

## Formación de los profesores principiantes: necesidad y problema para los sistemas educativos latinoamericanos

Cristina Maciel de Oliveira <sup>1</sup>

*Este artículo presenta una propuesta reflexiva sobre la formación de los profesores principiantes como una necesidad a partir de la Meta Iberoamericana 2021: "Fortalecer la profesión docente" (OEI. Secretaría General Iberoamericana. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, 2008). Se mencionan los intereses educativos latinoamericanos en el último bienio 2009-2010 y su contribución progresiva a la modificación de las estructuras de los sistemas educativos.*

*En esta coyuntura, el análisis de la concepción latinoamericana actual sobre la formación profesional en general, y de los docentes específicamente, permite manifestar que es relevante para los sistemas educativos contar con profesores formados para ser agentes comprometidos en los cambios estructurales necesarios, hacia el cumplimiento de dichas metas.*

*Desde los enfoques que fundamentan el curso del desarrollo profesional docente como un proceso de crecimiento personal y de socialización profesional, cuyas etapas condicionan su desempeño, se entiende que la etapa de inserción profesional del profesor es un problema apremiante a atender por los sistemas educativos latinoamericanos.*

**Profesión docente - Formación profesional - Formación de profesores  
Necesidad de formación - Sistema educativo**

---

<sup>1</sup> Magíster en Educación. Maestra de Educación Primaria. Docente de Universidad de la República, Campus Centro Universitario Regional Este, Sede Maldonado, Uruguay. Asistente en Educación del Departamento de Planificación Estratégica Educativa, División de Planificación y Desarrollo Estratégico Educativo, Dirección Sectorial de Planificación, ANEP. CODICEN, Uruguay.  
E-mail: cmaciel@anep.edu.uy - cristinaciel@gmail.com

*This paper presents a reflective proposal on the formation of beginning teachers as a necessity from the Latin American Target 2021: "Strengthening the teaching profession". The Latin American educational interests in the last biennium 2009-2010 and the progressive contribution to the modification of the structures of educational systems are mentioned.*

*At this juncture, the analysis of the current Latin American concept of vocational training in general, and of teaching training specifically, allows us to state that having trained teachers to be agents engaged in the necessary structural changes is relevant for the educational systems to meet their targets.*

*From the approach based on ongoing teacher professional development as a process of personal growth and professional socialization affecting their performance, it is understood that the phase of teachers redeployment is an urgent problem to be considered by the Latin American educational systems.*

**Teaching profession - Vocational training - Teacher education  
Training need - Education system**

---

*Sin la competencia y la colaboración de la mayoría de los profesores,  
no es posible el cambio y la mejora de la educación.  
Esta afirmación tal vez sea una de las más incontestables del  
pensamiento educativo de los últimos años.  
Sin embargo, lograr esos objetivos es, quizás, una de las tareas más  
difíciles a las que se enfrentan las reformas educativas.*

OEI, 2008

**Fortalecer la profesión docente:  
Meta Iberoamericana 2021**

En los últimos treinta años, quien suscribe ha participado del desarrollo de los sistemas educativos latinoamericanos: como sujeto pedagógico protagonista, siendo estudiante y profesora en instituciones públicas y

privadas, a la vez que expectante sujeto cívico. Dicho desarrollo ha estado caracterizado por reformas e innovaciones propuestas por las políticas educativas, ante las demandas sociales de la región.

Entre estas propuestas de transformación, orientadas a mejorar la calidad<sup>2</sup> de los aprendizajes, el ámbito de la formación docente es actual centro de atención regional en el entendido que se observa "una relación directa entre resultados educativos y formación docente". Quien lo expresa, Bosco Bernal (2006, p. 5) agrega: "La búsqueda de modelos de formación inicial y continuada apropiados, que eleven los resultados en los aprendizajes, sustentan en buena medida las innovaciones que se impulsan en esta área".

Los profesores son el "centro de la agenda educativa" en el texto "Metas Educativas Iberoamericanas 2021" (OEI. Secretaría General Iberoamericana. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, 2008).

Se ha puesto énfasis en la formación y la capacitación de los docentes, particularmente en la titulación y actualización pedagógica. Entre las once metas de la educación que se pretende para la generación de los bicentenarios, la novena plantea la intención de "Fortalecer la profesión docente", manifestando: "Para ello, es necesario cuidar la formación inicial y continua de los docentes, el acceso al trabajo docente y sus primeros años de desempeño profesional, sus condiciones laborales y su desarrollo profesional" (OEI, 2008, p. 112).

