

Estado de la Educación

TERCER INFORME ESTADO DE LA EDUCACIÓN

Informe Final

Retos y desafíos de Costa Rica en materia de actualización profesional de los docentes de primaria y secundaria

Investigadora:
María Eugenia Venegas

2010



Nota: Las cifras de las ponencias pueden no coincidir con las consignadas por el Tercer Informe Estado de la Educación en el tema respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

Contenido

Presentación	1
Introducción	2
Justificación	2
Los temas del informe	5
El desarrollo profesional del educador en Costa Rica	7
Antecedentes	7
Normativa: rectoría y administración de la educación costarricense	12
Marco normativo internacional	14
Los actores en los procesos y acciones de desarrollo profesional docente	14
Estrategias, medios y acciones del desarrollo profesional del educador en Costa Rica	
.....	25
El estado de la oferta	26
Nivel de integración de la oferta y la dimensión política	29
Perfil del MEP para el desarrollo profesional	31
Articulación entre la formación inicial y la oferta de desarrollo profesional en entes formadores	38
La estructura laboral y el desarrollo profesional	41
Estrategias universitarias en materia de desarrollo profesional docente	45
Tendencias del desarrollo profesional	51
Tendencias en el nivel internacional	51
Tendencia del desarrollo profesional docente en la experiencia costarricense	61
Buenas prácticas	64
Las redes	65
La investigación como herramienta de desarrollo profesional: el caso finlandés	69
Desarrollo de proyectos con trabajo colaborativo	69
Acompañamiento a maestros y profesores noveles de proyecto piloto a política nacional	72
Experiencias en proceso	73
Retos	75
Los retos del desarrollo profesional nacional docente	76
Lineamientos para el desarrollo profesional del educador costarricense	84
Conclusiones y recomendaciones	90
Referencias bibliográficas	93

Presentación

Este documento presenta un avance de investigación que está en curso y se espera sirva de insumo para la elaboración del Tercer Informe Estado de la Educación. Una iniciativa realizada por el Programa Estado de la Nación por encargo del Consejo Nacional del Rectores (CONARE) desde el año 2005 con el objetivo de proveer a la sociedad costarricense de un conocimiento relevante, actualizado y oportuno sobre el desempeño nacional en este ámbito.

Luego de dos Informes publicados, el Tercer Informe busca capitalizar la experiencia acumulada y fortalecer la construcción de un sistema de seguimiento permanente del desempeño de la educación en Costa Rica. Este documento forma parte del proceso de preparación y recorre cuidadosamente un conjunto de temas con los que se pretende dar cuenta de las aspiraciones nacionales en educación aprobadas por el Consejo Consultivo del Estado de la Educación.

El presente avance tiene como objetivo servir de insumo para la discusión, razón por la cual sus contenidos están sometidos a revisiones y cambios. El documento que se presenta es una síntesis parcial y preliminar de los principales hallazgos de la investigación, que a este punto se encuentra en una etapa intermedia, dado que existe una serie de información pendiente ya sea de recibirse o procesarse, por lo cual en todos los casos su carácter es preliminar.

Introducción

En la calidad de la educación como referente crítico, la formación y el desarrollo profesional del educador, son considerados factores relevantes de primer orden (Operti, Renato/OREALC/UNESCO. (2006); FLAPE, 2009; Vezub, 2007). Como actores clave en el aseguramiento del derecho a la educación, en las posibilidades de las personas para aprender con influencia en la capacidad de las naciones para aspirar al desarrollo (UNESCO/OREALC, 2002), desde los años noventa, el estado de su desarrollo profesional en todo debate educativo y de manera especial, para las universidades como sus formadoras, es una obligada referencia.

En Costa Rica, la educación en tanto derecho¹ y bien público lo garantiza el Estado mediante la educación pública. Se asume, en este sentido, al contenido de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y lo concreta asimismo desde la Convención de los Derechos del Niño y la Niña, tratados, pactos y declaraciones internacionales. Otros compromisos y metas establecidas en contextos internacionales sobre la educación², han sido acogidos por el país, desde los cuales, el papel del docente en la calidad educativa, puede ser argumentado.

Este trabajo explora, en el marco de elaboración del III Informe sobre el Estado de la Educación, el estado del desarrollo profesional docente desde un conjunto de justificaciones y desde una estructura que se describe en estas páginas.

Justificación

La complejidad de la calidad educativa. A diferencia de otros países de Latinoamérica que apostaron a la calidad educativa por medio de reformas (Pogré, 2006; Toranzos, 1996), Costa Rica lo emprendió mediante cambios en el currículo, en la administración del centro educativo, en la producción de textos y ampliando la oferta formativa de educadores en el sector universitario privado principalmente. Sólo en el 2008, este sector graduó con menores tiempos de carrera, 7 334 educadores, más del doble de la graduación del sector estatal (Programa Estado de la Nación, 2009). Aunque no se cuenta con un estudio del perfil del docente contratado por el Ministerio de Educación Pública (MEP), es esperable que el MEP esté absorbiendo la graduación del sector privado e invirtiendo luego recursos públicos en el desarrollo profesional de estos docentes, ante necesidades identificadas, asunto que debe ser investigado para conocer el estado real de este tema.

La calidad en educación, es un concepto complejo y difuso, asociado a diversos aspectos de interés en el tema del desarrollo profesional docente:

¹ La Oficina Regional de la UNESCO ha venido trabajando el concepto de calidad educativa desde el enfoque de la educación como derecho e incluye cinco dimensiones relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia. El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) fue creado en 1994 para medir y evaluar la calidad de los sistemas educativos de América Latina. LLECE (Op. Cit.).

² Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000.

- Escolarización, en términos del máximo desarrollo de capacidades humanas, el logro de estándares de calidad en la enseñanza y el aprendizaje y la pertinencia de la oferta curricular (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006; Montero, 2006).
- Metas formativas, como el desarrollo personal y social y la efectiva y libre participación ciudadana (LLECE, 2008; Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966).
- Fortalecimiento al respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948).
- Concentración de la atención en el aprendizaje (artículo 4º de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT)), en lo que se aprende³ y saben los estudiantes, los elementos que facilitan el aprendizaje en el aula, la escuela y el contexto (Toranzos, Op. Cit.) y el aprendizaje de conocimientos, competencias y virtudes del carácter, en un marco de respeto a los otros y al ambiente.
- Formación inicial del educador, que incluye planes de estudios, infraestructura, equipamiento, recursos didácticos, tiempo de exposición formativa, requisitos de ingreso y salida de la carrera, verificación de logros en la carrera, desempeño y desarrollo profesional.

La desigualdad de la calidad de la formación inicial docente. La formación de educadores en el país recae en las universidades por mandato constitucional (artículo 86). Este es un logro significativo desde 1940 pero insuficiente, pues la calidad de las universidades define la calidad formativa del educador graduado. Al respecto, el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), tiene un papel importante en los procesos de atención de la calidad de la educación superior, siempre sujeto a revisiones de sus procesos y protocolos evaluativos. En la actualidad, la oferta de carreras para educadores se da en el concierto de importantes brechas formativas que se explican por varios factores⁴, entre ellas:

-Ingreso diferenciado: sólo las universidades estatales realizan exámenes de admisión cuya nota se promedia con el rendimiento académico de la Educación Diversificada. Este requisito es un filtro de calidad importante pero insuficiente. Es también una garantía de manejo básico de ciertas habilidades de lógica y comprensión esenciales para el adecuado desempeño universitario. Como referencia de la importancia de hacer alguna selección, países de alto rendimiento educativo como Finlandia, seleccionan a los mejores estudiantes de la Educación Secundaria, para las carreras de educación.

³ SERCE supone el más importante estudio evaluativo sobre el desempeño de los estudiantes de Primaria realizado en América Latina y El Caribe.

⁴ Consúltense al respecto el capítulo 3 del II Informe del Estado de la Educación: [http://www.estadonacion.or.cr/Educacion/3Estado-educacionC3\(123-150\).pdf](http://www.estadonacion.or.cr/Educacion/3Estado-educacionC3(123-150).pdf)

- Planes de estudio: la construcción, revisión técnica, discusión, consenso y aprobación de los planes de estudio de las carreras de educación en el sector estatal, son más rigurosos que en el sector privado y se concertan en el ámbito del Consejo Nacional de Rectores (CONARE). Estas diferencias tienen su génesis en la misma estructura y organización universitaria. La duración de las 65 carreras para I y II ciclos de la EGB y las 75 carreras de III ciclo de la EGB y Diversificada⁵, la menor exposición del estudiante a la acción formativa con limitados contenidos de cultura general o vaciada de ella en el sector privado, suman como aspectos que comprometen la calidad de la formación profesional.
- Contratación docente: limitados requisitos profesionales para la selección, reclutamiento y contratación docente en el Servicio Civil y en el Departamento del MEP, centrados en la titulación, dejan a entera libertad del mercado un proceso que afecta la prestación de la educación como servicio y bien público. El II Informe sobre el Estado de la Educación, reconoció que los controles de calidad en las instituciones públicas del país, son escasos. Competencia e idoneidad limitada para atender la educación nacional, tiene un costo social, cultural y económico para el país, estado que se profundiza en ausencia de un perfil de contratación docente. La calidad del sistema educativo, la formación ciudadana, el desarrollo personal y social y las aspiraciones socioculturales y económicas de los individuos, grupos sociales y del país en general, se ponen en riesgo cuando se adolece de verificación de la calidad de la formación inicial del educador.
- Regulaciones estatales en materia de formación docente. La inspección estatal, el control y regulaciones en la apertura de universidades, carreras y funcionamiento del Consejo Nacional de la Educación Universitaria Privada (CONESUP), que opera adscrita al MEP y del CONARE en el caso de las universidades estatales, son mecanismos a revisar para garantizar la calidad de los docentes, factor clave en la educación en tanto asunto de bien público.

El papel del docente y las aspiraciones nacionales e internacionales en educación. En el entramado de la vida educativa nacional, los docentes tienen ante sí una serie de asuntos con los cuales resolver su propio desarrollo y desempeño profesional. Problemas señalados por diversas fuentes en este estudio vinculados a las políticas, formación, ejercicio docente, administración y gestión, justifican la atención al desarrollo profesional (Anexo N° 1). Sumado al conjunto de esos problemas, las Aspiraciones Nacionales en Educación construidas por el Programa Estado de la Educación desde diversas voces sociales (Anexo N° 2), permiten afirmar la importancia de un país con educadores altamente formados, en permanente desarrollo profesional, para garantizar el mejor desempeño del sistema educativo en la consecución de las metas propias de una democracia favorecedora de oportunidades y de una sociedad con calidad de vida, informada, creadora, productiva y en total armonía con el ambiente, en la que se combate la desigualdad social y se lucha por los derechos humanos.

⁵ Dato tomado del cuadro 3.1 del capítulo 3 del II Informe del Estado de la Educación. Localizable en: [http://www.estadonacion.or.cr/Educacion/3Estado-educacionC3\(123-150\).pdf](http://www.estadonacion.or.cr/Educacion/3Estado-educacionC3(123-150).pdf)

En tanto actor singular en el contexto de la alfabetización y socialización de la población, el docente -su formación, desarrollo y desempeño-, debe estar en las prioridades de las políticas públicas.

Esas aspiraciones tienen también su referente en la extensa literatura nacional e internacional, que da cuenta de los clamores por hacer del derecho a la educación de calidad, el movilizador y la fuerza vital para el logro de una humanidad solidaria en un planeta seguro. Esfuerzos, políticas, estrategias y recursos de diversa índole, aunados a recomendaciones, a la luz de los retos y desafíos que se formulan para las naciones, apuntan al docente en su protagonismo educador, traducido en el logro de aprendizajes de los estudiantes, significativos para su vida individual y social (Anexo N° 3).

En el ámbito nacional, ese sentimiento de mejora y atención al sector docente se plasmó en los diferentes Planes Nacionales de Desarrollo (Anexo N° 4). El de 1994 destacó el apoyo en materiales didácticos, incentivos y tiempo para el desarrollo profesional. El de 1998 propuso mecanismos de capacitación y actualización presencial y a distancia, becas, mejor remuneración a docentes y administradores, incentivos, revisión del Manual de Puestos, reforma al régimen de pensiones, mejores instrumentos de trabajo evaluativo y recuperación del liderazgo docente. En el 2002 el Plan Nacional de Desarrollo no hizo referencia alguna al desarrollo profesional docente y el del 2006, propuso un sistema de capacitación con cobertura del 100% de los administradores de centro educativo y docentes.

En la literatura se recogen investigaciones que destacan el papel del docente en el aprendizaje exitoso de los estudiantes (OREALC/UNESCO, 2006, Marcelo, 2002; Ingvarson, Meiers y Beavis, 2005, LLECE (2008; Brunner, 2006; Toranzos, Op. Cit.; Braslavsky, 2004), y de los sistemas educativos (Montecinos, 2006, Arnove, 2007). El Informe McKinsey & Company, por ejemplo, señala que, a pesar de la impresionante cantidad de más de US\$ 2 billones gastados en el 2006 por los gobiernos del mundo en educación, sólo diez países han logrado altos rendimientos en sus sistemas educativos y en ese logro, Barber⁶ concluye que “La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”. El Informe es claro y determinante al señalar que la atracción de los mejores egresados de la Educación Secundaria para ser formados en docencia, y su desarrollo hasta convertirlos en los mejores docentes, es clave para lograr éxitos escolares así como el apoyo al trabajo en el aula. Los países con sistemas educativos exitosos se aseguran un reclutamiento docente del 30% de los mejores egresados de la Educación Secundaria ,a la vez que limitan los cupos para formar docentes. De esa manera se garantizan cupos con los mejores profesores. Además, la formación se realiza entrenando a los futuros docentes en las escuelas.

Los temas del informe

La importancia otorgada a la preparación del educador está presente también en el discurso social costarricense en diferentes niveles del sistema educativo y de la sociedad en general.

⁶ Consúltese el sitio: <http://saladehistoria.com/wp/2009/01/05/entrevista-a-michael-barber/>. Leer el informe en: <http://bit.ly/cbTsC2>

De ella derivan iniciativas que procuran atender el desarrollo profesional docente, tema del que se ocupó este estudio, el cual presenta la siguiente secuencia:

El ámbito del desarrollo profesional del educador. Se consideró conveniente referir al constructo “desarrollo profesional” para definir las coordenadas conceptuales en las que se inserta, así como presentar los aspectos más significativos de la construcción de la profesión docente en su vinculación con el desarrollo profesional. Ello ofrece elementos para relacionar ambos conceptos que se determinan mutuamente. En esa misma idea, se clarifica el concepto formación inicial para delimitar los ámbitos de competencia referidos al desarrollo profesional.

El desarrollo profesional del educador en Costa Rica. Con la base anterior, el estudio refiere preliminarmente y de manera concisa a los antecedentes del desarrollo profesional en Costa Rica, aspecto que da cuenta de la importancia otorgada a la condición magisterial desde épocas tempranas de la vida nacional. Posteriormente, se presenta el tema desde la estructura en la que se rige y se administra, desde la oferta nacional a partir de la diversidad del servicio y desde la normativa que la hace posible. Al respecto, interesó recuperar el cuerpo jurídico educativo vinculante con la temática nacional e internacional.

Estrategias, medios y acciones en el desarrollo profesional. En este campo, interesaron varios aspectos del desarrollo profesional en el país en la actualidad:

- el estado de la oferta para el personal docente a cargo de la Educación General Básica y la Educación Diversificada;
- el nivel de integración que posee esa oferta y la dimensión política en la que se inserta;
- el perfil de desarrollo profesional del educador en el Ministerio de Educación Pública;
- la articulación entre los procesos de formación profesional inicial en las universidades y las ofertas de desarrollo profesional posterior a la graduación;
- el nivel de coherencia entre la oferta y la demanda de acciones de desarrollo profesional.

Tendencias del desarrollo profesional. Se identificaron las orientaciones conceptuales y de ejecución sobre el desarrollo profesional, aspecto estrechamente ligado al desarrollo de reformas educativas, nueva legislación y recomendaciones desde las teorías educativas, las evaluaciones y el dinamismo del contexto que ofrece desde distintos frentes y pautas para el desarrollo del capital humano en educación.

Buenas prácticas. En este aspecto se procuró conocer las experiencias internacionales sobre desarrollo profesional del personal docente en servicio que puedan servir de insumo a la toma de decisiones y los modelos internacionales de desarrollo profesional docente

exitosos en Costa Rica, los factores intervinientes y los factores que limitan su implementación.

Los retos del desarrollo profesional. El estudio finaliza planteando los retos que posee el país en esta materia, con base en los datos recuperados y sobre el supuesto del reconocimiento a la complejidad y exigencia de la tarea docente, cuyo desarrollo ocurre en un medio de transformaciones diversas, como son los cambios familiares y sociales más amplios, el desarrollo científico tecnológico y la diversidad de accesos a la información cada vez más creciente y multiforme.

Finalmente, se anexa el proceso metodológico en anexos N° 5, 6, 7 y 8 así como otros que se referencian en el texto.

El desarrollo profesional del educador en Costa Rica

En este capítulo se realiza una descripción del desarrollo profesional en la perspectiva de la interpretación sobre hechos que se encuentran documentados en la historia educativa. Se hace referencia, además, a la rectoría de la educación, la normativa y los actores vinculados con el desarrollo profesional del docente en Costa Rica en la actualidad.

