Universidad Central, alcanzando una cobertura cercana a mil docentes de todas las regiones del país.

Se describe a continuación esta experiencia, que ha permitido sistematizar información y sacar lecciones respecto al diseño de procesos de formación continua en materia de Inclusión Educativa.

Curso E-learning: Educación para la Atención a la Diversidad y las Necesidades Educativas Especiales

El propósito del Curso es promover en los docentes el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes que les permitan enriquecer sus prácticas pedagógicas para dar respuestas de calidad a la diversidad del alumnado e impulsar procesos de cambio en sus comunidades educativas para avanzar en la construcción de Escuelas Inclusivas.

El curso se diseñó con la expectativa de acompañar a los docentes en un proceso de reflexión respecto de sus concepciones y prácticas pedagógicas, entregar orientaciones y estrategias para la identificación y atención de las necesidades educativas individuales en el aula y fortalecer actitudes y disposiciones favorables para promover transformaciones en su quehacer y el de sus comunidades. Estos propósitos se expresan en las siguientes competencias:

- Flexibilidad y creatividad para generar transformaciones en sus propias prácticas pedagógicas, a la vez que promoverlas en su comunidad educativa.
- Disposición a la reflexión y la crítica frente a los enfoques y modelos educativos y capacidad de proponer alternativas de innovación.
- Actitud de apertura y valoración de la diversidad como elemento enriquecedor de la convivencia social y los procesos de aprendizaje.
- Capacidad de liderazgo para impulsar trabajo colaborativo en sus comunidades educativas, particularmente en el contexto de equipos multidisciplinares.

El curso en modalidad a distancia con apoyo de TIC's, tuvo una duración de 160 horas, de las cuales 130 se trabajaron en modalidad a distancia y 30 distribuidas en 5 sesiones presenciales.

Contenidos del Curso

El curso contempló cuatro Módulos, cada uno de los cuales se organiza en Unidades de Aprendizaje. Cada unidad incluye un conjunto de actividades de aprendizaje, apoyadas con material bibliográfico para la ampliación, clarificación y profundización de los contenidos.

- El primer módulo está orientado a la revisión de los principios que fundamentan el enfoque y las prácticas de una Educación Inclusiva.
- El segundo módulo sitúa la reflexión en la respuesta educativa a la diversidad, abordando de manera específica las prácticas pedagógicas de aula.
- En el tercer módulo se trabajan contenidos relacionados con el proceso de identificación y atención a las necesidades educativas especiales, con especial énfasis en las adaptaciones curriculares.
- Finalmente, durante el cuarto módulo, se espera sistematizar y articular las temáticas anteriores al servicio de una mirada a la escuela en su globalidad y proponer acciones que promuevan el cambio hacia comunidades de aprendizaje, bajo la perspectiva del enfoque inclusivo.

Participantes

Se ejecutaron tres versiones del curso, dos de ellas el año 2007, y la tercera el 2008. El siguiente cuadro muestra la cobertura total alcanzada, y específica en cada una de las ejecuciones.

Número Matriculados / concluyen el Curso

VERSIÓN	N° total Matriculados	N° total concluye el curso
1° ejecución 1° sem./2007	571	489 (85,6%)
2° ejecución 2° sem./2007	246	212 (86,2%)
3° ejecución 1° sem./2008	458	278 (60,7%)
TOTAL	1.275	979 (76,8%)

Respecto al perfil de los destinatarios, la convocatoria se focalizó en Establecimientos Educativos con Proyectos de Integración, siendo requisito de inscripción la participación de, al menos, dos docentes por cada establecimiento. Como lo muestra el siguiente cuadro, la cobertura se focaliza mayoritariamente en docentes de la educación regular; los de educación especial, así como otros profesionales, son en su mayoría miembros de los equipos de apoyo en escuelas regulares con Proyecto de Integración.

Título Profesional de los Participantes

Profesor/a Educación regular	Profesor/a Educación Especial	Otros profesionales de apoyo
878 (68.8%)	331 (26%)	66 (5.2%)

Comunidades de Aprendizaje y Sistema Tutorial

Cada Comunidad de Aprendizaje está conformada por 25 - 30 participantes, agrupados por establecimiento y zona geográfica. Cada comunidad es liderada por un(a) tutor(a) que ha sido seleccionado por sus competencias tanto en la temática del curso como en la modalidad de aprendizaje e-learning.