Esta meta general, se busca concretar en dos *metas específicas*:

- Meta Específica N° 22: "Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria". Los indicadores se plantean en porcentajes "de titulaciones de formación docente inicial con acreditación oficial de su calidad", "de profesorado de Primaria con formación especializada en docencia superior al nivel CINE 3"<sup>3</sup> y "de profesorado de Secundaria con formación universitaria y pedagógica" (OEI, 2008, p. 112). Los niveles de logro pretenden alcanzar entre el 20% y el 50% de titulaciones y entre el 40% y el 80% de cada uno de los colectivos de profesorado en 2015, para dar cobertura al 100% en 2021.
- Meta Específica N° 23: "Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente" (OEI, 2008, p. 112). El indicador, en este caso, consiste en el porcentaje de centros escolares y de docentes que participan en programas de formación continua y de innovación educativa, con un nivel de logro del 20% como mínimo, en 2015 y al menos 35% en 2021.

Elocuentes son estas metas específicas, ante las realidades socioeducativas latinoamericanas, que incluso en contextos diferentes, se asemejan en cuanto a las insuficiencias en la forma-

<sup>2</sup> "La calidad sigue siendo el 'Talón de Aquiles' de los sistemas educativos de la región" (Bosco Bernal, 2006, p. 3).

<sup>3</sup> Segundo Ciclo de Educación Secundaria según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. UNESCO-UIS, 2006.

ción del profesorado. Intentamos comprender y comparar dichas realidades con las de los países del llamado primer mundo,<sup>4</sup> en un marco de racionalidad común, aun reconociendo distintas coyunturas. Utilizamos el término coyuntura en el sentido braudeliano<sup>5</sup> del mismo, como un tiempo medio entre la fugacidad del hecho pedagógico y la permanencia de la estructura de los sistemas educativos.

Algunos ejemplos sobre los *intereses educativos regionales*, en el último bienio de esta década, recogidos por la OEI (2010) pueden ser los siguientes:

- El documento de trabajo del BID "Inequidad en los aprendizajes escolares en Latinoamérica", en el cual se analizan las diferencias en los aprendizajes de los estudiantes latinoamericanos a partir de las condiciones socioeconómicas de sus familias. Utilizan para ello, la base de datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) realizado en 2006 (6 de junio de 2010).
- El estudio diagnóstico sobre la educación en los seis países integrantes del Sector Educativo del Mercosur y la presentación de las tendencias recientes en el desarrollo de los sistemas educativos, en los tres niveles de enseñanza (Básico, Secundario, Terciario) en el período 2001-2005 (19 de agosto de 2009).
- La decisión del Ministerio de Educación de Chile de vincular las Metas Educativas 2021 con los programas y políticas públicas prioritarios que este país planifica realizar en el año 2010. A esta medida se suma la instalación de un Observatorio para dar seguimiento a las Metas Educativas 2021 (22 de octubre de 2009).
- El "Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021" realizado en Buenos Aires, Argentina, entre el 13 y el 15 de septiembre de 2010 cuyo propósito fue discutir el contenido del documento "Metas Educativas Iberoamericanas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios".
- El documento del Ministerio de Brasil "Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos", impulsa un programa de apoyo al sistema educativo promoviendo la ampliación de la enseñanza fundamental obligatoria a nueve años de duración, a partir de los seis años de edad (9 de diciembre de 2009).
- En Uruguay:
  - \* el "Proyecto Plan Nacional de Educación 2010-2030", cuyo desafío es diseñar y desarrollar mejores formas de acceso y apropiación del conocimiento para favorecer la inclusión de

---

<sup>4</sup> En el habla rioplatense actual, la expresión "primer mundo" se refiere a los países desarrollados (Europa Occidental, América del Norte y Japón).

<sup>5</sup> Fernand Braudel, historiador francés que propone la visión del tiempo histórico en tres niveles: la larga duración de la estructura, el tiempo medio de la coyuntura y la corta duración del acontecimiento.

los educandos en el mundo, como personas y como ciudadanos (14 de octubre, 2009).

- \* la Ley General de Educación, aprobada el 12 de diciembre pasado, tiene como objeto principal lograr una educación de calidad para todas las personas a lo largo de toda su vida (2 de febrero de 2009).