Antecedentes

En la importante trayectoria histórica de la educación costarricense, se registran momentos de significativas decisiones que contribuyeron a gestar la plataforma sobre la que ha caminado la educación como bien público y servicio nacional. Durante el siglo XIX y parte del XX, la formación de educadores no fue un tema prioritario en la política, a pesar de los esfuerzos hechos por José María Castro Madriz en los últimos años de la década de 1870 por la mejora de la carrera del educador. Esos esfuerzos con apoyos diversos⁷, no se tradujeron en cambios en las prácticas educativas (Quesada, 1992) ni incrementaron el 15% de titulados existentes⁸ (Abarca, 2005).

Otro esfuerzo por el mejoramiento docente, se dio en 1887 a raíz de la reforma educativa impulsada por Mauro Fernández, al lograr que la formación docente asumiera un cierto estatus de profesión mediante algunas acciones: se establecieron centros específicos para la preparación de educadores en Escuelas Normales integradas al Liceo de Costa Rica y al

⁷ Se organizaron seminarios y cursos de entrenamiento para maestros en servicio, con textos escolares traídos de España, Francia, Argentina y Estados Unidos. La iniciativa duró poco por la crisis de 1881 que limitó las iniciativas y recursos que aportó el Doctor Castro Madriz, al punto de expresar en su mensaje presidencial: "Nosotros instruimos pobremente y educamos aún peor".

⁸ Entre 1893 y 1901 el personal escolar no superaba los 200 maestros y sólo el 15% de ellos poseía algún título o certificado didáctico, por lo que los salarios tampoco eran apropiados al igual que su estatus social. En el caso de los profesores y maestros, estas diferencias fueron más altas, especialmente en salarios. Sólo a partir de 1890 los docentes del liceo público y los de la sección de maestros, ganaban mejor, incluso igual que el Secretario del Presidente de la República (150 a 175 pesos) mientras que el salario de un maestro variaba entre 30 y 60 pesos. Sumado a la crisis mundial de los años 1897 a 1907, los docentes enfrentaron rebajas salariales, cierre de escuelas, reducción del personal y hasta arrendamiento de la educación pública a particulares. La formación del docente y menos aún su desarrollo como tal, representó la deuda más significativa en materia de educación del siglo XIX.

Colegio Superior de Señoritas, con una visión científica de la pedagogía (Dengo, 1995); se enviaron jóvenes a estudiar al extranjero y se trajeron otros para paliar la carencia de recursos mal formados. Fue evidente que Costa Rica ingresó al siglo XX con problemas de empirismo y deficiencia en la formación de sus maestros y sin un Instituto Pedagógico Centroamericano como se propuso en la Conferencia de Washington en el año de 1906 (Quesada, Op. Cit.).

La promulgación en 1906 del Reglamento Orgánico del Personal Docente, -tarea que se debe a don Miguel Obregón-, permitió hablar de carrera profesional, pues se concretaron los derechos de los educadores y se definieron las bases para una carrera profesional mediante un escalafón adecuado a la preparación y mecanismos para otorgar las categorías de ascenso por medio de exámenes (Dengo, Op. Cit.).

El problema de la calidad docente no fue resuelto a pesar de la contratación de extranjeros, en virtud de la dificultad para encontrar personas que hablaran español. Para paliar el problema ello, se recurría a la compra de textos. Todavía en 1940 y con la Escuela Normal funcionando, Costa Rica carecía de salidas adecuadas para apostar por la calidad docente. Sin considerar en este apartado los impresionantes aportes que los maestros educados en Chile generaron en el país en materia de reforma educativa y el impulso dado a la formación de los estudiantes⁹ (algunos ingresaron a la Escuela Normal a trabajar), no había opciones para el desarrollo profesional. La premura era atender la formación inicial, ámbito en el que radicaba el más importante problema para hacer de la educación básica y primaria, una realidad. Las urgencias estuvieron siempre centradas en disponer de centros formadores como la Escuela Normal, hasta que Luis Galdames propuso abrir una facultad universitaria para la formación exclusiva de profesores para la Educación Secundaria, hecho que vio la luz parcialmente, cuando se abrió la Universidad de Costa Rica.

En los primeros años del siglo XX se tuvo una “incipiente” carrera profesional docente en medio de la carencia de recursos. La creciente oleada de modernización durante la primera mitad de siglo XX, introdujo paulatinamente actividades, libros, eventos culturales y otros insumos que, en una perspectiva de desarrollo profesional no circunscrita a cursos formales, así como el creciente papel de la mujer en la vida social, particularmente en el sector del magisterio, puede verse como una contribución al desarrollo profesional. El impacto educativo, desde la óptica actual, no podemos aquilatarla en la totalidad de sus dimensiones. Pero la corriente intelectualista en materia educativa que se forjó en esa etapa de mediados de siglo, fue clave para la educación y consecuentemente para el país. El docente de la época, no se quedó en la escuela, pues se articuló a la vida nacional recibiendo de ella los influjos propios y dando a la vez, su propia cosecha.

En los años sesenta, se registran eventos de desarrollo profesional de docentes como la capacitación en el área de la educación técnica, cuando se abrieron los Centros de Investigación y Perfeccionamiento para la Educación Técnica (CIPET) y se atendió así a este

⁹ El primer grupo estuvo formado por Roberto Brenes Mesén, José Fiel Tristán, Elías Leiva, Juan Dávila y Salomón Castro. Otro grupo contó con Joaquín García Monge, Lucas Raúl Chacón y José María Orozco Casorla (Dengo, Op. Cit.).

sector, carente de preparación necesaria para la enseñanza.

El advenimiento de otras universidades estatales en los años setenta, proporcionó más recursos (actividades educativas y culturales, cursos y materiales) para el magisterio nacional. Fue un frente cultural que apostó al desarrollo e impulsó la nueva fisonomía de la Nación. El proceso de desarrollo educativo, estuvo acompañado de los aportes que dieron instituciones como la UNESCO, en especial la idea de la educación permanente que aunque ya se conocía en el país, se articuló con el llamado Plan Nacional de Desarrollo Educativo aprobado por el Consejo Superior de Educación en 1973. La capacitación y el perfeccionamiento de los recursos humanos, fueron importantes asideros de la mejora cualitativa de la educación que se nutrieron de acompañamientos técnicos, muchos de ellos de la UNESCO.

La idea de la educación permanente en un proyecto de Ley General de Educación enviado por el Poder Ejecutivo al Legislativo con la expresión: “La educación es un servicio nacional permanente...” dada por el doctor René Maheu, Director General de la UNESCO, generó, lastimosamente, una fuerte oposición de la Asociación Nacional de Educadores (ANDE) y la Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza (APSE), mediante una huelga de todo un año que terminó archivado en la Asamblea Legislativa ante los hechos acaecidos (Dengo, Op. Cit.). Con ello quizá el país perdió oportunidades para adelantarse en una visión renovada de la educación al colocar la educación permanente como la vía promisorio del desarrollo, no sólo profesional docente, sino de educación para todos a lo largo de la vida. Esta idea ha sido posicionada en el discurso educativo actual, pero no tiene aún, el asidero legal para ser una realidad social y políticamente consolidada.

A lo largo de los años 80 el MEP contó con apoyos diversos en capacitación en las universidades, centrados en la formación, dado que el faltante de maestros era una de las situaciones más fuertes que tenía como amenaza el sistema educativo. De ahí que, para solventar el problema de la insuficiencia de docentes, a finales de los años 80, el MEP creó el Plan de Emergencia para la Formación de Educadores, en convenio en 1992 con tres universidades estatales. Estas unificaron un plan de estudios de formación docente en el nivel de diplomado, con duración de dos años para profesores en servicio sin titulación universitaria.

En 1989 se creó en el MEP el Centro Nacional de Didáctica (CENADI), encargado de coordinar los programas de formación continua, que 20 años después, se transformó en el Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano (IDPUGS).

Como producto de la elaboración de nuevos programas de estudio, en el período 1991-1995, se realizó un proceso masivo de capacitación por parte del MEP que convocó a sus asesores nacionales y asesores en las Direcciones Regionales, con apoyo de especialistas de las universidades para capacitar a cerca de 16 000 educadores en todo el país.

También a mediados de los años 90, surgió el Proyecto de Apoyo al Sistema Nacional y

Mejoramiento de la Calidad de la Educación (SIMED) financiado por el Gobierno Real de los Países Bajos con apoyo de UNESCO, con un modelo de capacitación desde el nivel central hasta los centros educativos que se convirtieron en las Escuelas Líderes. Este modelo de capacitación permitía que los docentes se capacitaran en sus instituciones mediante una buena dirección y en tránsito permanente, de manera que con un adecuado desarrollo, logran su crecimiento y mejora de la cultura organizacional. Empleó la auto y mutua capacitación, apoyo a la tutoría, educación a distancia, círculos de estudio y talleres institucionales, formó comités de calidad de la educación y desarrolló una significativa producción de publicaciones para esa tarea.

Se puede mencionar también, en 1997, el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Preescolar y General Básica (PROMECE) con apoyo del Banco Mundial y del Banco Interamericano del Desarrollo (BID). En Educación Secundaria se contó con recursos para la capacitación docente dentro de los \$23,8 millones que tuvo este nivel. El empleo de las TIC's como base del Proyecto Innovación Educativa del PROMECE, obligó a dar soporte a los docentes para impulsar los contenidos que se planificaron.

Otra experiencia importante y vigente en la actualidad, es la de la Fundación Omar Dengo (FOD), institución privada sin fines de lucro creada en 1987 para el mejoramiento de la calidad de la educación por medio del uso de las herramientas informáticas. A partir de 1988 puso en marcha el Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE) para I y II ciclos de la Educación General Básica.

Como antecedente del actual IDPUGS, está el DICEDI que tenía su representación en diferentes Direcciones Regionales. En él, los funcionarios recopilaban materiales y los socializaban en las Direcciones Regionales. Fue una experiencia interesante que luego se revisó por el manejo de fondos. Después, el trabajo se enfocó en la mejora del desempeño docente. Por vaivenes políticos, el CENADI estuvo ubicado en el despacho del Viceministerio Académico, luego en PROMECE para volver al Viceministerio Académico teniendo una ventanilla única de capacitación. En los años 90, había claridad de la tarea de capacitación que se tradujo años después, en el 98, en capacitación masiva con apoyo presupuestario. En esa época, rondó la idea de un sistema nacional de formación impulsada por el entonces ministro Guillermo Vargas, pero nunca se concretó. Sin embargo, la entrada masiva de organizaciones a capacitar, de manera dispersa y sin control conceptual, ha generado mucha distorsión de los procesos que se ha procurado regular desde el Viceministerio Académico.

El CENADI ha desarrollado numerosos proyectos, no suficientes para la demanda, entre los cuales están: Población, Matemática y Educación Ambiental por Radio, Kiosco de Información vinculado a la Consultoría Telefónica, Teleprimaria y Telesecundaria; Programa de Desarrollo Profesional para Docentes de Enseñanza General Básica; Informática Educativa y el Plan Piloto de Capacitación para Profesores de Undécimo Año. Además, el MEP contó con el Programa de Capacitación para Administradores Educativos (PROCAE) dirigido a directores de escuelas y colegios y funcionarios técnico pedagógicos.

Desde el 2003, en el MEP se realizan jornadas de asesoramiento de una a ocho horas mediante actividades como los conversatorios, tarea que desarrolla la División de Desarrollo Curricular y, procesos de capacitación de carácter más extenso en el tiempo en convenio con las universidades y con base en las disposiciones de la Contraloría General de la República desde el año 2003. Para entonces, el CENADI concertó con PRONDAE y con la Escuela de Administración Educativa de la UCR para formar directores y priorizó la capacitación a maestros en los meses de enero y julio del curso lectivo. Luego, con la firma del Convenio Centroamericano y en el marco de los 200 días de clase, los maestros se empezaron a capacitar en vacaciones y durante los viernes por la noche.

La oferta se centralizó en temas propios de las áreas pedagógicas definidas por las autoridades y se difundió desde el mes de setiembre para ser desarrollada con carácter voluntario de los maestros. Por limitaciones económicas y de horario, numerosos docentes no pudieron asistir. Las universidades los atendieron por la vía de venta de servicios (Avendaño, 2009).

Posterior a esta experiencia, el servicio de capacitación quedó como un derecho del docente, se institucionalizó y el MEP le inyectó recursos hasta el momento actual, en el que se plantea el desarrollo profesional más allá de la capacitación, se articula con el Plan de los 200 días, se institucionaliza como servicio y se procura el desarrollo del IDPUGS para centralizar la política de desarrollo profesional del educador en el país.

Cabe señalar que el MEP ha usado para la capacitación, recursos de la prensa escrita mediante suplementos en los periódicos nacionales, recursos para consulta por la vía telefónica en el Proyecto Kiosko de la Información en el CENADI y de manera creciente, por medio de redes y portales usando la virtualidad y los apoyos de otros proyectos y fundaciones, con lo que se amplió la base de información y las modalidades de desarrollo profesional. Todo ello ha surgido sin planificación, en general por iniciativas importantes pero desarticuladas.

Este cúmulo de esfuerzos sin embargo, permiten vislumbrar algunas características que de manera reciente, sirvieron a Suárez (2005) para documentar algunos rasgos del desarrollo profesional docente en Costa Rica:

- El divorcio ente la formación y la práctica escolar (identificado por medio de estudios etnográficos por García y Rojas, 1998).
- Inconsistencia, dispersión, baja permanencia, reformismo, eficientismo, individualismo y privilegio al conocimiento del especialista frente al conocimiento experto del docente (Citado por Villalobos en García y Rojas, Op.Cit.).
- Baja regularidad, poca fundamentación diagnóstica en la oferta y limitada pertinencia de las acciones formativas respecto a las expectativas de los docentes (Estudio del COLYPRO en el 2003).

- Necesidad de capacitación, temáticas como adecuaciones curriculares y evaluación, metodologías y contenidos específicos por materia, baja cobertura y difusión (Estudio del MEP/CENADI, 2003).
- Pocas oportunidades de capacitación en horario escolar, oferta proveniente de otros sectores distintos al MEP y en un 50%, el maestro usa métodos autodidácticos para capacitarse (Solano, 2003).

Como cierre de este apartado, es necesario hacer una acotación al conjunto de extranjeros que a lo largo de la historia costarricense han contribuido con el desarrollo de la información y el conocimiento, dando su aporte en diferentes formas, momentos y circunstancias, mediante organizaciones principalmente y en el caso específico, con las universidades en proyectos internacionales muchos de ellos en conjunto con el MEP.

Normativa: rectoría y administración de la educación costarricense

El docente en Costa Rica cuenta con importantes apoyos legales que se registran en la historia de la legislación educativa. Sin embargo, se carece aún en la actualidad, de una definición de una política de desarrollo profesional.

Es en el Título VII relativo a la Educación y la Cultura en la Constitución Política, donde se encuentran dos asuntos esenciales vinculantes con el tema del desarrollo profesional docente: la definición de la rectoría y la administración de la educación. Vía artículo 81¹⁰ se creó el Consejo Superior de Educación (CSE) en 1951, Consejo en el que se delegaron las tareas de orientar y dirigir técnicamente el sistema educativo, sin potestad en la Educación Superior. Esta, en las universidades, tiene a cargo la formación de educadores (artículo 86). Y la administración educativa se depositó en el MEP¹¹ a propuesta del Poder Ejecutivo. Al respecto de la rectoría y la administración del sistema educativo, existe un punto controversial, en virtud de que ambas funciones recaen en la misma persona, a lo cual se adiciona el mecanismo de la integración misma del Consejo. La debilidad de esta organización, estriba en que el Consejo sólo dispone del nombramiento de un miembro independiente del Poder Ejecutivo. La integración del Consejo, politiza sus acciones que deberían estar en personas con mayor independencia del Gobierno y con pertinentes representaciones para la época.

Para los efectos de la política de desarrollo profesional docente, se aprecia que el articulado de decisión de política educativa, está totalmente soportado en la estructura que maneja el Poder Ejecutivo a través del Ministerio, pues se ha delegado la definición de la política de desarrollo profesional, en el Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano (IDPUGS), un órgano de desconcentración mínima del MEP, cuya dirección es nombrada

¹⁰ "ARTÍCULO 81.- La dirección general de la enseñanza oficial corresponde a un consejo superior integrado como señale la ley, presidido por el Ministro del ramo".

¹¹ Ley Orgánica del MEP N° 3481 de 1974.

directamente por el jerarca del MEP. Así, la política de desarrollo profesional se le delega al Instituto, una instancia sin rango constitucional, desentendiéndose el Consejo de un ámbito propio de la competencia constitucional que le fuera dada: la rectoría de la educación. De esta manera, el desarrollo profesional está supeditado al plano de política de Gobierno, con la vulnerabilidad que le otorga no estar inserto en una política educativa de Estado.

Por otra parte, el país cuenta con la Ley Fundamental de Educación, instrumento vigente promulgado en 1957, que plantea una visión de desarrollo profesional equiparada al adiestramiento¹² (artículos 23, 24, 25 y 26).

En el campo de la normativa también se cuenta con la Ley de Carrera Docente¹³, que desde las Normas de Aplicación a la carrera profesional define el otorgamiento de puntajes para los incentivos económicos y la promoción con validez en el reclutamiento y retención del personal.