Las Comunidades trabajan los mismos contenidos y actividades de aprendizaje, siendo el tutor/a el principal agente de socialización y dinamización del proceso de aprendizaje, como también de la contextualización de los contenidos a la realidad particular de cada comunidad.

El sistema tutorial del curso contempla dos niveles de apoyo que se articulan para acompañar y orientar a las comunidades de aprendizaje durante el proceso de aprendizaje.

El tutor/a, responsable de una comunidad de aprendizaje, cuyas funciones son:

- **Dinamizar la Comunidad:** proponiendo preguntas generadoras y orientando los debates, buscando consensos y articulando la diversidad de enfoques, facilitando el contacto e intercambio entre pares, proponiendo actividades para realizar en las Unidades Educativas.
- **Orientar la Comunidad:** resolviendo dudas y respondiendo preguntas; aclarando y ejemplificando las actividades a realizar; apoyando la utilización articulada de los distintos materiales.
- **Retroalimentar la Comunidad:** a través de comentarios y observaciones constructivas a los trabajos, orientando el sentido de las actividades y el propósito de las evaluaciones, calificando, derivando al equipo coordinador las consultas específicas.

Y el equipo de apoyo tutorial, conformado por profesionales especialistas en los contenidos del curso. Tiene a su cargo entre 6 a 7 comunidades con sus respectivos tutores y sus funciones específicas son:

- Apoyar, supervisar y orientar la labor de los tutores en lo relativo al desarrollo académico del curso.
- Producir los materiales complementarios que se requieren para el buen desarrollo del rol tutorial.
- Solicitar informes periódicos a los tutores a fin de sistematizar información de sus respectivas comunidades y llevar un seguimiento de las actividades del curso.
- Organizar las sesiones presenciales y de capacitación y/o encuentro de tutores y demás eventos que involucra el desarrollo del curso.
- Llevar un seguimiento de la conformación de las comunidades (inicial y movimientos posteriores), resolviendo solicitudes de incorporación, retiro y cambios.

El trabajo colaborativo entre los tutores y entre éstos y el equipo de apoyo es un factor clave para intercambiar inquietudes, resolver dudas y compartir experiencias. Con el propósito de facilitar este contacto permanente, se creó en la plataforma la *comunidad de tutores*, como un espacio exclusivo de entrega e intercambio de información y de análisis y reflexión en torno al proceso educativo.

Evaluación de los Aprendizajes

Los aprendizajes son evaluados a través de las distintas actividades que los participantes deben realizar durante el curso. La principal es el desarrollo de un Proyecto de Innovación, que corresponde a una actividad colectiva, en pequeños equipos de 4 a 6 integrantes agrupados por centro o zona geográfica, y que busca fortalecer el proyecto educativo de su establecimiento desde el enfoque de la educación Inclusiva y la atención a la diversidad. Esta actividad se desarrolla progresivamente durante el desarrollo del curso y contempla fases de caracterización de la institución, levantamiento de propuestas de mejoramiento, socialización con sus comunidades educativas y finalmente el diseño de un Proyecto de Innovación para su establecimiento.

Al finalizar cada módulo cada grupo presenta un informe de avance que ha sido elaborado en base a los contenidos trabajados, y se recibe retroalimentación tanto de los tutores como de los otros miembros de su comunidad de aprendizaje.

Con la finalidad de tener una visión más específica respecto a los aprendizajes que se lograron en el curso, y proyectar el impacto que puede generar un programa de capacitación de estas características, se realizó un análisis cualitativo de los Proyectos de Innovación desarrollados por los participantes, considerando que esta actividad constituye la instancia de aplicación, articulación teoría – práctica y contextualización de los contenidos trabajados.

El análisis se realizó en función de los objetivos que se plantean los Proyectos y la estrategia general que proponen para alcanzarlos.