Informes coyunturales sobre los logros alcanzados por los países americanos en los aprendizajes y la propuesta de nuevas metas, proyectos, programas, leyes y políticas educativas, tales como los citados, están contribuyendo, progresivamente, a la modificación de las estructuras de los sistemas educativos.

### **Formación profesional de los docentes: necesidad para los sistemas educativos latinoamericanos**

En cualquiera de los ejemplos anteriores, seleccionados con criterio variopinto, resulta difícil no pensar en la necesidad de los sistemas educativos nacionales de contar con *profesores que reúnan la formación apropiada para ser agentes comprometidos en cambios estructurales necesarios*, para el avance hacia el cumplimiento de las metas establecidas.

Adoptando algunas de las múltiples clasificaciones que sobre las necesidades han sido construidas en distintos campos disciplinares (como lo son, por ejemplo, la Filosofía, la Psicología, la Sociología) a partir de su conceptualización, podría decirse que la necesidad a la que nos referimos es normativa, definida así cuando hay una deficiencia entre aquello deseable (ideal) y lo que actualmente existe (Krueger, 2005; Bradshaw, 1972, citado por Zabalza, 1989). Según Tejedor (1990, citado por Marcelo García, 1995) las necesidades normativas surgen de la imposición de las políticas educativas o la investigación cuando se trata de la situación educativa.

Oldroyd y Hall (1991, citados por Marcelo García, 1995) establecen una clasificación de las necesidades tomando como criterio al grupo. Mencionan: necesidades individuales, necesidades de grupos, necesidades de la totalidad de la escuela.

Zabalza (1989), a su vez, identifica cuatro dimensiones de la necesidad en el ámbito educativo.<sup>6</sup> La tercera de estas dimensiones está integrada por necesidades de índole cultural, técnico, o incluso referidas al ocio y tiempo libre de los sujetos. Se relacionan con "la noción del progreso y cualificación permanente de la enseñanza y de mejora constante de nivel de vida y de medios

<sup>6</sup> Las otras dimensiones propuestas por Zabalza son: Primera dimensión, conformada por necesidades prescriptivas o exigencias, relacionadas con los componentes fundamentales en el desarrollo de una persona. Segunda dimensión, llamada subjetivo-innovadora. Está compuesta por necesidades individualizadoras o idiosincrásicas; surgen de la autorrealización. Cuarta dimensión, se refiere a las necesidades sociales del medio ambiente en que se encuentra la escuela.

disponibles en el sistema educativo" (Zabalza, 1989, p. 67).

También podríamos afirmar que se trata de una necesidad comparativa, dado que esta surge a partir de la comparación entre las características de aquellos que están recibiendo algún servicio u oportunidad y quienes no lo reciben (Krueger, 2005). Cabe desatacar que Pérez Juste (2006) aclara que las necesidades comparativas son denominadas demandas en las evaluaciones de necesidades.

Según las clasificaciones mencionadas, al referirnos a lo que entendemos como una necesidad de los sistemas educativos nacionales, estaríamos aludiendo a una deficiencia entre aquello deseable y lo que actualmente existe, y podríamos tipificarla como una necesidad comparativa, a la vez que normativa, del grupo social, de índole cultural y técnica. Si estuviéramos evaluando las necesidades de los sistemas educativos, en su conjunto, hablaríamos de una demanda.

En términos generales, parece haber acuerdos en los fines expresados por los organismos internacionales, en cuanto a que las políticas educativas nacionales atiendan la necesidad de mejorar la formación de los profesores. Para ello, también se plantean metas comunes y programas de acción compartida, tal como el denominado "Pro-

grama para el desarrollo profesional de los docentes", en el documento "Metas 2021", en el cual se expresa:

La formación y el desempeño de los docentes son sin duda factores claves para la mejora de la calidad de la enseñanza. No son elementos aislados, que pueden abordarse de manera independiente, sino que, muy al contrario, están afectados por el funcionamiento de diversas instituciones y por las condiciones sociales, culturales y laborales en las que ejercen su labor profesional. De ahí la complejidad de lograr este objetivo y la necesidad de desarrollar enfoques sistémicos para avanzar en su consecución. (OEI, 2008, p. 128)