El otorgamiento de puntaje para los estímulos económicos a la superación académica y laboral y para el reclutamiento y retención de personal calificado, como producto de la certificación de actividades de capacitación, se rige por Normas de Aplicación a la Carrera Profesional¹⁴. El puntaje se otorga a actividades de capacitación recibida hasta por 40 puntos, acumulables en modalidades de Aprovechamiento (un punto por cada 40 horas naturales) y de Participación (un punto por cada 80 horas naturales). La suma máxima de puntos por cada actividad es de cinco puntos. Por actividades de capacitación impartida se otorgan hasta 20 puntos y el máximo de puntos por cada actividad impartida es de ocho. Así mismo, el Centro de Capacitación y Desarrollo del Servicio Civil (CECADES) tiene a disposición, cuatro tipos de Formularios de Capacitación¹⁵ según se trate de : la ejecución de las actividades, la evaluación de los participantes en actividades de capacitación, la evaluación general del instructor por parte de los participantes y para resumir la evaluación de las actividades y poner la información del personal capacitado.

Finalmente, se puede señalar, el contenido del capítulo I artículo 3, del Código de Ética Profesional del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (COLYPRO).

¹² Art. 26. El Estado ofrecerá por medio del Ministerio del ramo, programas de formación profesional y adiestramiento para el personal de servicio.

¹³ Título Primero. Estatuto del Servicio Civil. Título II de la Carrera Docente. Se entiende por Carrera Docente: “b) (...) el desempeño de los diferentes cargos en la Administración Pública, atinentes con el proceso de la Educación, en todas las modalidades y niveles académicos y profesionales”. Reglamento de la Carrera Docente (Al título Segundo del Estatuto). Decreto Ejecutivo N° 2235. Capítulo I. Localizable en: <http://normaserviciocivildecostarica.blogspot.com/2008/11/reglamento-de-la-carrera-docente-al.html> y según actualización del 26 de noviembre de 2008.

¹⁴ Localizable en:

http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:q_RemoabsVcJ:www.sercivil.go.cr/funcionpublica/articulos/CARRERA%2520PROFESIONAL.pdf+Puntaje+en+el+Servicio+Civil+Docente+de+Costa+rica&hl=es&gl=cr&pid=bl&srcid=ADGEEsIXR2bt5B8gtLrDGzO6fb4oTUrIWUmBpbJBcCXv8XAr0glqDUou4Xp9PIBbpETId1z5_0ziRbpD1SHmzc1h13flyZoXKVqpJ2S1i9AyH7U6iBhc5ak6aWD0DpNRNdUZSKhWAtY_&sig=AHIEtbStsh12_jl0T-8QygR4UZfsm0GU9w

¹⁵ Ver: http://www.sercivil.go.cr/dgscnet/documentos/Instructivo_para_los_FOCAPs.pdf

Marco normativo internacional

Desde el ámbito internacional se identifican una serie de eventos con vinculación directa con el desarrollo profesional, en el contexto que permite comprender los compromisos y las orientaciones del Marco de Acción de Dakar que da la línea operativa a la Educación para Todos. Se cuenta con las Conferencias Latinoamericanas de Educación que suscribe el Poder Ejecutivo desde su Ministro de Educación; los acuerdos tomados al interior de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) suscritos por la Nación por medio igualmente de su Ministro de Educación y leyes como la Ley 7600 y el Código de la Niñez y la Adolescencia, que han venido a colocar la temática del desarrollo profesional docente como una condición que favorece las vías que estas leyes procuran para sectores poblacionales determinados.

Los actores en los procesos y acciones de desarrollo profesional docente

El reconocimiento al desarrollo profesional docente en Costa Rica, tiene un asidero discursivo sólido en la normativa, no así en la práctica. Los horarios, el tipo de contratación y la disponibilidad de los recursos, en el marco de administraciones centralizadoras del centro educativo, circuitos escolares y las Direcciones Regionales y el paso obligado por los niveles superiores de la jerarquía ministerial, obstaculizan el desarrollo profesional del docente. Se registran, sin embargo, acciones diversas –seminarios, congresos, simposios, jornadas, cursos, talleres, charlas, conferencias, foros, mesas redondas, entre otras- que se desarrollan con duración y certificación variable. En este sentido, el reconocimiento certificado para la carrera docente la realiza el Servicio Civil por medio del CECADES¹⁶.

Las acciones susceptibles de ser reconocidas por el CECADES, provienen de diversas agrupaciones e instituciones, como las siguientes:

- COLYPRO: en el marco de los fines en su Ley Orgánica¹⁷, ofrece cursos gratuitos en la institución y financia actividades ofrecidas por otras entidades.
- Asociación Nacional de Educadores (ANDE): desarrolla actividades de capacitación en apego a su Ley Constitutiva¹⁸.
- Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza (APSE): ofrece actividades al amparo del Artículo 5 del Capítulo II¹⁹.

¹⁶ El CECADES Impulsa las políticas así como las estrategias, planes y programas de capacitación para el empleado público, por lo general, el personal a cargo de procesos de capacitación o en mandos medios en instituciones públicas. Artículo 2, Decreto Ejecutivo N° 25383-MP del 8 de agosto de 1996, publicado gaceta 167 del 3/9/96. En: <http://www.secivil.go.cr/dgscnet/cecaedes.aspx>.

¹⁷ Al respecto: “Fines del Colegio en el artículo 2: en la Ley Orgánica N° 4770 del COLYPRO e) Contribuir al progreso de la educación y la cultura, mediante actividades propias o en cooperación con la Universidad de Costa Rica e instituciones afines;”

¹⁸ ARTÍCULO 3.-Los fines de la Asociación Nacional de Educadores serán:

a) Luchar por el mejoramiento económico, social y cultural de sus asociados;

¹⁹ ESTATUTO

Capítulo II. De los fines.

Artículo 5

No obstante, se aprecia que en términos de la evaluación del desempeño docente por parte de la dirección del centro educativo, este aspecto no es considerado.

Por otra parte, el MEP como ente empleador ejecuta una amplia gama de acciones de desarrollo profesional desde sus propias instancias, no necesariamente certificadas ni certificables para Carrera Docente. Un estudio de COLYPRO (2008)²⁰ identificó 36 instancias que ofrecen capacitación: Direcciones Regionales, Asesorías Nacionales, Asesorías Regionales, centros educativos y Órganos Desconcentrados. De las cuatro Direcciones Académicas del MEP una de las más activas, es la Dirección de Desarrollo Curricular²¹, que tiene a cargo lo relacionado con el currículo en todo nivel, ciclo, modalidad y ofertas del sistema educativo. En su extensa cobertura y complejidad estructural (Bibliotecas Escolares y Centros de Recursos para el Aprendizaje; Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Educación en Salud y Ambiente, Educación Especial, Educación Indígena, Educación Preescolar, Educación Religiosa, Evaluación de los Aprendizajes, Orientación Educativa y Vocacional, Primero y Segundo Ciclos, Promoción del Desarrollo Humano y Tercer Ciclo y Educación Diversificada)²², emana una importante actividad de desarrollo profesional en la que la asesoría es una modalidad frecuente empleada para atender las necesidades que se presentan a los docentes.

Las otras direcciones, también desarrollan capacitación. La Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras, asume la capacitación del personal docente de la educación técnica profesional en los ciclos supracitados. La Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación²³, provee insumos a planes y programas de capacitación en la aplicación de tecnologías por medio de diagnósticos, en especial mediante el Departamento de Educación Técnica:

Son fines de la APSE:

Fortalecer la condición profesional de sus asociados, para que su función docente se ajuste a las normas, científicas, jurídicas y sociales que su ejercicio exige.

Capítulo IV Derechos de los asociados

Artículo 10:

h. Obtener asesoramiento técnico-profesional en el campo de su especialidad y en el campo gremial.

²⁰ Trabajo realizado para el Programa Estado de la Educación. Ver página 13 del Informe.

²¹ Para mirar las funciones completas de esta Dirección véase: <http://www.mep.go.cr/DesarrolloCurricular/funciones.aspx>.

Esta Dirección es compleja y de amplia cobertura, pues comprende los siguientes departamentos: Educación Preescolar; Primer y Segundo Ciclos; Tercer Ciclo y Diversificada; Educación de Personas Jóvenes y Adultos; Educación en Salud y Ambiente; Educación Especial; Educación Indígena; Evaluación de los Aprendizajes; Orientación Educativa y Vocacional; Promoción del Desarrollo Humano; Educación Religiosa; Bibliotecas Escolares y Centros de Recursos para el Aprendizaje.

²² Véase funciones y ámbitos de competencia en los siguientes sitios:

http://www.mep.go.cr/DesarrolloCurricular/educ_indigena.aspx;

http://www.mep.go.cr/DesarrolloCurricular/educ_preescolar.aspx;

http://www.mep.go.cr/DesarrolloCurricular/educ_religiosa.aspx;

http://www.mep.go.cr/DesarrolloCurricular/eval_aprendizajes.aspx;

<http://www.mep.go.cr/DesarrolloCurricular/orientacion.aspx>; <http://www.mep.go.cr/DesarrolloCurricular/primerysegundo.aspx>;

http://www.mep.go.cr/DesarrolloCurricular/desarrollo_humano.aspx;

http://www.mep.go.cr/DesarrolloCurricular/tercer_diversificada.aspx

²³ Véase: <http://www.mep.go.cr/RecursosTecnologicos/index.aspx>

<http://www.mep.go.cr/EducacionTecnica/tecnica.aspx>

Las Direcciones Regionales (Anexo N° 8) cuentan actualmente con una nueva organización vía Decreto Ejecutivo²⁴, que les demanda otorgar acompañamiento oportuno y permanente al personal educador en escuelas y colegios (artículo 76, incisos k) y l) del Decreto mencionado). En esta estructura, el Departamento de Asesoría Pedagógica y la Oficina de Supervisión, poseen funciones vinculadas con el desarrollo profesional de los docentes (Sección VI, artículos 58 y 60 y artículo 76, incisos k) y l)).

El MEP también coordina la capacitación docente con dos entidades: el IDPUGS y el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (CENAREC). Desde su creación, el IDPUGS recibe las solicitudes de capacitación de las División de Desarrollo Curricular (Rivera, Op. Cit.).

a) **Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano (IDPUGS)**. De reciente creación, es el órgano directamente responsable de la formación profesional para el personal en servicio del MEP en la actualidad. Tiene sus raíces en un Proyecto de Ley presentado a la Asamblea Legislativa²⁵ y toma los recursos económicos, humanos y materiales de los Departamentos de Desarrollo Profesional y Análisis y Orientación de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del Centro Nacional de Didáctica (CENADI), modificado cuando se creó el Instituto por Decreto Ejecutivo N° 34069-MEP²⁶.

Desde su visión, misión y objetivos (Anexo N° 9), el IDPUGS define y da cuenta de la concepción de desarrollo profesional que maneja: formación permanente, proceso en etapas, procesos de capacitación-actualización y autoaprendizaje, formación integral. En la actualidad, el MEP ha concertado asistencia técnica en formación docente para el Instituto con expertos europeos de EUROsociAL Educación en tres temas principales: Articulación institucional; Nuevas modalidades de capacitación y, Condiciones y dispositivos para hacer el seguimiento y medir los resultados de impacto. Su trabajo lo desarrolla principalmente por medio de departamentos: Investigación y Desarrollo Educativo; Desarrollo de Planes y Programas; Seguimiento y Evaluación y, Gestión de Recursos.

Según su actual Director (Avendaño, Op. Cit.), el Instituto debe ser visualizado como la instancia de desarrollo profesional que certificará el desempeño docente y aspira a ser acreditado a su vez por normas ISO, lo que le daría el respaldo –valga la redundancia-, de la acreditación. Reconoce Avendaño que, en este momento, el IDPUGS se encuentra en una etapa de definición y orientando sus esfuerzos a ser un instituto gestor, que descentraliza los procesos de desarrollo profesional y los promueve por medio de la cogestión con los centros educativos. En esa misma idea se expresa la Dirección de la División de Desarrollo Curricular del MEP (Rivera, Op. Cit.), para quien el papel propositivo de los centros educativos es esencial en los procesos de desarrollo profesional.

²⁴ Ver Decreto 35513-MEP publicado en La Gaceta N° 187 del viernes 25 de setiembre de 2009.

²⁵ Asamblea Legislativa de Costa Rica. Expediente N° 16 265. San José: Costa Rica.

²⁶ Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. Ley N° 8697 del 10/12/2008. Creación del Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano. En Alcance 4-A a La Gaceta 18, Martes 27 de enero de 2009.

Para el trabajo que desarrolla el Instituto y a pesar del staff de que disponen, deben contratar servicios. En la actualidad, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), mediante la Universidad de Barcelona, les proporciona asistencia técnica.

Avendaño (Op. Cit.) considera que el vacío de políticas de desarrollo profesional por parte del Consejo Superior de Educación, señalado por la Contraloría General de la República, encuentra provisión de ellas en el Instituto. La no obligatoriedad de un docente a incorporarse en procesos de desarrollo profesional “certificado”²⁷, es una debilidad para la definición de una política de desarrollo profesional.

Una de las principales tareas del Instituto en la actualidad, es dar contenido al Plan 200 días (Garnier, 2006), mediante actividades de capacitación al final de cada curso lectivo durante dos semanas, que realiza con el apoyo académico de las universidades del país, como se describe en el capítulo IV.

En los dos últimos años de la administración gubernamental 2006-2010, el IDPUGS procuró sumar los esfuerzos para la optimización del Plan 200 días, y se apoyó en un redimensionamiento del desarrollo profesional, distanciándose de la asociación que se hacía directamente con la capacitación y por otra parte, flexibilizándose administrativamente. Sin embargo, esto último no se ha logrado por la centralización en el Viceministerio Académico. De ahí la importancia de su fortalecimiento (Avendaño, Op. Cit.).

b) **Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC)**²⁸. Es un órgano desconcentrado del MEP que tiene como uno de sus objetivos: “Propiciar procesos de capacitación del recurso humano directamente involucrado en la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad”. En tal sentido, el Departamento de Capacitación ofrece cursos gratuitos de capacitación y actualización dirigidos al cuerpo profesional vinculado con estudiantes con discapacidad, sus familias y a otros grupos interesados. Los temas que trabajan comprenden entre otros: adecuaciones curriculares, estrategias de atención a estudiantes con distintas condiciones particulares, manejo de límites en el aula, Braille, LESCO. Son cursos reconocidos por Servicio Civil en la Carrera Profesional para quienes posean el grado universitario de Bachillerato mientras se estructuran con los requerimientos que se exijan para tal efecto por parte del Servicio Civil.

Otras instancias del MEP con labores de desarrollo profesional son:

c) **Centro de Formación Pedagógica y Tecnológica Educativa de la Universidad Tecnológica Nacional**²⁹. Creado en la sesión 26-09 del 21 de setiembre de 2009, es un órgano desconcentrado del MEP que tiene como responsabilidad, promover la formación integral de formadores, capacitadores, asesores o instructores a partir de la innovación

²⁷ Véase al respecto, el artículo 57 de la Ley de Carrera Docente.

²⁸ <http://www.mep.go.cr/CENAREC/informacion.aspx>

²⁹ Véase: <http://www.cipet.ac.cr/?q=node/116>

permanente en temas científicos y tecnológicos.

Las actividades objeto de valoración y certificación, se han regulado (Dirección General de Servicio Civil/CECADES, 2003) y comprenden: actividades de capacitación estructuradas en módulos; actividades ofrecidas por el CECADES refrendadas con los requisitos que se solicitan al certificado probatorio y actividades fuera del Subsistema de Capacitación y Desarrollo (SUCADES) durante jornadas ordinarias de trabajo. Otras actividades certificadas por unidades competentes de recursos humanos son normadas también para los efectos de carrera docente.

d) **Programas diversos.** El MEP emplea además, una serie de mecanismos y coordina o contrata servicios para todo el sistema educativo mediante fundaciones, ONG's, programas e instituciones educativas nacionales e internacionales. Estas acciones no siempre surgen de manera planificada por un ente central, pues se ofrecen en forma asistemática y dispersa, algunas con mayor grado de planificación que otras, coordinación diversa entre las instancias involucradas y con carácter libre.

- **Fundación Omar Dengo (FOD).** La FOD ejecuta desde 1998, mediante un Convenio con el MEP, el Programa de Informática Educativa (PIE-MEP-FOD) en las escuelas públicas. Coordina aspectos de intervención pedagógica y administración. Promueve y ejercita a los docentes, en calidad de mediadores con apoyo y capacitación, en procesos de trabajo pedagógico con sus estudiantes. Algunos programas son: Adultos desarrollando su creatividad a través de la tecnología; Ampliación y profundización en temáticas curriculares; Niños y Niñas mediadores; Labor@; Robótica; CADE (Desarrollo de la Capacidad Deliberativa en Escolares) y el Programa de Aprendizaje y Observaciones Globales en Beneficio de Medio Ambiente (GLOBE).

Para la FOD, el desarrollo profesional docente es clave. Considera una visión moderna de la formación, actualización y capacitación para modificar la práctica educativa en el marco de un enfoque constructivista del aprendizaje. Posee un programa de desarrollo profesional que ejecuta mediante: la promoción de programas académicos con participación de instituciones de educación nacionales e internacionales; capacitación anuales; seguimiento pedagógico a las escuelas, estrategia de acompañamiento intencionado para potenciar las actividades en ambientes informatizados y el Congreso Nacional de Educadores del PIE-MEP-FOD.