- ***Según los objetivos a los que apuntan los proyectos y los ámbitos del quehacer escolar que éstos abordan:***
-

La mayor parte de los Proyectos orientan sus objetivos a mejorar las prácticas de aula para potenciar aprendizajes de calidad en todos los estudiantes. Dentro de un amplio rango de intenciones, estos proyectos se proponen mejorar las prácticas de aula, algunos desde una mirada general, y otros en ámbitos de aprendizajes específicos. Algunos ejemplos son:

“Generar acciones que permitan instalar y/o mejorar prácticas sistemáticas interactivas para un mejoramiento continuo, interviniendo en las áreas críticas y procesos curriculares que beneficien la calidad de los aprendizajes de todos/as los/as alumnos/as”

“Mejorar el nivel de expresión oral y escrita de los alumnos con NEE de 1° a 8° año básico, a través de la creación de una radioemisora, con programación cultural, informativa y recreativa en la escuela”

Un segundo grupo de proyectos se plantean como propósito generar *procesos de transformación cultural y promoción de los principios de la Educación Inclusiva en la Comunidad Educativa*. Varios de ellos proponen sensibilizar a los actores educativos, ya sea particularizando en algunos o bien como colectivo. A modo de ejemplo se pueden citar:

“Sensibilizar a la comunidad educativa en torno a la educación inclusiva, para que visualice la diversidad como riqueza donde todos aprendemos”

“Fomentar la aceptación de las diferencias a partir del desarrollo de las prácticas docentes necesarias en un clima de colaboración y respeto para dar respuesta a las necesidades educativas individuales”

En una tercera categoría agrupamos aquellos proyectos orientados a la *Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas*. Estas propuestas apuntan a generar cambios globales en sus establecimientos, y la mayor parte de ellos abordan todos o varios ámbitos del quehacer de la Escuela. Entre ellos:

“Desarrollar una cultura de escuela inclusiva en donde el compromiso de todos los estamentos de la unidad educativa sea significativo”

“Impulsar procesos de cambio en la comunidad educativa para avanzar en la construcción de una escuela inclusiva”

En una cuarta categoría, encontramos proyectos que abordan de modo exclusivo la mejora de la gestión escolar; dentro de ellos podemos citar:

“Mejorar e impulsar un avance significativo e integral de la unidad educativa, basado en el Marco para la Buena Dirección, con un enfoque inclusivo otorgando atención oportuna y permanente a la diversidad fomentando el trabajo en equipo y clima organizacional”

“Instalar una gestión educativa involucrada en procesos de construir una comunidad educativa inclusiva que sea capaz de mirarse a si misma de identificar problemas y abordarlos cooperativamente”

En una quinta categoría, de menor proporción, se pueden agrupar aquellos proyectos cuyo principal propósito es *potenciar la colaboración, involucrando trabajo entre docentes – familia – equipo de apoyo*. Como los más representativos, se pueden citar:

“Realizar trabajo colaborativo entre profesores de aulas y profesor de educación especial y diferencial en las escuelas básicas de la fundación educacional...”

“Incorporar a la familia como agente fundamental en la conformación de nuestro colegio como una comunidad educativa al servicio de la diversidad”

Con una proporción similar a la anterior, podemos agrupar aquellos proyectos que apuntan de modo directo *a mejorar la respuesta educativa que ofrece el establecimiento específicamente para los alumnos que presentan NEE*. En este grupo encontramos, principalmente, objetivos tendientes a fortalecer y potenciar la Integración a través de mejorar los procesos educativos y, en una menor proporción, aquellos que abordan aspectos específicos del proceso educativo de los estudiantes con NEE, tales como:

“Favorecer en los alumnos/as con necesidades educativas especiales, el desarrollo de una enseñanza complementaria requerida para su permanencia y progreso en el sistema escolar común, incorporando innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias y pertinentes para satisfacer sus necesidades educativas.

“Insertar a los(as) jóvenes con necesidades educativas especiales (asociadas a una discapacidad intelectual) en el mundo laboral”

- ***Según la estrategia general que se propone para el cumplimiento de los objetivos.***

En su mayoría, los proyectos consideran como *estrategia principal el trabajo colaborativo* entre los distintos actores de la comunidad educativa. La mayor parte de las veces esta estrategia se

acompaña de otras acciones complementarias, tales como la autoevaluación, la comunicación y la sensibilización a la comunidad.