Esta mirada sociológica y multifactorial de la OEI, sobre la formación y el desempeño de los docentes, puede comprenderse mejor si se considera a la luz de la variación que ha tenido el significado genérico del concepto de formación profesional, en el desarrollo histórico social. Casanova (2003) constata una transformación, a partir de la evolución de la normativa internacional del trabajo, que puede leerse en las Recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo. En 1939, la Recomendación N° 57<sup>7</sup> considera a la formación profesional como un fin en sí mismo. En 1962, la Recomendación N° 117<sup>8</sup> am-

---

<sup>7</sup> "La expresión formación profesional designa todos los modos de formación que permitan adquirir o desarrollar conocimientos técnicos y profesionales, ya se proporcione esta formación en la escuela o en el lugar de trabajo" (Casanova, 2003, p. 11).

plía la conceptualización, concibiéndola como un medio no solo orientado al empleo, sino, además, al desarrollo de capacidades y aptitudes relacionadas con el contexto social. Posteriormente, la Recomendación 150,<sup>9</sup> de la Conferencia Internacional del Trabajo, en 1975, vincula a la orientación y a la formación profesional con la totalidad del medio social. Finalizando el siglo XX, en junio de 2000, la Resolución sobre el Desarrollo de los Recursos Humanos, promueve, entre otros puntos no menos importantes, el fortalecimiento del "diálogo social sobre la formación" tal como se transcribe a renglón seguido:

Los interlocutores sociales deberían fortalecer el diálogo social sobre la formación, compartir responsabilidades en la formulación de políticas de formación y educación y concertar acciones entre ellos con los gobiernos para invertir en la formación, planificarla y llevarla a cabo. (Casanova, 2003, p. 12).

Parece oportuno complementar el concepto vigente de formación profesional, con las características que le atribuye Casanova (2003) a la misma, en la actual coyuntura de América Latina y el Caribe. Estas son: la importancia que

adquiere en las nuevas formas de organizar y gestionar la producción y el trabajo; se orienta a potenciar competencias que puedan aplicarse a variadas situaciones laborales; es parte del proceso permanente de formación a lo largo de la etapa vital, en conjunción con otras formas educativas; comparte entre los actores sociales la responsabilidad por este tipo de formación y la asume como un desafío social.

Una proyección de la concepción latinoamericana actual sobre la formación profesional en general y sus características, en aquella formación que es específica de los docentes, puede encontrarse en el movimiento de profesionalización de la enseñanza, que a partir de la década del 90, se nutre con las investigaciones desarrolladas tanto en países de cultura anglosajona (Norteamérica, Inglaterra, Australia, entre otros), como en los países francófonos (Bélgica, Francia, Suiza), y de lengua hispana (España, países latinoamericanos). Las siguientes palabras de Tardiff (2004) son representativas de lo expuesto:

La profesionalización de la enseñanza y de la formación para la enseñanza constituye, por tanto, un

<sup>8</sup> "La formación no es un fin en sí misma, sino un medio de desarrollar las aptitudes profesionales de una persona teniendo en cuenta las posibilidades de empleo y de permitirle hacer uso de sus capacidades como mejor convenga a sus intereses y a los de la comunidad, la formación debería tender a desarrollar la personalidad sobre todo cuando se trata de adolescentes" (Casanova, 2003, p. 12).

<sup>9</sup> "A efectos de la presente Recomendación, la calificación profesional de los términos orientación y [formación] significa que la orientación y la formación tienen por objeto descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para una vida productiva y satisfactoria y, en unión con las diferentes formas de educación, mejorar las aptitudes individuales para comprender individual o colectivamente cuando concierne a las condiciones de trabajo y al medio social, e incluir sobre ellos" (Casanova, 2003, p. 12).

movimiento casi internacional y, al mismo tiempo, un horizonte común hacia el que convergen los dirigentes políticos del área de la educación, las reformas de las instituciones educativas y las nuevas ideologías de la formación y de la enseñanza. (p. 182)

Es relevante mencionar que en la perspectiva de este autor, dicho movimiento procura renovar los fundamentos epistemológicos de lo que él llama "oficio docente", es decir, de la práctica profesional. No obstante, la profesionalización de la enseñanza es situada por Tardiff (2004) en una "coyuntura paradójica", considerando que se les demanda a los docentes que se conviertan en profesionales, cuando otras profesiones más consolidadas se encuentran en crisis<sup>10</sup> en cuanto a la profesionalidad y a la formación profesional.