- **Fundación para el Centro Nacional de la Ciencia y la Tecnología (CIENTEC).** Desde 1989 populariza y promueve la ciencia y la tecnología por medios diversos. Entre ellos se encuentra la capacitación docente con varios programas. Desde 1999 se dispone del Congreso Anual de Ciencias para Educadores "Exploraciones fuera y dentro del aula". También se cuenta con el Programa de profesores invitados que ofrece talleres, cursos, charlas y producción de materiales para los educadores en apoyo a procesos de autoformación.

- **Fundación ADA** (ADA, 2008): como una de sus tareas principales, crea modelos contextualizados de desarrollo profesional docente, replicables en el nivel nacional,

orientados a la mejora de las competencias claves de lenguaje, comunicación y lectura de la niñez en escuelas públicas, en especial, en los años iniciales desde el nivel de Transición hasta tercer año de la Educación General Básica. Emplea la participación de la comunidad y un conjunto de voluntarios para promover una cultura de responsabilidad social y fomentar alianzas entre los sectores público y privado.

Mantiene un importante conjunto de relaciones colaborativas con una red de investigadores académicos, con escuelas locales, corporaciones, fundaciones y con organizaciones nacionales e internacionales. Colabora desde el 2002, con investigadores de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard en el desarrollo y evaluación de un proyecto piloto de desarrollo profesional docente. Se desarrolla en Santa Ana, Papagayo y Juan Viñas. Ha beneficiado en talleres, a niños, docentes, padres y madres de niños de educación preescolar, para comprometerlos e informarlos sobre el aprendizaje y desarrollo de sus hijos y a jóvenes y voluntarios de organizaciones aliadas mediante programas de tutorías semanales de todo de un día en actividades concretas. Además, realiza conferencias anuales con educadores para compartir información sobre mejores prácticas en la lectura y la escritura.

- **Universidades.** Mediante convenios con las Universidades, el MEP realiza acciones de desarrollo profesional. Por su naturaleza y funciones, las universidades estatales cuentan además de la docencia con la investigación y la acción social o extensión, y en ellas, realizan importantes actividades de desarrollo profesional para el magisterio. Estas comprenden investigaciones, trabajos finales de graduación, ejecución de programas internacionales y proyectos interinstitucionales gubernamentales en las diferentes sedes regionales y sus recintos. Las universidades atienden también demandas específicas del MEP, como la capacitación docente en el Plan 200 días mediante un convenio específico suscrito entre el MEP y el CONARE, además de las múltiples actividades en otros momentos con programas de educación continua. Unidades académicas (escuelas, facultades e institutos de investigación, programas y proyectos) al interior de las universidades, desarrollan múltiples ofertas de cursos a docentes mediante la extensión o acción social, así como actividades que de carácter más breve y puntual, son puestas al público y suman a procesos de formación y de cultura general o específica a los que acceden los educadores con carácter individual y voluntario, que no quedan necesariamente registradas.

El trabajo de las universidades desde el CONARE con el IDPUGS se desarrolla desde el 2009 mediante una Comisión Coordinadora constituida por la Comisión de Decanas de Educación (CDE-CONARE), la Dirección del IDPUGS y una representación del Despacho del Viceministerio Académico del MEP, para dar cobertura a las Direcciones Regionales y desarrollar los procesos de capacitación. En el 2009, se realizó una oferta de 118 cursos a los docentes, sobre la base de cien millones de colones. Antes del 2009, la coordinación se realizó entre la CDE-CONARE, el CENADI y el Despacho del Viceministerio Académico del MEP.

Si bien se estableció el Convenio con el CONARE para ejecutar la capacitación en el Plan de

los 200 días, la Comisión Coordinadora analizó la conveniencia de que en el 2010, se valoraran otras fechas para distribuir la capacitación y no concentrarla en su totalidad en las dos últimas semanas. Estos y otros aspectos, como modalidades de capacitaciones, temáticas, duraciones, y aspectos administrativos, fueron objeto de reflexión al interior de la Comisión mencionada durante el 2009. En el contexto de la nueva administración del IDPUGS y de la nueva administración ministerial para el período 2010-2014, este tema deberá ser retomado.

EL CONARE posee también experiencia en acciones de capacitación con el MEP como el Programa Estado de la Nación (Brenes, 2010) que desde el año 1994 creó el área de Participación Ciudadana con acciones de capacitación, producción de materiales y difusión ampliada, para llevar información a la mayor cantidad de habitantes. Procura acercar el Programa al aula. En la actualidad se trabaja en Educación Primaria y Secundaria en el área de Estudios Sociales en las Direcciones Regionales, mediante la coordinación con las Asesorías Nacionales y Regionales de Estudios Sociales. La naturaleza de la asignatura, facilita el trabajo con el contenido del Programa Estado de la Nación.

También el CONARE ha trabajado en las áreas de Ciencias y Matemática. La experiencia en Matemática para la Educación Secundaria fue muy bien valorada por la forma novedosa de tratar los temas con contenidos de la realidad nacional.

La CDE-CONARE ha desarrollado un importante esfuerzo en capacitación a docentes en servicio del MEP en la Educación Secundaria en el área de Matemática, mediante el Proyecto “Reforzando la Enseñanza y el Aprendizaje de la Matemática” (REMA) con funcionamiento en 9 Direcciones Regionales y se ha ofrecido en cada una a grupos de 30 profesores. En los dos últimos años, este proyecto ha mantenido la misma población para profundizar los contenidos de la capacitación y darle sostenibilidad al proceso. Concluyó en el 2009 con una valoración muy positiva por parte del profesorado participante. Contó con recursos del Fondo Especial de la Educación Superior (FEES).

En la actualidad, también con los mismos recursos del FEES, se impulsan acciones de capacitación y formación para docentes en servicio que no han completado el nivel de Bachillerato Universitario en Ciencia y Matemática para la Educación Secundaria, en un novedoso plan que para cada asignatura fue diseñado por equipos interuniversitarios en las áreas correspondientes. Se inicia en el 2010 luego de un diagnóstico de la población meta.

Otro proyecto intenso en la capacitación con el MEP se desarrolló para los profesores de Inglés luego de que se identificaran serias deficiencias en el profesorado en servicio en el contexto del programa Costa Rica Multilingüe que coordina la Presidencia de la República. Adicionalmente, el CONARE se ha sumado por otra parte, al proyecto Costa Rica Multilingüe y con capacitaciones complementarias en la enseñanza del inglés, mediante talleres y seminarios en temáticas muy diversas para docentes que trabajan con poblaciones de la Educación Primaria y Secundaria.

La Universidad para la Paz, también registra procesos de capacitación en la temática de la

promoción de una cultura de paz.

Como se verá en el capítulo siguiente, las universidades estatales están diseñando planes específicos de actualización para el personal docente, como producto de la demanda de mejora profesional docente en el país.

En el caso de las universidades privadas, algunas de ellas han ofertado cursos para atender la demanda de capacitación, bajo la modalidad de venta de servicios. Por ejemplo, la Universidad Latina ha trabajado las áreas de evaluación y de orientación y la Universidad Católica en temáticas diversas dirigidas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Otras universidades también con experiencia en capacitación son la Universidad Americana, la Universidad Metropolitana “Castro Carazo”, la Universidad de la Salle y la Universidad Santa Paula.

- **Portales virtuales.** El MEP posee tres portales en su sitio web: Educ@Tico, Relpé y la Comunidad Educativa de Centroamérica y República Dominicana (CEDUCAR), mediante los cuales los docentes -y estudiantes también- pueden interactuar con otras personas y aprender solos haciendo uso de un conjunto de herramientas y vínculos a sitios recomendados.

El portal Educ@Tico³⁰: "La red del saber costarricense", está dirigido a funcionarios del MEP incluyendo desde luego, docentes. Es un espacio en el cual los docentes pueden publicar noticias, comentarios, compartir ideas y poner en circulación recursos pedagógicos, todo relativo a su trabajo y para los diversos escenarios educativos. La idea que prevalece es la de construir una red de productores educativos.

Relpé, es un portal del MEP para ejecutar acciones educativas que promuevan el aprendizaje y proporcionen instrumentos didácticos mediante las TIC's.

CEDUCAR posee información general. Mantiene una biblioteca, programas y proyectos como la Incorporación de los audiovisuales al proceso de enseñanza-aprendizaje; el Portal de sexualidad joven, el Programa entre pares, el Proyecto aulas hermanas; el Programa Bandera azul ecológica, las Tecnologías móviles en contextos educativos, el Proyecto Tecno Arte, Active English, Manos Creativas, Bienestar y Cyber LabKids.

- **Programa de Mejoramiento de la Educación General Básica (PROMECE):** ha tenido su orientación en el campo de la mejora de la educación con herramientas informáticas.

Otras entidades formativas como organizaciones que han tenido y tienen un papel en los procesos de desarrollo profesional son:

³⁰ <http://www.educatico.ed.cr/default.aspx>

- **UNESCO.** La Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO³¹ funciona en Costa Rica desde 1949 mediante comisiones y el Plan de Escuelas Asociadas RedPEA y los Clubes de Amigos de la UNESCO. En ese marco, se desarrollan en algunas ocasiones actividades de capacitación y de desarrollo profesional, como seminarios, a las que son invitados en número determinado a profesores del sistema educativo.

- **Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC)**³². En el marco del Decálogo Educativo 2021 para Centroamérica, Panamá y República Dominicana firmado en México en el año 2006, el tema del desarrollo profesional quedó establecido en el eje de acción: efectividad y calidad de la educación³³. Por medio de los convenios que ha establecido con entidades como el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América latina y el Caribe (CREFAL), la Organización de Estados de Iberoamérica (OEI), AECI, la CECC ejecuta proyectos regionales con financiamiento de la cooperación internacional y realiza una importante gama de actividades que consideran capacitaciones en temas diversos, a docentes y personal en servicio del MEP. Otra importante vía de capacitación, es la producción de textos impresos y digitales que suman a las acciones de autoaprendizaje del docente.

Un estudio efectuado por Capra (2008), mapeó el conjunto de instituciones que ofertan o realizan capacitación. De acuerdo con ese inventario, se identificó un 52% de las actividades procedentes de las instituciones de nivel educativo terciario o superior, que ofertan actividades de capacitación en el total de la población identificada, seguida de un sector gubernamental en un 18% de actividades de sus instancias. Llamó la atención, no obstante, que al interior del MEP, hay una cantidad de programas y departamentos que desarrollan actividades de capacitación, dispersa y variable. El COLYPRO (2008), como se mencionó con anterioridad, registró 36 instancias del MEP que ofrecen capacitación de diverso contenido, nivel y población meta. Esta situación posiblemente se logre disminuir con la creación del IDPUG. En el mismo estudio, otros ministerios como el de Obras Públicas y Transporte, Salud y Cultura, la empresa privada y ONG, tienen una participación muy activa como oferentes de capacitación docente, pero en el total de las actividades, sólo alcanzan un 14%.

- **Centro Regional para la Productividad (CEFOF):** atiende por solicitud capacitaciones de muy diversos grupos incluyendo educadores en área de calidad, desempeño laboral y aumento de la competitividad.

- **INTEL:** se orienta en materia de capacitación, al uso de herramientas digitales con el propósito de incrementar la capacidad tecnológica en proyectos integrados con docentes y estudiantes. Mediante convenios con universidades estatales, potencia sinergias para apoyar

³¹ Un ejemplo de ello, fue el Seminario taller de capacitación: "Una Oportunidad para visualizar una educación Humanística en las Escuelas Asociadas y los Clubes Amigos de la UNESCO", realizada en marzo del 2010. <http://www.unesco.or.cr/25aniversarioescuelas.htm>.

³² <http://www.sica.int/cecc/>

³³ "5. Contribuir a la formación y acreditar a los docentes de los diferentes niveles educativos, estableciendo una escala salarial que estimule y atraiga a mejores docentes y premie a los maestros en servicio que muestren, por medio de los logros de aprendizaje de sus estudiantes, un buen desempeño profesional"

proyectos como en el caso de la Feria Nacional de Ciencia y Tecnología. En coordinación con embajadas, se han desarrollado procesos de capacitación en escuelas alejadas.

- **Instituto de Rehabilitación y Formación Hellen Keller:** capacita para la atención, apoyo e inclusión de personas ciegas.

- **Programa Educación para la Resistencia en contra del Abuso de las Droga (DARE):** ha encauzado su trabajo en la temática de los derechos humanos, abuso y explotación sexual, trata de personas, trabajo infantil, adicciones y pandillas, entre otras.

- **Instituto Internacional de Derechos Humanos (IIDH):** centraliza su capacitación en temas de derechos humanos.

- **Instituto Costarricense sobre Drogas (ICD):** capacita principalmente en la temática de prevención y uso de drogas.

- **Fundación Neotrópica:** capacita con focalización en temáticas de medio ambiente.

- **INBIOParque:** desde su Programa ACACIA, pone la atención en los programas de estudio en el área de ciencias.

- **Observatorio Vulcanológico y Sismológico de Costa Rica (OVSICORI):** apoya capacitaciones relacionadas con la temática de sismos, volcanes y da apoyos al MEP en la asignatura de estudios sociales.

- **Organismo Internacional para las Migraciones (OIM):** la capacitación que ofrece, está orientada a temáticas de inclusión de migrantes al sistema educativo, apoyo a la lectura y las matemáticas.

- **La Nación en el Aula:** capacita para la lectura de calidad.

- **Instituto Costarricense de Electricidad (ICE):** en la actualidad capacita en temáticas de ciencias para la Educación Primaria, pero también en temáticas de reciclaje y de prevención de desastres. Se focaliza más en estudiantes que en docentes.

- **Compañía Nacional de Fuerza y Luz (CNFL):** apoya mediante la capacitación las temáticas de ciencias, y en ellos el ambiente y los recursos naturales. Al igual que el ICE, trabaja más con estudiantes que con docentes.

- **Ministerio de Cultura:** ha venido capacitando en la permanencia estudiantil mediante el arte.

- **Taller Nacional de Teatro:** capacita para el aprovechamiento pedagógico del arte dramático.

- **Jiménez & Tanzi:** capacita a personal del MEP para la utilización de recursos artísticos y materiales en la enseñanza del arte plástico.

- **Asociación AcciónArte:** promueve mediante la capacitación el aprovechamiento artístico en el desarrollo del pensamiento crítico.
- **Museo Nacional de Costa Rica:** capacita en el uso de los recursos del museo el aprendizaje escolar.
- **Museo de los Niños:** capacita a docentes en el empleo de recursos del museo para la enseñanza y aprendizaje escolar.
- **Museo del Banco Central:** capacita a docentes en el empleo y conocimiento de recursos del museo para la enseñanza y aprendizaje escolar.
- **Fundación Paniamor:** trabaja en la capacitación las temáticas de derechos del menor y prevención de la violencia.
- **CENECOOP:** capacita en la temática del cooperativismo.
- **COLYPRO:** las capacitaciones que desarrolla este colegio profesional y de manera más puntual a docentes de la Educación Secundaria, abarcan una importante gama de actividades y modalidades. Muchas de ellas en coordinación con el MEP, universidades y otras instancias u organizaciones, a veces responden a temas que están en boga, señalan las personas encargadas de estas actividades, incluso los docentes asisten aunque no se le reconozcan puntos de carrera profesional. Sólo en el 2008, el COLYPRO desarrolló 142 cursos y en el 2009, 100 actividades. Son actividades exclusivas para colegiados. El curso se monitorea y se evalúa y se registran en una base de datos que les permite sistematizar la acción formativa y las necesidades de capacitación y de desarrollo profesional.

La diversidad, dispersión y emanación de las acciones formativas, hace prácticamente imposible identificar la totalidad de las acciones de desarrollo profesional docente, a riesgo de dejar por fuera procesos o acciones que no se registran. Es probable que las instituciones gubernamentales como los ministerios e institutos, se sumen a la capacitación docente de la cual no hay un registro organizado que permita identificar la totalidad de los trabajos. En esto influye de manera importante, las temáticas más sensibles que van apareciendo en las regiones: inclusión, seguridad ciudadana, salud en general, salud dental, seguridad vial, embarazo adolescente, etc.

Por la procedencia, la actividad de capacitación que aporta al desarrollo profesional, se pueden clasificar de la siguiente manera:

1. MEP y sus Órganos Desconcentrados
2. Colegios Profesionales, Asociaciones, Cooperativas, Sindicatos y Fundaciones
3. Instituciones Gubernamentales
4. Entidades Educativas Nacionales
5. Entidades Internacionales
6. Personales

Entidades capacitadoras en cada una de estas categorías, se encuentran en el Anexo N° 10.

Estrategias, medios y acciones del desarrollo profesional del educador en Costa Rica

La presencia del educador calificado, imprime a cualquier sistema educativo una cuota de calidad indiscutible. En el caso de Costa Rica, desde los años cuarenta en que la Universidad de Costa Rica abrió sus puertas y la formación de docentes pasó a ser una tarea delegada a ella por ser la única universidad del país, se le otorgó una importancia clave a la formación universitaria del magisterio. Costa Rica se colocó así, como el primer país en Iberoamérica en tener la formación del docente en este nivel, aunque anteriormente, con la Escuela Normal de Costa Rica, la formación docente ocupaba un nivel de educación terciaria no universitaria.

No obstante estos avances, el país no contó siempre con un magisterio titulado en su totalidad. Al empezar la década de los noventa, inició un lento ascenso en la titulación que mostró frutos significativos a partir de 1995 hasta llegar prácticamente a un 90% en el año 2004, hecho al que sumó de manera generosa la proliferación de universidades privadas que en la formación de maestros, encontraron un fecundo mercado. En la actualidad, la graduación de educadores en el sector privado duplica la del sector universitario estatal.