Se citan a continuación, en orden de frecuencia, las estrategias que proponen los proyectos para el cumplimiento de sus objetivos:

1. Generación de espacios y tiempos de **colaboración entre los distintos actores del establecimiento educacional**; Trabajo colaborativo entre docentes y especialistas; Trabajo en equipo y en las prácticas de colaboración entre los docentes de aula y equipo de atención a la diversidad; generación de instancia de colaboración entre docentes y profesionales de apoyo para trabajar sobre el currículum.
2. **Auto evaluación** para identificar los aciertos y errores, fortalezas y debilidades; Análisis FODA de todos los integrantes de la Unidad Educativa; Levantamiento de datos entre los agentes involucrados en el proceso educativo a fin de conocer la realidad con la que se trabajará.
3. **Talleres de trabajo** en los diversos estamentos de la Comunidad Escolar; Instancias de **análisis y reflexión sobre la práctica pedagógica** cotidiana y trabajo con la diversidad.
4. **Capacitación** de los Docentes. para padres y apoderados sobre la diversidad y sus implicancias
5. Revisión y **modificación de las normas** organizativas del establecimiento y lineamientos de trabajo; cambios en la política y en los reglamentos del establecimiento.

Evaluación del Curso por los Participantes

Al finalizar cada versión del curso los participantes evaluaron el curso a través de un cuestionario que consideró las siguientes dimensiones: Apreciación general sobre el aporte del curso al desempeño docente; Pertinencia y tratamiento de los contenidos; Metodología utilizada; Materiales de apoyo; Interacción en la comunidad de aprendizaje; Utilización de la plataforma virtual; Sistema tutorial.

El análisis de las respuestas de los participantes, permite identificar los principales aspectos que son valorados por los participantes y se consideran significativas en función de la frecuencia en que son mencionadas:

1. El ámbito que presenta la mayor frecuencia corresponde al **tratamiento de los contenidos y los materiales proporcionados en el curso**. Dentro de este ámbito, se valora altamente la pertinencia y actualización de los contenidos, el nivel de profundización en el desarrollo del curso y la bibliografía de apoyo proporcionada.
2. En segundo lugar, los participantes destacan la **posibilidad de interactuar con otros docentes tanto de sus propios establecimientos, como de otras regiones geográficas**. Dentro de esta categoría, las opiniones muestran una tendencia a valorar el intercambio de experiencias y el trabajo colaborativo que se generó durante el desarrollo del curso, como un factor de enriquecimiento del aprendizaje.

3. En un tercer lugar, aparece señalado el **rol del tutor**. En particular son destacados la disponibilidad permanente del tutor para atender dudas, el dominio de los temas que le permiten orientar la reflexión; el dinamismo y capacidad para mantener la motivación de la comunidad; la calidez, la empatía y la flexibilidad.
4. El cuarto aspecto mencionado se orienta a destacar la **utilidad e implicancias del curso para su desarrollo profesional**. Dentro de esta categoría se alude preferentemente a la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y a la utilidad de las herramientas aprendidas en su desempeño. Se menciona también, aunque en menor proporción, la alta relevancia del tema de la inclusión, como una debate fundamental para el mejoramiento de la calidad de la educación que ofrecen sus establecimientos.
5. La **modalidad e-learning** del curso corresponde a la siguiente categoría. En esta categoría se valora principalmente la oportunidad de aprender una herramienta nueva y desafiante, así como también la posibilidad de flexibilidad en el uso de los tiempos personales que permite esta modalidad de aprendizaje.
6. Finalmente, los participantes destacan las **sesiones presenciales** como instancia relevante durante el desarrollo del curso, por cuanto ofrece la oportunidad de intercambiar experiencias, aclarar dudas y profundizar en los contenidos.