### **Formación profesional de los profesores principiantes: necesidad y problema para los sistemas educativos latinoamericanos**

Hasta aquí, hemos procurado destacar la importancia que actualmente se le concede a la *formación profesional de los docentes*, para alcanzar el cumplimiento de las metas educativas nacionales e internacionales, calificándola como *necesaria para el funcionamiento y renovación de los sistemas educativos*.

En el marco de esta convicción, centramos nuestra atención en el curso del desarrollo profesional del docente, en el entendido de que se trata de un proceso y, por lo tanto, pueden definirse en este, etapas y fases con características propias que condicionan su desempeño.

Adoptamos la concepción de desarrollo profesional propuesta por Christopher Day (2005) la cual, a la vez que incluye otras que en su mayoría ponen énfasis en la adquisición de los conocimientos disciplinares y pedagógicos, busca en una concepción más amplia reflejar la complejidad del proceso. Al respecto, Day (2005) expresa:

El desarrollo profesional consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretendan aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de estos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza, y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesionales adecuadas con los

---

<sup>10</sup> "La crisis con respecto al valor de los saberes profesionales, de las formaciones profesionales, de la ética profesional y de la confianza del público en las profesiones y en los profesionales constituye el telón de fondo del movimiento de profesionalización de la enseñanza y de la formación para el magisterio" (Tardiff, 2004, p. 187).

niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente. (p. 17)

Por su parte, Fuentealba (2006) identifica dos marcos referenciales: el que entiende al desarrollo profesional docente (DPD) como producto de la integración de aspectos personales, profesionales e institucionales y el que lo explica desde el contexto con el cual se relaciona el profesor. Este autor conjuga dichos marcos, planteando:

El DPD es un proceso de cambio permanente, presente a lo largo de toda la vida profesional, tanto cualitativo como cuantitativo; multidimensional (biológico, psicológico, cognitivo y social); dialéctico, en el sentido que la interacción entre los factores de carácter contextual, por un lado, y la construcción personal que los profesores realizan de dichos factores, por otro, permitirán que se configure efectivamente un espacio de Desarrollo Profesional. (p. 72)

En ambas concepciones puede observarse el interés actual por incluir la totalidad de los factores que condicionan al ser humano en permanente situación de desarrollo personal y, por ende, también profesional.

En el estudio de la continuidad de dicho proceso y de la incidencia que en este tienen factores de diversa índole,

ha cobrado fuerza la investigación sobre las características que definen la etapa de inserción en la enseñanza y el perfil de los profesores principiantes. Siguiendo a Imberón (1994) denominamos así a los profesores con hasta cinco años de ejercicio profesional.

La primera fase del proceso<sup>11</sup> de desarrollo profesional, que es la que nos interesa a los efectos de este artículo, es identificada por Huberman (1989) como "Entrada en la carrera". Según este investigador, se extiende entre 1 y 3 años de docencia y se caracteriza por la toma de conciencia del profesor, de las diferencias existentes entre las condiciones de trabajo concretas y la idealización que sobre ellas construyó durante el curso de formación inicial, en relación con los siguientes aspectos: las relaciones interpersonales profesor-alumno y profesor-profesor, su propio modo de trabajo con los alumnos y la cultura institucional (Menna Barreto Abrahão, 2001).

También llamada iniciación pedagógica o inserción a la enseñanza, esta fase inicial, ha sido analizada desde dos enfoques teóricos diferentes. Uno de ellos, como proceso de crecimiento personal, en el cual las preocupaciones y problemas de los profesores principiantes, sus procesos de desarrollo cognitivo y emocional, y sus ciclos vitales, han sido objeto de investigación. Otro, como proceso de socialización profesional des-

<sup>11</sup> Feiman-Nemser (1983, citado por Fuentealba, 2006) advierte que la clasificación de este proceso en estadios conlleva el riesgo de entender que el proceso es lineal y que cada estadio es mejor que el anterior.

de diferentes aproximaciones (funcionalista, interpretativa y crítica). (Fuentelba, 2006).

El referencial teórico construido en los últimos treinta años a partir de la línea de investigación sobre el profesorado principiante está fundamentando prácticas de acompañamiento en los comienzos de los profesores como profesionales autónomos en países europeos (Francia, España, Inglaterra), y en otros como Australia, Nueva Zelanda, E.U.A., Canadá.