Estas situaciones llevan el correlato de la calidad del sector encargado de enseñar en el sistema educativo y desde luego su desarrollo profesional. Una menor preparación o la carencia de una titulación de los docentes, se asocia a las necesidades de desarrollo profesional que han estado activas a lo largo de toda la historia de la educación costarricense. A ello suma la dinámica que imprime el cambio constante del contexto y los procesos de desarrollo, en especial, los de globalización y el crecimiento de la ciencia y la tecnología con sus consecuencias en la vida del planeta.

Llama la atención, sin embargo, que con el historial educativo que ha tenido Costa Rica y sus progresos en la alfabetización de la población, el desarrollo profesional del educador sea una tarea tangencial del MEP sin traducción en políticas claras para el sector y que permanezca como una paliativa actividad que se expande en momentos en los que se gestan cambios o se introducen nuevos contenidos mediante la política educativa gubernamental, como ha ocurrido por lo general con la incorporación de la tecnología, el ingreso del constructivismo como referente epistemológico a los procesos educativos, las adecuaciones curriculares, la inclusión educativa, para citar algunos ejemplos. De manera más cercana, la transformación del CENADI como IDPUGS, encargado del desarrollo profesional, sin que se haya logrado gestar un modelo base o su obligatoriedad en el sistema, la carencia de la investigación sobre el impacto que tiene el desarrollo profesional en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y la dispersión de la oferta formativa y de desarrollo profesional docente, aunado a la politización del sistema (CONARE, 2006) con las consecuencias de prácticas clientelares y político electoreras en los procesos de selección y reclutamiento del personal docente, permiten confirmar la urgencia de contar con políticas para el desarrollo profesional docente más allá de las gestiones gubernamentales cada cuatro años.

En este capítulo se describen las estrategias y medios de los sectores vinculados a la educación para apoyar el desarrollo docente.

El estado de la oferta

Como en décadas anteriores la oferta de desarrollo profesional docente ha estado presente en formas y grados diversos, con logros también que no se podrían desestimar, pero esto no quiere decir que existan líneas claras y políticas definidas. Es importante decir, que lo que se ha hecho y se hace no responde a una política definida por parte de los Gobiernos o del Consejo Superior de Educación como ente rector de la educación, con excepción de las atenciones del Plan de los 200 días. Tampoco puede afirmarse que una amplia oferta dispersa y proveniente de diversas fuentes, esté dando la respuesta adecuada a las necesidades de los docentes. Cabría también preguntarse si las mismas actividades que impulsan proyectos de cooperación responden a protocolos de los proyectos, o si son respuesta adecuada a las necesidades reales de docentes. Esta carencia y situaciones, muestra la distancia entre el discurso sobre la importancia del docente en el sistema y en el aprendizaje de los estudiantes y la práctica en la realidad concreta de trabajo matizado por problemas de financiamiento, enfoque y responsabilidades. Sin claridad sobre la responsabilidad del desarrollo profesional docente -del MEP, del docente o de ambos- y en ausencia de un modelo o de una conceptualización para el sector, la oferta se dispersa y emana por cualquier fuente en cualquier momento. Este tema requiere ser mejor posicionado (Capra, 2008; COLYPRO, 2008), pues se trata de un sector con menores condiciones de desarrollo, dada su contratación y prácticas de centralización del MEP que limitan el aprovechamiento que podría hacerse de una copiosa oferta.

La situación es semejante en otros contextos y latitudes (Ávalos, 2002; Diker y Terigi, 1997; Braslavsky, 1999; Marcelo García, 1994): reducida articulación entre las acciones y actores que ofertan el desarrollo profesional docente; ausencia de políticas de articulación de la formación inicial docente y el desarrollo profesional; poca pertinencia de las actividades de desarrollo profesional con la realidad de trabajo del educador; propuestas de desarrollo profesional poco adaptadas a situaciones de los centros educativos como globalidad o a grupos docentes; carencia de seguimiento, evaluación e impacto; predominio de formatos de cursos presenciales; dispersión de las acciones formativas y mecanismos de incentivación convencionales fundamentados en el ascenso en la carrera docente.

Los informantes en este estudio reforzaron el mismo hallazgo de otros países: la oferta de actividades de desarrollo profesional, es dispersa, brota de múltiples entidades, actores, en momentos distintos, sobre temáticas diversas y asume modalidades y duraciones variables. El mismo IDPUGS tampoco tiene en la actualidad una organización que permita identificar lineamientos claros para el desarrollo profesional en Costa Rica, pues está en una etapa en la que procura coordinar al interior del MEP, pero no posee el control completo del desarrollo profesional en el país como lo sostiene su director: “Hay un ingreso de organizaciones disperso y sin control conceptual” (Avendaño, Op. Cit.).

En relación con el estado de la oferta, valga también acotar la información que antecede a la idea de una agenda dispersa de capacitación y que proviene de un estudio diagnóstico reciente de dicho Instituto. En él, los informantes ubican sus necesidades de desarrollo profesional en el reconocimiento de un contexto que les determina su práctica profesional, aspectos que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje: la pobreza y la

desintegración familiar, son considerados como los factores más apremiantes del contexto. Luego, el desempleo, el analfabetismo, la violencia intrafamiliar, el uso y abuso de drogas, el embarazo adolescente y la inseguridad ciudadana. En relación con el estudiantado, preocupa a los informantes, la problemática socioeconómica, los bajos rendimientos académicos, la crisis de valores, los problemas de tipo socio afectivo, la indisciplina, el ausentismo, la desmotivación y la deserción.

A partir del reconocimiento de estas condiciones y situaciones, los informantes aportan algunos hallazgos: una oferta de actividades hacia los docentes de los centros escolares y colegiales, poco significativa para la amplitud de las necesidades que poseen; el valor de los Comités de Apoyo como uno de los mejores recursos, especialmente para la Educación Preescolar y para los centros educativos denominados DGB 2, 3, 4 y 5 y la utilidad de las actividades que se realizan en las escuelas y colegios para el desarrollo profesional docente, como son: el acompañamiento entre docentes, actividades para el mejoramiento de la comunicación interpersonal, la auto y mutua capacitación, conferencias, talleres y el asesoramiento con especialistas del MEP. En este último caso, también la Dirección de Desarrollo Curricular, reforzó este hallazgo relativo al asesoramiento con especialistas provenientes de esa Dirección (Rivera, 2010).

El estudio también dio cuenta de las áreas donde mayormente se realizan acciones de desarrollo profesional docente en calidad de proyectos: rendimiento académico, deportes, valores, arte y educación ambiental. Identificó además, las áreas más deficitarias, en materia de desarrollo profesional, como el desarrollo socio afectivo, inglés, salud, sexualidad humana, seguridad vial y diversidad/interculturalidad. Tal y como se desprende del señalamiento de los problemas del contexto que preocupan a los informantes, la ausencia o carencia de actividades en estos últimos temas es coincidente. Esta situación explica la presencia de una serie de actores en materia de capacitación que fueron identificados también por Capra (Op. Cit.) y COLYPRO (Op. Cit.) como se mostró en el capítulo III, quienes ofertan actividades relacionadas con temas distintos a los contenidos propios de los programas de estudio.

Otro hallazgo fue la existencia de una sola línea clara de oferta que proviene del Plan 200 días, variable cada año y que confirmó el director del IDPUGS (Avendaño, Op. Cit.) a pesar de los esfuerzos en curso para generar un modelo para el instituto. Esta oferta se define a partir del diagnóstico regional y nacional anual y sirve de base para el Planeamiento Institucional de Centro (PIC), en el que cada centro refleja sus particularidades. El IDPUGS espera en el corto plazo, organizar la totalidad de la oferta que pase por el MEP (Avendaño, Op. Cit.).

La oferta del IDPUGS es organizada por la Dirección Ejecutiva y el Consejo Asesor del Instituto, se financia con el aval de la Dirección Ejecutiva y el Despacho del Viceministerio Académico. El IDPUGS no posee independencia administrativa al permanecer centralizado en esa instancia. Todos los procesos administrativos incluyendo la certificación, la realiza el instituto.

Desde un taller con asesores y docentes del MEP, en este estudio se indagaron aspectos relativos a la oferta de desarrollo profesional. Algunos de ellos son apoyados por la dirección del Instituto. Estos son los siguientes:

- Existencia de acciones y actividades de capacitación que desarrolla el MEP, muchas coordinadas con las universidades o bien ofrecidas individualmente por ellas y por otras instituciones durante todo el año y de manera particular al final del curso lectivo.
- Una noción de desarrollo profesional centrada en la capacitación.
- Disconformidad con las capacitaciones por el desconocimiento de las necesidades del profesorado, su propio criterio y sus limitaciones.
- Conveniencia de partir de diagnósticos al elaborar propuestas de desarrollo profesional.
- Las universidades promueven la capacitación con limitaciones en la pertinencia de la realidad para la que capacitan.
- Importancia de contar en el país, con una política clara de desarrollo profesional.

Las actividades ofertadas son de tres tipos:

- Actividades provenientes de instancias político educativas que se estructuran en espacios físicos, tienen apoyo económico público, son gestionadas por alguna instancia del MEP, responden a una ideología particular, reciben un reconocimiento administrativo y académico y se traducen con frecuencia en incentivos profesionales, por ejemplo, en puntaje para la carrera docente.
- Actividades provenientes de demandas de los usuarios propiamente, en el nivel de centro educativo, por grupos de docentes en circuitos escolares, equipos o departamentos. Son actividades formativas que se desarrollan con frecuencia en el propio centro o sector regional educativo. Pueden ser solicitadas a instancias del MEP, a universidades u otras entidades gubernamentales o no gubernamentales. Normalmente cuentan con el aval de la dirección del centro educativo y de otras autoridades como el asesor del circuito educativo. Pueden tener o no incentivos en la carrera docente. Tienden a reportar mejores resultados y aprovechamiento que las individuales.
- Actividades de desarrollo profesional que emanan del propio profesional, quien las identifica individualmente, de las ofertas que lanzan las universidades, colegios profesionales u otra entidad nacional o internacional y que por lo general tienen más impacto en su actuación y pensamiento. Incluye actividades que diseña el propio docente a modo de trayectos formativos informales; se nutren de lecturas, reflexiones de su práctica, revisión de investigaciones, análisis de videos y producciones diversas, así como consultas en la Internet, asistencia a eventos como congresos, charlas, talleres, y otros. Pueden tener o no incentivos en la carrera docente.

Por modalidad didáctica las actividades pueden ser:

- Cursos presenciales, bimodales y a distancia que se realizan en un lugar accesible bajo criterios específicos de los oferentes o de los participantes.
- Laboratorios.
- Seminarios, congresos, simposios, jornadas, coloquios, deliberaciones grupales, paneles, mesas redondas y foros, actividades todas de carácter expositor colectivo.
- Auto y mutua capacitación.
- Charlas, conferencias, conversatorios, ofrecidas por una sola persona.
- Talleres presenciales.
- Acompañamiento entre docentes.

Este tipo de actividades son colectivas, planificadas para auditorios variables, con duraciones diversas (1 hora hasta meses). Las actividades pueden ser desarrolladas dentro o fuera de la institución educativa, porque en general las acciones de desarrollo profesional tienen esos escenarios como una de sus características y pueden provenir de “dentro de la persona” o “fuera de ella”, en virtud de que esos son también los espacios vitales del desarrollo profesional.

Respecto a las modalidades a distancia con recursos on line, empiezan a surgir como tema de importancia en caso de Costa Rica (Presidencia de la República, 2007). Es esperable que el modelo tecnológico que permite la capacitación y formación a distancia de los servidores públicos en el país para impulsar procesos educativos en todo el territorio que ha venido analizando y probando la Dirección General del Servicio Civil, permita abrir más las posibilidades al MEP, para dar más cobertura al profesorado en servicio y se afinen los procesos también de certificación, a la vez que se promueva una nueva cultura de desarrollo profesional docente.

Nivel de integración de la oferta y la dimensión política

La carencia de políticas de desarrollo profesional es un tema de consenso en los informantes al igual que en el IDPUGS. Aunque se acepta que el MEP ofrece capacitación, y como se ha señalado con anterioridad, ésta no es parte de una política clara de desarrollo profesional (Fernández, 2010, Fallas, 2010), la responsabilidad se atribuye también al Consejo Superior de Educación. Los cambios políticos a los que se ven expuestos los mandos medios, dificultan más la situación, por el problema que supone el cambio de Gobierno cada cuatro años, que introduce cambios de personas y en ausencia de una política educativa de Estado, las líneas políticas provenientes del Gobierno, y las propias de las autoridades en turno, son las que definen el desarrollo del avance educativo, como en este caso, el desarrollo profesional. Adicionalmente, esa falta de políticas claras, politiza la actividad que se da en este campo, generando otros problemas asociados al poder de los directores y de otros mandos.

El Plan 200 días y el desarrollo profesional. En términos de políticas, es significativo el dato de los informantes quienes consideraron que las capacitaciones deben ser incluidas como parte del Plan de los 200 días lectivos, que se reconoce como una directriz de política de desarrollo profesional de carácter ministerial.

La justificación del Plan 200 días, de acuerdo con el Ministro de Educación Pública, está en la ampliación del curso lectivo a 200 días. Se encontró que hay dificultades y sin sentidos en el trabajo una vez que finalizan los exámenes trimestrales a finales del año lectivo, pues quedan dos o tres semanas mal aprovechadas por docentes y estudiantes. Para superar la situación, el Ministro propuso tres actividades:

- La recuperación de estudiantes que aplazaron alguna materia.
- La capacitación de cuerpo docente.
- La realización de talleres y ferias artísticas, científicas, cívicas y deportivas.

En el caso de la capacitación, el Ministro Garnier reconoció que la calidad del educador incide la calidad de la educación y que los actuales procesos de capacitación son insuficientes además de inadecuados en contenido temático y en metodologías para los retos del sistema. Mostró preocupación por la dificultad de los docentes para disponer de tiempo y recursos para elevar su calidad profesional. En ese sentido la directriz ministerial definió dos semanas al final del curso lectivo para procesos sistemáticos e intensivos de capacitación y desarrollo profesional, organizados, primero por el CENADI mientras no estuvo el IDPUG, luego por este último y con apoyo de las universidades nacionales. De esa manera se planteó la vía para concretar el objetivo: “Mejorar la calidad del cuerpo docente al dedicar dos semanas a tiempo completo a la capacitación y desarrollo profesional de un porcentaje significativo de docentes en aquellos campos que la evaluación indique como prioritarios”.

Por otra parte, participantes en el taller de validación de este estudio aportaron otros aspectos relacionados con la asistencia a actividades de desarrollo profesional, tanto dentro del Plan de los 200 días como en otros momentos: permiso por parte de la dirección del centro educativo y mecanismos para enviar a docentes a las actividades (mandar al que no se quiere ver en el centro educativo, por ejemplo), intenciones (favorecer al buen docente y corregir al que lo requiere), asistencia limitada cuando hay evaluaciones de por medio o cuando las actividades se ofrecen y desarrollan fuera de horario lectivo, predominio de la modalidad presencial con la consecuente desvaloración a otras actividades no formales e igualmente válidas, imposibilidad de que todos los docentes puedan participar, el papel de los directores y directoras de los centros educativos al otorgar permisos o avalar y gestionar procesos, darle seguimiento a las actividades para valorar los impactos, entre otros.

Respecto al Plan 200 días, se hallaron los siguientes aspectos:

- La insatisfacción de los docentes hacia las actividades de desarrollo profesional existentes y la diversidad de perfiles docentes que se traduce en necesidades diferenciadas.
- El variable aprovechamiento de las capacitaciones por parte de los docentes.
- La presencia de algunos problemas o carencias personales del docente como autonomía, baja cohesión profesional, baja participación, baja gestión en la autocapacitación y recelo profesional y egoísmo para compartir ideas. No obstante, hay apreciaciones en los informantes en el estudio, sobre la motivación de los

docentes de zonas lejanas de la capital que encuentran dificultades para trasladarse a los sitios donde se concentra la oferta formativa.

- Abuso de autoridades del centro educativo en aspectos relacionados con las decisiones sobre docentes que asisten a actividades de desarrollo profesional y dificultades para obtener permisos del MEP e inequidad en la participación en ellas.
- Problemas de comunicación entre los actores respecto a la información de actividades.
- Dificultades en la provisión y contextos para realizar las actividades y en el acompañamiento y seguimiento en la capacitación. Se menciona también, la concentración de la oferta en la capital y horarios poco favorecedores para los docentes, porque con frecuencia se cruzan con otras actividades escolares
- Debilidad en procesos de investigación sobre el desarrollo profesional y su impacto con predominio de diagnósticos.
- La conveniencia de que el Plan sea reconceptualizado y se cuente con claridad de la función, impacto, seguimiento y ampliación.

Estos hallazgos fueron construidos por los aportes de los asesores y docentes en este estudio.