En síntesis, podemos reconocer de esta experiencia, que el enfoque de la Inclusión y Atención a la Diversidad es reconocido por los docentes como un aporte relevante y pertinente a sus prácticas, y una oportunidad de mejorar la respuesta educativa de todos los alumnos/as

Tanto el análisis de los proyectos, como la evaluación del curso, deja en evidencia el énfasis que ponen los docentes en las potencialidades del trabajo colaborativo, el compromiso de toda la comunidad educativa, la toma de decisiones compartidas y la necesidad de una mayor articulación entre los profesionales de la educación regular / especial.

Asimismo, se aprecia una apertura a reconocer la necesidad de formación y capacitación en materia de atención a las NEE de los docentes de la Educación Regular, lo que muestra

Conclusiones

En este artículo hemos revisado algunas iniciativas que optan por un desarrollo profesional que involucra a los docentes en tareas de enseñanza, observación y reflexión, enriqueciendo los procesos de aprendizaje y desarrollo. A nivel nacional se llevan a cabo un mayor número de acciones y propuestas, aquí hemos querido resaltar aquellas que consideramos más relevantes ya que en la base de sus principios fomentan el trabajo en equipo y colaborativo en el marco del desarrollo de comunidades educativas inclusivas.

Si bien es cierto estas acciones pueden ser consideradas buenas prácticas, es necesario resaltar la necesidad de potenciar la modalidad de *formación en y desde la escuela como totalidad*, dado que la educación inclusiva implica una transformación de la cultura de la institución, de las actitudes y las prácticas y lograr que los docentes tengan un proyecto educativo inclusivo compartido (Blanco, 2005).

Así pues, el proceso de formación continua debe basarse en el trabajo colaborativo, en la indagación y experimentación, la reflexión crítica sobre la propia cultura y práctica de la escuela, y estar dirigido hacia las comunidades más que hacia los maestros de forma individual. De este modo, el desarrollo profesional supone articular la potenciación de nuevas competencias junto al proceso de cambio y mejora de la institución. Asimismo, es necesario contar con mecanismos de evaluación adecuados que valoren las diferentes acciones para poder comprobar si estas iniciativas han tenido un impacto en la mejora de las prácticas y consecuentemente en la mejora del aprendizaje de todo el alumnado.

Toda política formativa, para que sea efectiva y de calidad, debe respetar la diversidad, basarse en la participación, promover la investigación-acción donde los acompañantes o guías de la capacitación tengan más un perfil práctico reflexivo, que ayude a diagnosticar obstáculos para que los docentes propongan soluciones, más que expertos infalibles que solucionen ellos los problemas de otros (Imbernón, 2002).

Referencias

- Blanco, R (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PREALC*. 1, 174-177
- Campos, J., Carreño, C., Domínguez, R. y Pino, M. (2008). *Los Maestros de la Red de Maestros de Maestros: Una mirada crítica a sus contribuciones al desarrollo profesional de sus pares*. Tesis para optar la Licenciatura en Psicología y al Título de Psicólogo. Universidad Católica de Valparaíso: Chile
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Perú. <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Duhalde, M.A. y Cardelli, J. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*. 308, 38-45
- Giné, C. (1998). Inclusión y Sistema educativo. En Actas del III Congreso *La atención a la diversidad en el sistema educativo*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Gorodokin, I.C. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*. 37/5
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y latinoamericano. *Educación* 30

- Mena, A. (2007). XIII Jornadas de la Sociedad Chilena de Educación Matemática
- MINEDUC (2003). *Programa de pasantías nacionales. Catastro de establecimientos educacionales con experiencias significativas. Proceso 2003*. CPEIP: Chile
- Parrilla, A. (2001). Entrevista a Meil Ainscow. Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*. 307, 44-49
- Stainback, S. y Stainback, W. (1992). *Curriculo considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students*. Baltimore: Brookes.
- Stigler, J.W. y Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Free press
- Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa 2010. Una mirada desde a formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477
- Yaradola, M.E (2007) El aula inclusiva, el espacio educativo para todos. Ponencia del I Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Buenos Aires. Mayo.
- Estudio evaluativo de Talleres Comunales. Universidad Católica de Chile. Ministerio de Educación. 2004 <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=102129>
- Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe. <http://redinnovemos.org/content/view/664/20/lang,sp/>