Algunos países latinoamericanos también han comenzado a ocuparse por poner en práctica determinados programas de inserción a la enseñanza para profesores, como la línea de desarrollo profesional "Acompañamiento a docentes noveles en su primera inserción laboral" seguida por el Instituto Nacional de Formación Docente en Argentina.

No obstante estas experiencias, consideramos que es un problema apremiante a atender por los sistemas educativos latinoamericanos en su conjunto, para la propuesta de soluciones, al menos de carácter parcial, que permitan abrir vías para una buena consolidación de la formación profesional de los docentes. Los problemas, en general, son situaciones compuestas por un interrogante que es el que le da dado este carácter, por el interés manifestado en quien busca resolverlo, por la inexistencia de una solución inmediata y por la necesidad de desarrollar más de una vía de resolución (Vilella, 2006). Juegan un importante rol en la construcción del conocimiento de quien busca resolverlos, residen en su mente, y las discrepancias y obstáculos que le presentan aceleran el desarrollo de la acción.

Nos cuestionamos, entonces: los docentes que somos parte constitutiva de dichos sistemas: ¿podemos contribuir en algo, al esclarecimiento de este problema? Respondemos afirmativamente a esta pregunta.

La segunda cuestión es: ¿cómo? Manifestamos: asumiendo la etapa de inserción profesional del principiante como problema científico; buscando posibles líneas de solución a partir de los saberes que conforman nuestro capital profesional; proyectando nuestra formación y acción docente, en aquellos colegas que comienzan a transitar su propio espacio de desarrollo profesional; renovando e innovando en los sistemas de la coyuntura nacional a la que pertenecemos, por medio de la investigación, la evaluación y la propuesta de acción positiva.

El concepto de "acción positiva" es de uso creciente en el campo de las relaciones laborales. "La acción positiva consiste en un tratamiento formalmente desigual destinado a beneficiar a un colectivo históricamente discriminado o desfavorecido, para garantizarle una auténtica situación de igualdad en relación con otros colectivos" (Casanova, 2003, p. 33). Este tipo de acción puede desarrollarse en dos niveles. Pueden tomarse medidas de acción positiva, es decir, acciones específicas que eliminan el agente obstaculizador de la igualdad de oportunidades, y también pueden plantearse programas de acción positiva. Dichos programas:

son actuaciones complejas cuya finalidad es conseguir, a mediano y largo plazo, la igualdad real entre diversos colectivos, en un marco específico. Los campos desde los

cuales es posible desarrollar la acción positiva son múltiples, siendo uno de ellos la formación profesional (Casanova, 2003, p. 33).

### **Construyendo bases para el fortalecimiento profesional de profesores principiantes en Uruguay**

Con estos fundamentos, estamos trabajando en Uruguay, desde la División de Planificación y Desarrollo Estratégico Educativo de ANEP. CODICEN,<sup>12</sup> en la fase de implantación del Proyecto: "Contribución al fortalecimiento profesional de profesores principiantes de Educación Secundaria, en la Región Este del país" (Prof.E.S.). Tiene carácter piloto y se implementará en la Región Este del país con profesores principiantes de Educación Secundaria que se desempeñan en los liceos de los departamentos de Maldonado, Rocha, Lavalleja, Treinta y Tres y Cerro Largo. Esta Región comprende 28 % de la superficie y 13% de la población del país. Hay 42<sup>13</sup> liceos públicos con un total de 32 064 alumnos y 2 752 profesores, según datos del Consejo de Educación Secundaria, 2008.

El proyecto tiene su origen en la investigación "Identificación, caracterización y evaluación de necesidades profesionales sentidas por profesores principiantes" (Maciel de Oliveira, 2008), que realizáramos en el período 2005-2008, en la Región Este del Uruguay.

Se justifica primeramente, en el contexto de las políticas educativas nacionales. Entre las cinco líneas estratégicas que los órganos de dirección de ANEP. CODICEN acordaron desarrollar en el período 2005-2009, se encuentra la de "fortalecer y renovar la formación y el perfeccionamiento docente" (ANEP. CODICEN. Dirección Sectorial de Planificación Educativa, 2009, p. 28).

En lo que respecta a la formación y el perfeccionamiento docente, una de las líneas nacionales de acción, se orientó en el último quinquenio, a desarrollar el nivel de posgrado con características de formación universitaria. Se llevan a cabo cuatro diplomas (Educación y Desarrollo, Gestión de Instituciones Educativas, Didáctica para la Enseñanza Primaria, Didáctica para la Enseñanza Media) además de cursos de formación continua (actualización, perfeccionamiento y capacitaciones).