Perfil del MEP para el desarrollo profesional

El MEP no posee un perfil para el desarrollo profesional docente, que considere modalidades didácticas y poblaciones diversas, tampoco un modelo de desarrollo profesional polifuncional según los usuarios. No tiene definidos lineamientos ni cuenta por ahora, con un plan más allá del Plan 200 días. Lo que ha tenido son listados temáticos provenientes de diagnósticos que es la vía por la cual se preparan ofertas cuando se proponen acciones de capacitación de manera masiva. Tal es el caso particular del Plan 200 días. Este plan ha sido cuestionado también al interior de la misma Comisión de Decanas de Educación del CONARE (CDE-CONARE) por la experiencia de capacitación que ha tocado desarrollar, por la complejidad de los procesos administrativos tanto en el CONARE como en el MEP y luego en cada una de las universidades, por la inexistencia de una reflexión conjunta entre las universidades, el IDPUGS y MEP sobre el impacto y la estrategia. Al respecto, ha interesado la ausencia de una visión pedagógica en la oferta de capacitación, que constituye una de las debilidades más significativas del Plan en el rubro de acciones de desarrollo profesional. Para Fallas (2010) este Instituto no ha sido un buen vocero en las regiones y requiere mejorar en los procesos de administración y coordinación. También los informantes señalan la debilidad de una concentración de las actividades en San José con importante desatención o cobertura en otras regiones.

Desde el 2009, se cuenta con el diagnóstico regional que realizó el IDPUGS. A diferencia de años anteriores, el CENADI elaboraba anualmente un diagnóstico de necesidades de capacitación, compartido con la CDE-CONARE para preparar la oferta de cursos que se ponía a disposición de los docentes en el Plan 200 días. También se registra una propuesta temática de capacitación que elaboró la CDE-CONARE en el marco del Convenio con el MEP, pero a la que no se le dio concreción. Desde la creación del IDPUGS, esta Comisión

trabajó durante el año 2009 de manera intensiva con las autoridades del Instituto para preparar la oferta con base en tres estudios diagnósticos. Según el primer estudio diagnóstico, el personal docente se caracteriza en términos de sus deficiencias para ser trabajadas mediante procesos de desarrollo profesional por:

- Limitaciones en el uso de herramientas tecnológicas.
- Utilización de metodologías tradicionales.
- Desmotivación o desinterés.
- Falta de interés hacia la actualización permanente.
- Relaciones interpersonales deficientes entre docentes.
- Escasa formación en investigación educativa de aula.
- Limitaciones en la mediación pedagógica.
- Limitaciones en el proceso evaluativo.

De los otros dos estudios, se construyó una serie de matrices relativas a los contenidos que los docentes esperaban tener en las dos semanas de capacitación en el marco del Plan 200 días según la Dirección Regional de procedencia de la institución educativa, pues se hizo la consulta a instituciones, no a personas individualmente. Pero no se infiere ningún perfil de desarrollo profesional. Este no es un tema que haya salido en las entrevistas a los informantes. Se menciona la importancia de un modelo o de políticas, pero no se precisa al respecto. Este parece ser un tema pendiente de resolución.

La demanda de cursos por parte de las Direcciones Regionales en el 2009, fue de 265 cursos en las Direcciones Regionales –frente a la oferta de 118 cursos- y fue más alta en Puntarenas, Puriscal y Sarapiquí, con más de 20 cursos. Cartago, San Ramón, Nicoya, Santa Cruz y Upala fueron las Direcciones Regionales con menor solicitud de cursos (Cuadro N° 1)

Cuadro 1.

Demanda de número de cursos de capacitación por Dirección Regional y oferta de las Universidades Estatales. Plan 200 días 2009

DR	D	O	DR	D	O	DR	D	O
Aguirre	16	5	Grande de Térraba	13	-	San Carlos	12	2
Alajuela	9	11	Heredia	7	7	Puriscal	26	4
Buenos Aires	-	2	Liberia	10	4	San José	16	5
Cañas	13	6	Limón	14	5	Turrialba	8	4
Cartago	6	13	Los Santos	12	4	Sta. Cruz	5	4
Coto	8	8	Nicoya	6	2	Sarapiquí	24	4
Desamparados	9	6	Pérez Zeledón	9	4	San Ramón	6	1
Guápiles	12	2	Puntarenas	19	10	Upala	5	5
Subtotal	73	53	Subtotal	90	36	Subtotal	102	29

Simbología: DR: Dirección Regional; D: Demanda; O: Oferta

Fuente: Elaborado a partir de CDE-CONARE-MEP. (2009). Elaboración a partir de la base de datos de la demanda de cursos de capacitación del IDPUGS. Plan 200 días 2009. San José, Costa Rica (Documentos de trabajo).

Los temas según los cursos ofertados en las Direcciones Regionales se aprecian en el cuadro N° 2.

Cuadro 2.
Demanda de temas para la capacitación en las Direcciones Regionales. Plan 200 días 2009

Adecuaciones Curriculares 4	Inteligencia Emocional 1	Educación Musical 6	Artes Dramáticas 1	Ciencias 23
Educación Física 1	Didáctica 1	Diversidad 1	Educación Preescolar 3	Educación Abierta 8
Educación Agrícola 2	Educación Religiosa 3	Educación de Adultos 3	Educación Especial 16	Derechos Humanos 10
Artes Plásticas 1	Educación Cívica 1	Español 22	Evaluación 12	Inclusión 1
Física 1	Francés 1	Género 1	Indigenismo 1	Informática 14
Inglés 9	Administración 17	Investigación 2	Matemática 19	Orientación 4
Pedagogía 48	Planeamiento 1	Planificación 1	Psicología 2	Química 3
Recursos Materiales 3	Saludo Ocupacional 2	Desarrollo Humano 1	Estudios Sociales 13	Formulación de Proyectos 1

Fuente: Elaborado a partir de: IDPUGS. (2009). Base de datos de la demanda de cursos de capacitación. Plan 200 días 2009. San José, Costa Rica. (Documentos de trabajo).

La información muestra que Ciencias, Español y Pedagogía, son las temáticas más solicitadas en las Direcciones Regionales con más de 20 cursos.

Como producto de estos trabajos, la CDE-CONARE y el IDPUGS en el 2009 plantearon la oferta de cursos al personal docente. Como se puede inferir del cuadro N° 2, no logró dar una cobertura a los más de cincuenta mil educadores existentes en el país, aspecto que muestra igualmente, la insuficiencia de oportunidades de desarrollo profesional que afronta el sector, pero tampoco a la demanda hecha por las Direcciones Regionales según los cuadros anteriores. Los cursos ofrecidos finalmente en el 2009, fueron 118 en 23 Direcciones Regionales, a cargo de las cuatro universidades estatales con 30 profesores en promedio por grupo. Cerca de 3540 docentes fueron atendidos, para un 44,5% de la demanda inicial por Direcciones Regionales.

Se presentan seguidamente también los cursos distribuidos por temas en las áreas Pedagógica, Disciplinar, Instrumental y Otra, clasificadas de acuerdo con las temáticas que fueron finalmente ofertadas por las universidades estatales. Se aprecia en la información, que el contenido disciplinar de los programas de estudio, no fue objeto de mayor oferta, como si lo fue el contenido pedagógico, que se expresa en aspectos propios de los aprendizajes, los estudiantes, los métodos, aspectos psicopedagógicos y la práctica docente, como lo manifestaron también, informantes en el taller de validación. También hay una relación temática con las deficiencias que señaló el primer estudio, como se observa desde los temas que se solicitaron para los cursos. Se puede constatar que las regiones que tuvieron de 10 o más cursos, fueron Cartago, Alajuela y Puntarenas y con menos de cinco cursos, Buenos Aires, Guápiles, Liberia, Nicoya, Puriscal, San Carlos, San Ramón, Santa Cruz, Los Santos y Turrialba.

Cuadro 3.

Temas de los cursos solicitados por los docentes para la capacitación en el Plan 200 días 2009. Área Pedagógica

Docente como promotor de prácticas democráticas y participativas	Primeros auxilios en la escuela y el colegio	Elaboración de material didáctico con desechos para uso docente en ciencias
Manejo de la disciplina	Niños con déficit atencional: orientación a docentes y familias	Evaluación de los aprendizajes
Límites y disciplina al servicio de un ambiente sano y divertido	Dificultades en el aprendizaje de la matemática	Investigación en el aula
Manejo de límites en el aula	Dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura	Actividades recreativas para uso cotidiano en el aula
Contrato de valores para aplicar a grupos de estudiantes	Trastornos del lenguaje oral	La diversidad cultural como una oportunidad para el aprendizaje
Negociación de conflictos en entornos	Razonamiento lógico matemático en el aula escolar	Componentes esenciales de la "guanacastequidad"
Prevención de la violencia en el aula	Trabajo en equipo en la dinámica educativa	Interculturalidad en los espacios escolares
Comunicación no violenta	Trabajo en equipo	Educación Inclusiva
Prevención de la violencia intrafamiliar	Elaboración y gestión de proyectos educativos	
Violencia intrafamiliar y relaciones de noviazgo: un abordaje desde las aulas	Cómo fomentar en el aula el pensamiento crítico y creativo	
Comunicación asertiva	El desarrollo del pensamiento crítico creativo en la niñez	
Motivación Personal y Liderazgo	Sistematización de experiencias educativas	
Manejo del estrés	El aprendizaje cooperativo en las aulas	
Herramientas para una buena	Didáctica de la química y la aplicación en la vida	

autoestima y manejo del estrés	cotidiana	
Fortalecimiento del desarrollo emocional en la interacción escolar	Innovación educativa en gestión integrada de la salud y el ambiente	
	Los primeros pasos en geometría en la educación inicial	

Fuente: Elaboración propia a partir de: CONARE-CDE/IDPUGS. (2009). Resumen propuesta de capacitación Plan 200. 2009 (Documentos de trabajo).

En el caso de los contenidos de los programas y temas de las TIC's, la demanda fue menor respecto al área Pedagógica.

Cuadro 4.

Temas de los cursos solicitados por los docentes para la capacitación en el Plan 200 días 2009. Áreas Disciplinar, Instrumental y Otra

Disciplinar	Instrumental	Otra
Geografía de Costa Rica	Diseño de sitios WEB para la educación	Legislación educativa
Equilibrio de ecosistemas	Open Office 0.3 org para docentes	
Geometría	Uso de medios digitales para la enseñanza	
El ambiente como eje transversal en los programas del MEP	Errores que presentan los estudiantes en el curso de matemática general e introducción al uso de EXCEL y GEOALGEBRA como herramientas didácticas	
Control de Calidad de la agroindustria	Seguridad en redes	
Sistemas de control de calidad en contabilidad basados en la norma NIA220-ISOC1	Uso de la Internet para la optimización de la labor docente	
Los conjuntos numéricos: construcción y enseñanza	Diseño de material didáctico por computadora	
Una manera entretenida de resolver problemas	Recursos tecnológicos para procesos educativos	
Geometría de III ciclo	Recursos tecnológicos para la orientación	
Funciones reales de variable real	El uso de software, CMap's como herramienta del aprendizaje	
Ecología y conservación como fuente de conocimiento	Creación de materiales educativos multimedia	
Biodiversidad de Costa Rica como recurso para el aprendizaje		
Educación marino costera: ecosistemas marinos		

Fuente: Elaboración propia a partir de: CONARE-CDE/IDPUGS. (2009). Resumen propuesta de capacitación Plan 200. 2009. (Documentos de trabajo).

Los cursos fueron presenciales, bajo lineamientos concretos del IDPUGS, pero la modalidad a distancia o la bimodalidad aún no es frecuente en el país. Por otra parte, el estudio de COLYPRO (Op. Cit.) había mostrado que el tipo de actividades formales de desarrollo profesional que más frecuentó el docente, fue el taller en un 48% de los casos y en un 26%, cursos presenciales. Si se toma en cuenta que los cursos del Plan 200 días son presenciales, se afirma la tendencia hacia un presencialismo como modalidad de desarrollo profesional formal promovida por el mismo MEP, que puede estar obedeciendo a los mecanismos de control que se implementan para la certificación en el Servicio Civil, pero también al predominio de esta modalidad por parte de los oferentes.

Como programa novedoso está el Programa Costa Rica Multilingüe, una iniciativa surgida en la Presidencia de la República por medio de decreto con declaratoria de interés público y nacional, como producto de una Comisión integrada en el 2007 por la Presidencia de la República, el MEP, el Ministerio de Comercio Exterior (COMEX), el Programa Nacional de Competitividad y Mejora Regulatoria, el INA, el CONARE y el Proyecto Estrategia Siglo XXI (Rivera, Op. Cit.)³⁴. El programa permite conocer el nivel de inglés de los docentes que laboran en el MEP así como el de los alumnos que se gradúan de undécimo año, para tomar decisiones de capacitación en esa lengua (Blanco, s.f.). Entre marzo y julio del 2008 el Programa identificó el bajo nivel del dominio del idioma en los profesores desde un examen llamado “Test of English for International Communication” (TOEIC) aplicado al 75% de los docentes de inglés activos (3200 docentes del todo el país) y por medio del Centro Cultural Costarricense Norteamericano con fondos de la Fundación CRUSA. Luego se capacitó a los Asesores Regionales de Inglés del MEP por medio de Arizona State University en julio del 2008. En setiembre de ese año, mediante un convenio del MEP con el CONARE, se capacitaron primero 1095 profesores en los niveles principiantes A1 y A2, con cursos de 140 horas presenciales y 70 horas a distancia que finalizó en diciembre del 2008 con un aprovechamiento del 91,7% de los 127 asistentes en clase A1 y a un 92,5% de los 1050 docentes del nivel A2. El Programa aspiró capacitar a 3000 profesores, con 1775 profesores de los niveles A1 y B1 en el primer semestre del 2009.

También en Costa Rica Multicultural, se han capacitado 15 docentes de I y II Ciclos de la Educación General Básica para mejorar los programas de estudio en materia de metodología llamada Active English con apoyo técnico y económico del Principado de Leichtenstein. Luego, con apoyo de la Editorial Mifflin Harcourt en el uso de libros de texto en cuatro regiones del país (Puntarenas, Zarcero, Heredia y Pérez Zeledón), se realizaron pruebas piloto de esos materiales que han supuesto capacitación docente. La actualización curricular se ha dado en todos los niveles y modalidades para la Educación Primaria y Secundaria.

En el marco del proyecto Costa Rica Multilingüe se registra la acción de la Embajada de los

³⁴ Ver: http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:RlwtLPak-YJ:www.aliarse.org/documentos/Congreso_II/Marta%2520Blanco.pdf+el+programa+Costa+Rica+Multilingüe+y+el+Plan+Nacional+de+Inglés&hl=es&gl=cr&pid=bl&srcid=ADGEESi96qJLlfjp6NbZHtpjMoLNgcF58h9NlpWgKdcxfuFuo58mlzItLWMFFee a2_dbuR6XeEvmtzaywdHK9pKplhN1uhdJoPAoYiViKhAGyoFPZ48ik2iELrD0kUwQEYEnTn9S2N9&sig=AHIEtbRVX6hsh_v9eRmJ3Ntc2A9GnCFy1Q

Estados Unidos apoyando la formación docente en el país por medio de la Conferencia Nacional para Profesores de Inglés (NCTE) en el 2008, así como el financiamiento de talleres, capacitaciones y asesorías a profesores y asesores de Inglés del MEP.

Una experiencia novedosa que se viene desarrollando con el MEP, es Aprende Ciencia Haciendo Ciencia: Red nacional e internacional (Indágala y las Manos en la Masa) involucrando al asesor nacional y los directores de escuelas en el marco del Programa de Estrategia Siglo XXI. En este caso se procuran métodos de indagación para escolares que aprenden haciendo ciencia.

La cooperación de embajadas con Intel también ha favorecido acciones de mejoramiento profesional docente en tecnologías, en especial a docentes de escuelas en zonas alejadas.

De estas evidencias se puede afirmar que en el MEP hay una tendencia a ofrecer actividades de desarrollo profesional cuyo perfil se esboza en dos escenarios:

Escenario 1: modalidades presenciales de aprovechamiento

- Cursos presenciales de 40 horas, certificados por la institución que los contrata y con los registros de idoneidad correspondientes a esa institución
- Temáticas definidas por consulta diagnóstica a funcionarios en servicio
- Predominio de temáticas en el área pedagógica, seguidos de temáticas del área disciplinar y del área instrumental concretamente, TIC's
- Dispersión temática
- Distribución de la oferta sin patrón definido fuera de la GAM y concentrada en ella.

Escenario 2: modalidades presenciales de participación

- Cursos cortos de menos de 40 horas, por lo general 20 o menos, presenciales o a distancia
- Temáticas dispersas y diversas definidas o no por las autoridades por diagnóstico, solicitud, o conveniencia
- Actividades de modalidad y duración diversa
- Asesoramiento como una actividad frecuente.

Siendo la modalidad presencial la de mayor frecuencia en las acciones de desarrollo profesional, hay implicaciones importantes en la práctica docente como llama la atención la literatura educativa (Marcelo, Op. Cit.). Para Marcelo, se proporcionan respuestas prefabricadas para situaciones que se demandan de una supuesta ocurrencia general, pero no siempre consideran la realidad y las circunstancias propias del trabajo diario del docente, ni sus expectativas e intereses. En ese sentido, afirma que poco modifican las prácticas del educador, pues además se planean con carácter esporádico, descontextualizado y aunque se pueden lograr ciertos beneficios como aumentar los conocimientos, mejorar las destrezas, libertad de elección al docente, oportunidad para reflexionar sobre la práctica profesional, cualificaciones ulteriores, y acumulación de puntaje para un reconocimiento remunerado, hay

muy poco impacto en la práctica como se ha denunciado para este tipo de experiencias de manera abundante en la literatura. El autor también refiere a desventajas: pueden ser demasiado teóricos; las opciones son predeterminadas por los organizadores; no reflejan necesariamente las necesidades del docente o de su escuela; carecen de aplicaciones prácticas en la clase e ignoran el saber hacer del docente, entre otras. En el caso de Costa Rica, no se cuenta con estudios de impacto de las acciones de desarrollo profesional, ni de seguimiento o evaluación que posibiliten valorar la eficacia de la inversión y el aprovechamiento del docente o de la institución ni el impacto de los cursos como modalidad didáctica, hallazgo que es validado con las opiniones de informantes diversos en los estudios citados y en este trabajo. Las personas valoran para el desarrollo profesional, las actividades dinámicas y menos convencionales.

Respecto a los contenidos en el desarrollo profesional, Ávalos (Op. Cit.) hace un análisis de acuerdo con lo que Shulman y otros profesionales de la Universidad de Stanford han establecido como “dominios” para cualquier tipo de programa de desarrollo profesional: dominio del conocimiento pedagógico, (en correlación con el ámbito pedagógico), dominio del conocimiento disciplinario (correspondiente al ámbito disciplinar) y dominio del conocimiento pedagógico de la disciplina³⁵. Este tipo de categorización puede ser de utilidad en el diseño de procesos y planes de mejora docente y su investigación.

Articulación entre la formación inicial y la oferta de desarrollo profesional en entes formadores

En relación con la formación inicial, de acuerdo con las nuevas maneras de asumirla en el contexto semántico del desarrollo profesional, salta una expresión muy rica en contenido: el aprendizaje docente. Esta expresión constituye un factor importante para ubicar el constante “hacerse profesional” del docente como tal y posiciona el tema del desarrollo profesional como posibilidad. Señala Ávalos (2005, citada por Pogré, Op. Cit.), que el aprendizaje docente pone un acento en el proceso personal de construcción de la identidad que realiza cada educador en formación, quien elabora la base conceptual necesaria para enseñar y por tanto, la base de un conjunto de formas apropiadas para las diversas situaciones de enseñanza a las que se verá enfrentado en el futuro. En la docencia, el aprendizaje del educador es apenas una tarea que comienza en la formación inicial, sigue en los vaivenes de la inseguridad de los primeros dos o tres años y continúa a lo largo de su ejercicio profesional, a pesar de que su aprendizaje como experto más adelante, cambie de focos de atención o de necesidades.

Al referirse a los docentes, Ávalos (Op. Cit.) también comenta sobre sus capacidades para discernir aquello que ocupan para su enseñanza; responder a las necesidades de los estudiantes; introducir los cambios que requieren hacer en su actuación en el aula e investigar los resultados de sus decisiones pedagógicas. Estos presupuestos del profesionalismo docente que los registra la literatura, otorgan una importante imagen del docente, de su trabajo y de las expectativas, por lo que las personas usuarias de la

³⁵ Este último corresponde más cercanamente a la didáctica y que en nuestro caso se ha incluido en el conocimiento pedagógico, por cuanto el abordaje que se plantea en los cursos tradicionales de didáctica, no es el que propone Shulman.

educación esperan que no les decepcionen. Pero, podemos acotar por otra parte, que esto no exime a los sectores sociales de la preocupación respecto a los procesos de masificación en la formación inicial de los docentes, en especial cuando se ha mercantilizado la formación profesional en instituciones de educación superior y se han gestado nuevas demandas sociales en el marco del dinamismo mundial.

En esta perspectiva, el desarrollo profesional del docente puede ser visto como una necesidad de la misma sociedad, dado que ningún sistema educativo, al decir de Griffith (2006), puede esperar resultados satisfactorios sin inversión en los factores esenciales para la educación en un entorno moderno, como es el caso de los docentes, su formación y desarrollo continuo.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) por otra parte, ha puesto en circulación la idea de que el ejercicio docente es cada vez más complejo y de mayor exigencia en virtud de los cambios que provoca la inminente transformación científico tecnológica y social que ha sufrido el mundo, nada comparable con otros momentos de la historia de la Humanidad. En especial, el conocimiento y la información en las nuevas rutas globalizadas del mundo, junto a las nuevas estructuras familiares, las formas de producción, trabajo, consumo y organización societal, frente a la emergencia de valores sociales y la movilidad de las personas en los territorios, han afectado de manera significativa la profesión docente y su ejercicio. Como nunca antes, los países tienen ante sí, el reto de dar un profundo cambio de óptica al trabajo del educador, so pena de quedar rezagados en sus aspiraciones de progreso, competencia y emprendedurismo. Esto sin lugar a dudas pone en entredicho los procesos de formación y de desarrollo de la profesión docente.

También el Informe del Programa de Promoción de Reforma Educativa en América Latina (PREAL), “El futuro está en juego” (1998), proponía cuatro medidas para atender la mejora educativa en términos de la calidad y la equidad, en las que estaba el fortalecimiento de la profesión docente en salarios, una reforma de los sistemas de desarrollo profesional y una mayor responsabilidad de los profesores a las comunidades a las que sirven. El segundo Informe del PREAL (2001) “Quedándonos atrás”, afirmaba la preocupación por la formación y la calidad del desarrollo profesional.

UNESCO (2007) por su parte, llamó la atención a la importante tarea de reflexionar sobre cómo ejercer la docencia en la complejidad del mundo actual y mantener la calidad en la formulación de las políticas integrales sobre los docentes. Al respecto recomendó a los países: un sistema articulado de formación inicial, una inserción profesional y formación en servicio; un sistema transparente de carrera profesional y evaluación docente y, un sistema de condiciones adecuadas de trabajo y bienestar, todo ello en el marco de políticas de Estado, integrales, sistémicas e intersectoriales.

En otra vía, los ministros de Educación de América Latina y el Caribe, dejaron constancia en el Proyecto Regional de Educación (PRELAC (UNESCO/OREALC 2002), que la calidad del aprendizaje escolar está relacionado con la calidad de los docentes y el ambiente que

generan para ello, por lo que las políticas dirigidas a la mejora de la calidad educativa no pueden obviar la transformación del docente y la cultura escolar pues “(...) sin el concurso del profesorado ninguna reforma de la educación tendrá éxito”. Así mismo, le plantearon a los países el reto de implementar las políticas necesarias y las estrategias para que el cuerpo docente cuente con competencias profesionales y éticas, medios y recursos para que el derecho a la educación se exprese plenamente y llamaron la atención a que, si bien la recuperación de niveles salariales y el desarrollo profesional masivo a maestros en servicio era necesaria, no es suficiente, pues un buen desempeño docente exige un tratamiento integral en el que se garantice el fortalecimiento de las capacidades cognitivas, pedagógicas, éticas y sociales.

En el caso de Costa Rica, respecto a la formación inicial docente y su vínculo con el desarrollo profesional, se puede acotar que las universidades no evalúan a los aspirantes a maestros ni la formación inicial como si lo hacen países como Cuba, México, Bolivia, Perú, Paraguay y República Dominicana con pruebas escritas (Shulmeyer, Alejandra, 2004; BID, 2004) o como lo hace Finlandia con una prueba, un test de aptitudes y entrevistas. Incluso en Finlandia incluyen situaciones simuladas para ver el desempeño (Eurydice, 2004). Pero además, el alejamiento entre el MEP y las universidades como formadoras de docentes, suma a una descoordinación sustantiva que se agrava en el contexto de la proliferación de universidades privadas, que tampoco realizan procesos de selección de estudiantes para el magisterio. El desarrollo de las carreras, sin embargo, con la presencia del Sistema Nacional de Educación Superior (SINAES), ha dado un impulso a los procesos de acreditación en las universidades, que ha estado llevando a la revisión de las carreras. En este momento, en educación, la UNA tiene carreras acreditadas, la UCR solo una y la UNED ha reformulado su oferta buscando una mejor formación inicial docente con nuevos planes ya aprobados y en camino hacia la acreditación (Fallas, 2009). Sobre la base de su revisión curricular, se ha planteado el desarrollo profesional en línea, como se describe posteriormente. Puede afirmarse que la tarea formadora de las universidades no puede estar desvinculada del MEP, quien finalmente es el principal empleador de sus graduados.

Algunos estudios exploratorios o diagnósticos realizados (MEP-IDPUGS, 2008) dan cuenta de las percepciones sobre formación inicial docente proporcionada por las universidades. Al respecto, los informantes opinaron que en los ámbitos que recibieron mejor formación durante sus estudios, fue: preparación académica para ejercer la docencia, planeamiento didáctico, práctica docente supervisada, evaluación de los aprendizajes y ética profesional. Por el contrario, las adecuaciones curriculares, la educación inclusiva, transversalidad, leyes y reglamentos y herramientas tecnológicas, fueron temas de menor desarrollo y quizá en ese sentido se asocia la demanda de cursos en esos campos temáticos.

Es claro que hay una demanda social y un reconocimiento a la importancia que tiene que el sector que proporciona las bases de la alfabetización a las poblaciones, cuente con las mejores condiciones y formación para su trabajo. Es claro también, que la formación inicial requiere garantizar profesionales de alta calidad, y es claro que su desarrollo a lo largo de su ejercicio profesional, deba partir de una actuación en la cual no sólo los docentes habrían de invertir, sino el Gobierno en el Ministerio de Educación. Las sobradas razones para favorecer

el desarrollo profesional del docente, fluyen en el fundamento de la dispersión de las escuelas en todo el país, muchas de ellas lejanas a los centros urbanos con mayores servicios. La creciente diversidad y riqueza cultural es un obligado referente para la formación docente continua, pues entornos rurales con múltiples diferencias y grupos sociales diversos, modalidades de educación diversificada también múltiples, entornos urbanos con centros educativos diferenciados en tamaño, poblaciones, problemáticas y demandas, obligan a pensar que el desarrollo profesional debería estar en la mira de las políticas educativas. Si a ello sumamos las demandas por una educación de calidad que esté en sintonía con las expectativas de los planes de desarrollo de Gobierno y con las demandas del mundo contemporáneo para un país que aspira calidad de vida para sus habitantes, producción eficiente, progreso, desarrollo científico tecnológico, sensibilidades en el abordaje de sus problemas y anticipadas respuestas para un contexto dinámico, resulta inaudito que el sector magisterial se vea reducido a escasas oportunidades de mejora de sus conocimientos, de sus habilidades y que sus necesidades formativas sean las tareas inconclusas con las que abordan las aulas en la cotidianidad.

La estructura laboral y el desarrollo profesional

La normativa que rige el trabajo del docente, se encuentra definida en la Ley de Carrera Docente, su Reglamento y en el Manual de Puestos Docentes (Servicio Civil, 2003). Son puestos docentes, aquellos que están destinados a impartir lecciones en los diferentes niveles del sistema educativo³⁶. Existen según el Manual, 15 clases de puestos de los cuales interesa destacar 13 que poseen el nivel docente y no administrativo o administrativo docente:

Cuadro 5.

Clases de Puestos del profesorado de la Educación Preescolar, Especial, General Básica y Diversificada

1. D-001: Profesor de Enseñanza Preescolar	8. D-040: Profesor de Enseñanza Especial
2. D-013: Profesor de Enseñanza Unidocente (I y II ciclos)	9. D-060: Profesor de Enseñanza Media (G. de E.)
3. D-015: Profesor de Enseñanza General Básica 1 (I y II ciclos)	10. D-061: Profesor de Liceo Laboratorio (G. de E.) Profesor Enseñanza Media Bilingüe
4. D-014: Profesor de Idioma Extranjero (I y II ciclos) (G. de E.)	11. D-051: Profesor de Enseñanza Técnico Profesional (Instituto Femenino o Educación Comunitaria) (G. de E.)
5. D-016: Profesor de Enseñanza General Básica	12. D-052: Profesor de Enseñanza Técnico Profesional (III

³⁶ Los docentes son clasificados por la Ley de Carrera Docente. Título II: De la Carrera Docente en los siguientes artículos: **Artículo 108.-** Son profesores titulados los que, de conformidad con esta ley, posean un grado o título profesional que los acredite para el ejercicio docente, extendido por las instituciones oficiales del país, o reconocido y equiparado por la Universidad de Costa Rica o por el Consejo Superior de Educación, según corresponda. Estos organismos tendrán, además, la obligación de especificar las especialidades que, por sus estudios, puedan impartir los profesionales comprendidos en esta ley. **Artículo 109.-** Son profesores autorizados los que, sin poseer título o grado específico para el cargo que desempeñan, ostenten otros que sean afines, según será determinado, para cada caso, en la presente ley. **Artículo 110.-** Son profesores aspirantes los que, por sus estudios y experiencias, no pueden ser ubicados en ninguno de los dos grupos anteriores.”

2 (I y II ciclos)	y IV ciclos, Enseñanza Especial y Escuela Laboratorio) (G. de E.)
6. D-025: Profesor de Escuela Laboratorio (Enseñanza Preescolar, o I y II ciclos)	13. D-053: Profesor de Enseñanza Técnico Profesional (Liceo Laboratorio) (G. de E.)
7. D-050: Profesor de Enseñanza Técnico Profesional (I y II ciclos y Enseñanza Preescolar) (G. de E.)	

Fuente: extraído de Servicio Civil. (Op. Cit.). Simbología: G. de E.: Grado de Experiencia.

A su vez, las clases están agrupadas en 12 series³⁷ de las cuales interesa señalar las seis relativas al profesorado:

Cuadro 6.
Series de clases de puestos docentes

Enseñanza Preescolar	Enseñanza General Básica
Enseñanza Laboratorio	Enseñanza Especial
Enseñanza Técnico Profesional	Enseñanza Media

Fuente: extraído de Servicio Civil. (Op. Cit.).

De ellas, las vinculadas con el docente de la Educación Preescolar, Especial, General Básica y Diversificada se muestran en el cuadro N° 7

Cuadro 7.
Clases de puestos docentes. Educación Preescolar, Educación General Básica, enseñanza Laboratorio y Educación Especial

Enseñanza Preescolar	Enseñanza General Básica	Enseñanza Laboratorio	Enseñanza Especial
D-001: Profesor de Enseñanza Preescolar	D-013: Profesor de Enseñanza Unidocente (I y II ciclos)	D-025: Profesor de Escuela Laboratorio (Enseñanza Preescolar, o I y II ciclos)	D-040: Profesor de Enseñanza Especial
	D-016: Profesor de Enseñanza General Básica 2 (I y II ciclos)		
	D-015: Profesor de Enseñanza General Básica 1 (I y II ciclos)		
	D-060: Profesor de Enseñanza Media (G. de E.)		
	D-061: Profesor de Liceo Laboratorio (G. de E.)		
	D-050: Profesor de Enseñanza Técnico		

³⁷ Por Decreto Ejecutivo N° 18833-P a la Gaceta No. 54 del 16 de marzo de 1989, artículo 3, se denomina clase: Puesto o conjunto de puestos los suficientemente similares en cuanto a deberes, responsabilidades y autoridad, para que se les pueda aplicar el mismo título a cada uno de ellos, exigir a quienes hayan de ocuparlos los mismos requisitos de preparación académica, experiencia, conocimientos, etc., usar el mismo tipo de exámenes o pruebas de aptitud, para seleccionar a los candidatos a empleo y asignarles la misma remuneración en condiciones de trabajo similares. Servicio Civil (Op. Cit.).

Enseñanza Preescolar	Enseñanza General Básica	Enseñanza Laboratorio	Enseñanza Especial
	Profesional (I y II ciclos y Preescolar) (G. de E.)		
	D-052: Profesor de Enseñanza Técnico Profesional (III y IV ciclos, Enseñanza Especial y Escuela Laboratorio) (G. de E.)		
	D-051: Profesor de Enseñanza Técnico Profesional (Instituto Femenino o Educación Comunitaria)		
	D-053: Profesor de Enseñanza Técnico Profesional (Liceo Laboratorio) (G. de E.)		

Fuente: extraído de Servicio Civil. (Op. Cit.).

En el caso de la Enseñanza Media –en el Manual corresponde al III Ciclo y Educación Diversificada- y Enseñanza Especial, existen además especialidades, lo que complejiza y diversifica las necesidades del desarrollo profesional del sector docente.

Cuadro 8. Especialidades en las clases de puestos. Educación Especial, Educación Media y Técnico Profesional

Enseñanza Especial	Enseñanza Media		Enseñanza Técnico Profesional		
Audición y Lenguaje	Biología	Filosofía	Administración de Empresas	Electrónica	Danza (Ballet, Folklórica)
Deficiencias Visuales	Ciencias	Física	Artesanía (Cerámica, Mimbre, Orfebrería, Platería, Pieles, Tejido y Bordado)	Electrotecnia	Dibujo (Arquitectónico, Artístico, General, Publicitario, Técnico)
Estimulación Precoz	Cooperativismo	Físico-Matemáticas	Artes Gráficas	Floristería	Diseño y decoración de interiores
Incapacidad Múltiple	Educación Religiosa	Francés	Artes Industriales	Fotografía	Educ. Agrícola
Problemas de Aprendizaje	Español	Inglés	Artes Plásticas	Industria de la Madera	Educ. Familiar y Social
Retardo mental	Estudios Sociales	Italiano	Belleza y Estética Corporal	Industria del Vestido	Educ. Física
Terapia del Lenguaje	Ética	Matemáticas	Computación	Mecánica (Agrícola, Automotriz, Auto remodelado, Eléctrica, Equipo de	Refrigeración

Enseñanza Especial	Enseñanza Media		Enseñanza Técnico Profesional		
				Oficina, Forja de Metales, general, Industrial, Precisión)	
Trastorno Emocionales y de Conducta	Expresión Literaria	Orientación	Construcción Civil	Música (Educación Coral)	Repostería
		Psicología	Contabilidad	Nutrición	Secretariado Comercial (Archivo, documentación comercial, mecanografía, redacción comercial, taquigrafía)
		Química	Corte y Confección	Radio y Televisión	Teatro
					Telecomunicaciones

Fuente: extraído de Servicio Civil. (Op. Cit.).