En ninguno de estos casos son consideradas específicamente las necesidades de los profesores principiantes; por el contrario, los requisitos de antigüedad funcional y méritos necesarios para acceder al cursado de los diplomas, por ejemplo, son impedimentos para esta franja de profesores. Por otra parte, estas instancias de formación suelen realizarse en la ciudad capital, lo cual limita la participación de los profesores que se encuentran en el interior.

<sup>12</sup> ANEP. CODICEN: Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central.

<sup>13</sup> Con la creación de un nuevo liceo en el departamento de Lavalleja, que comienza a funcionar en marzo, 2010, el total es de 43.

El Proyecto que presentamos, busca encarar la ausencia de instancias de formación específicas, programadas por las políticas educativas públicas, para los profesores que se encuentran en la etapa inicial de desarrollo profesional y, a la vez, se desempeñan en liceos del interior del país.

Tiene su justificación, además, en la situación de incremento de docentes titulados que ha habido en el país también. Según datos del Censo Nacional Docente 2007 el aumento fue de 30,6%, en 1995 a 59% en 2007. Este aumento es más pronunciado en el interior del país debido a la creación de los Centros Regionales de Profesores (en 1998, en la Región Este). En Maldonado -por ejemplificar con el departamento de la Región Este donde el incremento de los profesores titulados fue mayor (40%)- se estima que la mayoría de estos profesores son principiantes, en la medida en que únicamente la primera y segunda promoción (diciembre, 2001-2002) tendría actualmente 8 y 7 años de antigüedad funcional -en la situación ideal de que hubieran comenzado a trabajar en 2002 y 2003.

Junto con los planteamientos internacionales sobre la profesión docente, estructuran el marco de referencia del Proyecto, las definiciones, los fines, las orientaciones generales, los principios de la educación y de la política educativa nacional en general, y para la profesión docente en particular, como parte del Sistema Nacional de Educación Pública, contenidos en el texto de la nueva Ley Nº 18.437, Ley General de Educación.

Otro componente relevante del referente contextual, a nivel de política

educativa, es el Proyecto "Plan Nacional de la Educación de la ANEP 2010-2030", el cual se desarrolla en el marco del Programa Conjunto 2007-2010 "Construyendo capacidades para el desarrollo", suscripto entre el gobierno de la República Oriental del Uruguay y el Sistema de Naciones Unidas en el país. Por medio de dicho Proyecto la ANEP se ha planteado: "elaborar una visión de nuestro sistema educativo que proyecte horizontes deseables al año 2030 y que contemple la construcción de itinerarios específicos y progresivos de desarrollo para los distintos niveles del sistema" (ANEP. CODICEN, 2009, p. 2).

Con la finalidad de promover el desarrollo profesional de los profesores principiantes, que se encuentran en servicio en centros públicos de Educación Secundaria, este Proyecto se orienta al cumplimiento de los siguientes objetivos:

1. Diseñar, implementar y evaluar un Programa de Desarrollo Profesional para los profesores principiantes que se desempeñan en centros públicos de Educación Secundaria de la Región Este del país.
2. Proponer a las autoridades de ANEP. CODICEN fundamentos para la consideración de la implementación de un Programa de Desarrollo Profesional, sostenible, orientado a los profesores principiantes que se desempeñan en centros públicos de Educación Secundaria.

Puesto que el Proyecto se orienta a resolver un problema actual del ámbito de la formación docente, como lo es la ausencia de atención a las necesida-

des profesionales de los profesores principiantes, se adoptará como metodología la investigación evaluativa. Se considera que esta es la más adecuada para llegar a conocer si el programa en cuestión produce la mejora deseada, y de qué modo lo hace.

Finalizando el primer semestre de 2010, se han desarrollado las siguientes acciones:

- información sobre el Proyecto a la totalidad de los directores de los liceos de la Región;
- realización de reuniones de información y coordinación con inspectoras de liceos e institutos de los departamentos correspondientes;
- diagnóstico cuantitativo sobre el perfil profesional de los profesores principiantes activos (tasa de respuesta: 78%) cuyo producto ha sido un informe a Dirección de la División de Planificación y Desarrollo Estratégico de ANEP. CODICEN y una hoja informativa para directores y supervisores de los liceos de la Región;
- recolección de información cualitativa desde la perspectiva del rol del equipo directivo de estos liceos, sobre aspectos relacionados con el desempeño de los profesores principiantes, y factores a tener en cuenta en un programa de formación orientado a los mismos. Los procedimientos utilizados han sido: encuesta a la población de directores y entrevista a 12 directores de los cinco departamentos de la Región (1/3 de la población);
- difusión al Proyecto, en dos audiciones grabadas en el Centro de Recursos Audiovisuales de ANEP, que se

emiten en radios del interior. Se facilitó, además, la difusión de 2 proyectos de liceos de la Región (Liceo de Río Branco: "Hormigón Ecológico" y Liceo N°1 de Treinta y Tres: Investigación sobre el fenómeno del bullying) para su transmisión en radioemisoras del interior;

- creación de un espacio virtual, desde la plataforma de ANEP. CODICEN denominado Red "SER PROFESOR, entre todos" para promover el intercambio profesional entre los profesores de Educación Secundaria de la Región Este que se interesen en participar.

En tanto se continúa analizando el contexto en el cual se desarrollará el Proyecto y realizando acciones de implantación del mismo, se procesa la información cualitativa, cuya información servirá como primera referencia para la formulación de los objetivos del Programa de formación y sus otros componentes, contenidos, medios y recursos, sistema integrado de evaluación (Pérez Juste, 2006).

Cerramos este escrito, manifestando nuestra aspiración de seguir, en una propuesta de acción positiva, los planteos actuales de las Metas Iberoamericanas 2021 (OEI, 2008):

Hace falta, al mismo tiempo, plantear nuevas estrategias que ayuden al profesorado, entre las que cabe destacar el apoyo a la creación de redes de escuelas y de profesores, la ampliación de los programas de innovación, evaluación e investigación educativa, y la formulación de proyectos de formación que relacionen la teoría y la práctica y que orienten de forma prefe-

rente hacia equipos de profesores que trabajan en la misma escuela. (pp. 100-101)

En síntesis, lo que pretendemos es contribuir con el sistema educativo nacional, a atender los imperativos de las políticas educativas sobre lo que consideramos una necesidad y un problema para

los sistemas educativos latinoamericanos: la formación profesional de los profesores principiantes, con vistas a la mejora de la calidad de los aprendizajes.

**Original recibido: 09-08-2010**

**Original aceptado: 25-02-2011**

## Referencias bibliográficas

ANEP. CODICEN. Dirección Sectorial de Planificación Educativa. (2009). *Proyecto Plan Nacional de Educación de la ANEP (2010 - 2030)*. Montevideo: ANEP. CODICEN. Dirección Sectorial de Planificación Educativa.

Bosco Bernal, J. (2006). *Desafíos de las innovaciones en los sistemas educativos latinoamericanos*. Recuperado el 10 de mayo de 2010, de <http://vsites.unb.br/ics/ceppac/conteudo/serie/003bernal2006.pdf>.

Casanova, F. (2003). *Formación profesional y relaciones laborales*. Montevideo: CINTERFOR.

Day, Christopher (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: NARCEA.

Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente. *Foro Educativo* 10, 65-106.

Huberman, M. (1989). On teachers' careers: once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 347-362.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.

Krueger, R. (2005). *Needs assessment. University of Minnesota*. Recuperado el 14 de agosto de 2005, de [http://www.tc.umn.edu/~rkrueger/evaluation\\_na.html/](http://www.tc.umn.edu/~rkrueger/evaluation_na.html/).

Maciel de Oliveira, C. (2008). *Identificación, caracterización y evaluación de necesidades profesionales sentidas por profesores principiantes*. Manuscrito no publicado, Departamento MIDE I. Facultad de Educación, UNED.

Marcelo García, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.

Menna Barreto Abrahão, M. H. (2001). O Professor e o ciclo de vida profissional. En D. Enricone (Org.), *Ser Professor* (9-13). Porto Alegre: EDIPUCRS.

OEI. Secretaría General Iberoamericana. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación (2008). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Documento para debate. Primera versión, septiembre.

OEI (2010). *Sistemas Educativos Nacionales*. Recuperado el 21 de mayo de 2010, de <http://www.oei.es/quipu/>.

Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.

Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Villela, J. (2006). *Ideas para enseñar... a través de problemas*. Buenos Aires, Montevideo: UNSAM-Espartaco.

Zabalza, M. (1989). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.