Y a esto se suma la diversidad de clasificaciones en grupos profesionales de las clases de docentes, provenientes de las titulaciones que posean.

Cuadro 9.
Grupos docentes para profesores titulados o autorizados según ámbito de enseñanza. Ley de Carrera Docente

Ed. Preescolar	Ed. Primaria	Ed. Media	Ed. Técnico Profesional	Ed. Especial
Artículo 119.- Los profesores titulados de Enseñanza Preescolar se clasifican en tres grupos, denominados: KT-3, KT-2, KT-1	Artículo 122.- Los profesores titulados de Enseñanza Primaria se clasifican en seis grupos, denominados: PT-6, PT-5, PT-4, PT-3, PT-2, PT-1	Artículo 126.- Los profesores titulados de enseñanza media se clasifican en seis grupos denominados: MT6, MT5, MT4, MT3, MT2, MT1	Artículo 131.- Los profesores titulados de enseñanza técnico profesional se clasifican en seis grupos denominados: VT6, VT5, VT4, VT3, VT2, VT1	Artículo 136.- Los profesores titulados de Enseñanza Especial se clasifican en cuatro grupos, denominados: ET-4, ET-, ET-2, ET-1

Ed. Preescolar	Ed. Primaria	Ed. Media	Ed. Técnico Profesional	Ed. Especial
Artículo 120.- Los profesores autorizados de Enseñanza Preescolar se clasifican en cuatro grupos, denominados: KAU-4, KAU-3, KAU-2, KAU-1	Artículo 123.- Los profesores autorizados de Enseñanza Primaria se clasifican en dos grupos: PAU-2, PAU-1	Artículo 127.- Los profesores autorizados de Enseñanza Media se clasifican en dos grupos, denominados: MAU-2, MAU-1	Artículo 132.- Los profesores autorizados de Enseñanza Técnico-Profesional se clasifican en dos grupos: VAU-2, VAU-1	Artículo 137.- Los profesores autorizados de Enseñanza Especial se clasifican en dos grupos, denominados: EAU-2, EAU-1

Fuente: extraído de Servicio Civil. (Op. Cit.).

Como podemos apreciar, la clasificación de docentes es muy diversa en todos los niveles del sistema educativo, situación que se puede traducir en un amplísimo espectro de formaciones de los docentes en servicio que justificaría la existencia de una amplia gama en la oferta de desarrollo profesional pero también la definición de ciertos lineamientos y criterios para favorecer su crecimiento y desempeño laboral.

Estrategias universitarias en materia de desarrollo profesional docente

La oferta de cursos de desarrollo profesional de instituciones distintas al MEP para el docente costarricense, es aún incipiente y poco pertinente, si se parte de la existencia de más de 50 000 educadores que diariamente atienden a un millón de estudiantes. La demanda supera con creces la oferta nacional. Esto obliga al IDPUGS a un exhaustivo examen de las necesidades formativas, al diseño de un cuidadoso plan de oferta y a una excelente base conceptual para desarrollarlo.

Sin embargo, parece también necesario, el desarrollo de una cultura de superación profesional del docente que lo asuma como parte de su “ser y hacer profesional” (Rivera, Op. Cit.) y el desarrollo y promoción de una cultura institucional que lo aprecie como un valor propio del centro educativo en su proceso de mejora y crecimiento institucional y finalmente una cultura ministerial menos centralizadora para que se gesten los espacios necesarios para lograr esos cambios culturales y sean superadas las debilidades que los informantes registran en la gestión y en la actitud de las direcciones de los centros educativos.

Con esta base, es claro que en Costa Rica, queda mucho por hacer en materia de formación inicial docente y desarrollo profesional. En ese sentido, las facultades y escuelas de educación de las universidades estatales han estado promoviendo renovaciones de su oferta formativa y proponiendo programas de mejora de sus procesos de desarrollo profesional para los docentes en servicio. La UNA, desarrolla experiencias de capacitación en matemáticas y química con un particular apoyo a los docentes de los estudiantes que participan en concursos. En matemática ha desarrollado por muchos años el trabajo propio de las Olimpiadas (Química, Física, Matemática) en la Enseñanza Secundaria de Costa Rica,

y capacitaciones a docentes de matemática de distintas zonas del país, aunque se cuenta con una mínima participación³⁸. También desde 1986 está el proyecto "Matemática para la Enseñanza Media" (MATEM)³⁹ para promover el estudio de la matemática en estudiantes de la Educación Secundaria y en la actualidad capacita a docentes en áreas del curso MAX: 084 Matemática General y para el examen de Bachillerato del MEP.

Cuenta con un proyecto de extensión de la División de Educación Básica, denominado Enseñanza de la Lectura y la Escritura, para incidir en el mejoramiento de la enseñanza de la lectura y escritura, que incluye la actualización a docentes que trabajan con el primer año en escuelas nacionales.

Mediante el Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia, la UNA desarrolla un programa de Apoyo Psicopedagógico a la Educación Formal y no Formal que procura responder a múltiples necesidades de los docentes en temas como deserción, fracaso escolar, rendimiento académico, valores, éxito escolar y talento. En otras escuelas, también la UNA desarrolla proyectos de capacitación a docentes como en la Escuela de Ciencias del Deporte mediante el programa de Educación Continua actualizando a personal docente en servicio.

De manera reciente, la UNA impulsa desde el CIDE el Programa de Formación Continua para Educadores, en la División de Educología (González, 2010). Este programa es el resultado de un objetivo de un proyecto anterior llamado Desarrollo Curricular que tiene 3 años y concluye con el ingreso de este nuevo proyecto. Posee presupuesto, sirve de difusión y se nutre del resto de los otros proyectos que se desarrollan en la División de Educología. El proyecto funciona en red con los tres programas de la División y sus programas asociados: 1) Integración de las TIC's en la mediación pedagógica; 2) Sistematización y difusión crítica del conocimiento y los saberes pedagógicos; 3) Investigación de los escenarios educativos.

El programa considera la contribución reflexiva para la formación docente, porque se reconoce que la calidad del sistema depende del docente; una respuesta a la formación inicial de docente porque hay vacíos y porque hay dificultades de reclutamiento y, una respuesta organizada y de complementación pedagógica para los formadores de otras profesiones, como parte de la respuesta social de la UNA a la educación y su mejoramiento.

Parte de una noción de formación continua y un marco conceptual que considera como fundamental la reflexión sobre la práctica, el intercambio de experiencias y la transformación de la práctica. Asume el desarrollo profesional como un proceso, planificado, dinámico, participativo y actualizado para reflexionar sobre prácticas pedagógicas.

El programa posee varios ejes: mediación; organización y gestión curricular y, actualización disciplinaria. Se traducen en módulos que se desglosan en cursos-taller con propósitos claros, una definición de contenidos y competencias, la población meta, el cronograma donde

³⁸ <http://cimm.ucr.ac.cr/una/olimpiadas/funcionamiento.php>

³⁹ <http://cimm.ucr.ac.cr/una/matem/>

no se sobrepasan las 14 horas (entre 12 y 14), la metodología que es bimodal, la evaluación y las unidades didácticas.

El programa funciona en tres colegios como experiencia piloto desde el 2009. Y se ha considerado en cada colegio, como un apoyo al proyecto educativo del centro. No se intenta masificar, pues solamente se trabajan 3 colegios por año en la Gran Área Metropolitana y con el apoyo del Programa Esperanza Joven de la UNA piensan incursionar en el sector rural. El programa además, parte de la libertad de cada centro para tenerlo, contratarlo o no, sin pagar, pues forma parte de la labor de extensión de la UNA.

En la metodología, se asumen ciertos presupuestos: el valor de las vivencias y experiencias pedagógicas y culturales de los participantes; la incorporación en el diseño del plan de metodologías ágiles; el uso de experiencias pedagógicas reflexivas y críticas del propio quehacer profesional y la aportación de estrategias de intervención promovidas por saberes socialmente productivos.

El programa, a la luz de su propio desarrollo, ha tenido un acercamiento con el COLYPRO, que les paga los cursos para los agremiados en vinculación con el asesor pedagógico regional y ellos certifican con el MEP y la UNA. También pueden ser certificados directamente en el MEP y es acumulativo con validez para el Servicio Civil. El programa considera también procesos de seguimiento al aprovechamiento de la oferta mediante diagnósticos e investigación con el profesorado del CIDE.

La UNA posee también en el Proyecto Esperanza Joven que trabaja con profesores, pero que incluye a estudiantes y sus familias, actualmente ubicado en el Liceo de Aguas Claras, en el Colegio Katira, en el Colegio Tronadora, en el Liceo Experimental Bilingüe Arenal y otros. Y finalmente conviene destacar en el CIDE, el programa de actualización de educación continua de los egresados, un programa innovador que además permite valorar aspectos de la formación recibida en la institución, así como las capacitaciones que ofrecen a docentes de liceos rurales.

La UNED, por su parte cuenta con varios programas:

- Programa de Mejoramiento Profesional para docentes de I y II Ciclos: programa de extensión docente en cuatrimestres en todos los centros universitarios de la UNED según la demanda. Trabaja con temas como Estrategias didácticas para la enseñanza, Evaluación de los aprendizajes, Problemas sociales y niñez⁴⁰.
- Programa de Actualización y Capacitación Docente en Educación Especial, dirigido a estudiantes avanzados de la Educación Preescolar, Educación General Básica (I, II y III Ciclos) y servicios de apoyo educativo, para abordar temáticas de necesidades educativas especiales, adecuaciones curriculares en lectura y escritura, dificultades en el aprendizaje de la matemática, déficit atencional; trastornos del lenguaje oral, Lengua de Señas Costarricense (LESCO), trastornos emocionales y problemas de

⁴⁰ Ver: http://www.uned.ac.cr/extension/des_educativo/docentes.shtml

conducta en el aula, así como métodos novedosos y efectivos para el aprendizaje y la enseñanza, en la diversidad escolar. Tiene valor en el Servicio Civil.

- Programa atención a la Niñez con Discapacidades⁴¹, dirigido a educadores de la Educación Preescolar, Educación General Básica (I, II y III Ciclos) y servicios de apoyo educativo, psicólogos educativos y familias de estas poblaciones. En este caso se trata de cursos de diez sesiones de cuatro horas cada una con costos económicos y tiene valor en el Servicio Civil.

Al igual que la UNA y de manera reciente, la UNED (Fallas, Op. Cit.) ha establecido un programa de desarrollo profesional en línea forma parte de una visión integral de la educación a distancia en la UNED (Fallas, Op. Cit.). Lo anterior se reafirma a la luz de los procesos de revisión de su trabajo formativo en las carreras de educación. Para lograr este cometido, se ha establecido un convenio con ADA y una estrecha colaboración con miembros de la facultad de la Universidad de Harvard. El objetivo consiste en crear un programa de desarrollo profesional en línea capaz de responder a la realidad de los docentes en servicio. El programa ha tomado como punto de partida el área del lenguaje, debido a la trayectoria de ADA en esta área y su incidencia en la calidad del aprendizaje de los niños de I y II ciclo de la primaria. El aporte de Harvard se enfoca en el co-diseño de la propuesta pedagógica de aprendizaje en línea, a través de especialistas reconocidos en el área del desarrollo profesional en línea.

El programa se basa en módulos de temáticas específicas en función de una pedagogía de mediación de contenidos y un enfoque en investigación en el aula, auto-reflexión e interacción profesional en una comunidad virtual de aprendizaje. Como estructura base, cada módulo se organiza a través de un ciclo de aprendizaje que comprende cuatro tiempos: 1) discusión y reflexión sobre contenidos; 2) planificación hacia la práctica en el aula; 3) implementación en el aula y 4) reflexión individual y en la comunidad de aprendizaje. Cada ciclo de aprendizaje se repite en tres ocasiones a lo largo del curso, incrementado su nivel de complejidad a través del tiempo. A su vez, el aprendizaje de los contenidos, se apoya en diversos objetos de aprendizaje: material audiovisual; lecturas y guías, así como la participación en foros y blogs, entre otros.

El propósito de la UNED es ir extendiendo el programa hacia la integración de otras materias de actualización docente a través del tiempo (matemáticas, ciencias etc.), siempre sosteniendo las buenas prácticas que se perfilan en su curso experimental. Actualmente el programa se encuentra en fase experimental; acompañado por una investigación en proceso, con el fin de poder identificar su impacto en el mejoramiento de la práctica docente y el mejoramiento continuo de su modelo.

Por otra parte, la UNED está impulsando un observatorio de graduados que les aporta información para los procesos de mejora de la formación inicial docente. La idea es contar con comunidades de aprendizaje, que eventualmente puedan continuar por acciones de

⁴¹ Ver: <http://www.uned.ac.cr/extension/Diversidadeducativa/ninez.html>

certificación y convertirse en líderes.

La apuesta por el desarrollo profesional se sitúa en la idea de partir de las necesidades de los centros educativos y no sólo de lo que a la Universidad le interesa. Eso supone un trabajo en áreas críticamente definidas.

En relación con la oferta de capacitación a docentes, la UNED maneja una importante cantidad de cursos mediante la Dirección de Extensión. Los cursos se insertan en el Programa de Educación Continua mediante venta de servicios, pero la estructura provoca desarticulación, dado que cada cátedra puede tener su propio programa de extensión.

La UCR, de acuerdo con (Venegas, 2010), tiene la preocupación por atender a docentes que laboran en el MEP sin poseer el grado de bachillerato universitario. Una exploración en bases de datos del MEP permitió identificar en la UCR, en el año 2006 un total de 10 000 educadores en esa condición, donde el 50% eran maestros y un 50% profesores. Para estos últimos, mediante un proyecto con fondos FEES, la CDE-CONARE acogió la iniciativa de la representación de la UCR en la comisión y elaboró un proyecto de titulación para el sector de profesores en las áreas de ciencias y de matemática. En el 2010, el proyecto cuenta con fondos para iniciar como plan de actualización en los dos campos, a partir de las propuestas que se elaboraron desde un equipo de académicos interuniversitarios. Adicionalmente, y para potenciar la actualización en Matemática, Ciencias, Física, Química y Biología, la Facultad de Ciencias, la de Educación y las sedes regionales, impulsan un plan de educación continua nacional en ciencias que procura posicionar la formación del profesorado en servicio con carácter más diverso en temáticas, opciones didácticas, horarios y duración, así como más amplio para dar cabida a otros actores, escenarios y recursos. Al respecto, innovar en métodos potenciando el laboratorio natural y los recursos biológicos y servicios de la institución y del país. Esta propuesta está en esta condición.

Se registra también como una actividad de larga data en la UCR, la Feria Nacional de Ciencia y Tecnología que coordina la Escuela de Formación Docente de la Facultad de Educación, que posee entre sus componentes, el de capacitación a docentes, como uno de los más sistemáticos apoyos en el ámbito de las ciencias.

En el caso de la Escuela de Química se cuenta con el Programa de Capacitación y Actualización en Química, que entre otros objetivos tiene el de brindar un curso de actualización en química a docentes de la Educación Secundaria en el área de ciencia y química que laboren para el MEP.

El Instituto de Investigación en Educación (INIE) de la UCR, desarrolla dos proyectos: 1) Talleres de capacitación para profesores de Español de III Ciclo de la Educación General Básica y de la Educación Diversificada: estudio, análisis y crítica de obras de escritoras y escritores latinoamericanos y, 2) Procesos de Capacitación en Diversas Áreas del Conocimiento: una Oferta Académica al Sistema Educativo Costarricense, a través del IDPUGS, con el objetivo de capacitar y actualizar docentes de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las temáticas de convivencia armónica en el aula, investigación en el aula, violencia intrafamiliar,

sistematización de experiencias e innovación educativa en gestión ambiental. En su experiencia registrada en el período 2003-2007 (Castro, 2007) hay evidencia de actividades en múltiples áreas y sectores en el marco del Programa de Educación Continua y Servicios Especiales del INIE con una población beneficiada de 5810 docentes en todo el territorio nacional, algunas de ellas mediante alianzas con ministerios, ONG y otras instituciones como el COLYPRO.

La Escuela de Lenguas Modernas de la UCR⁴² también desarrolla un proyecto con apoyo a docentes de francés de escuelas y colegios mediante la Cooperación Interinstitucional para la Difusión del Francés a las Comunidades (CODIFRA) que considera el desarrollo profesional de docentes de zonas rurales mediante talleres. Y por medio de proyectos diversos, escuelas como la de Salud Pública, Nutrición, Geografía e Historia, Química, Física, Formación Docente, Administración Educativa, Orientación y Educación Especial, Educación Física y Deportes, entre otras, incluyendo las sedes regionales universitarias, desarrollan actividades de muy diversa naturaleza y temáticas para capacitar a docentes en áreas que favorecen el conocimiento y el desarrollo de las habilidades para el desempeño docente y para la atención de problemáticas particulares. Pero todo ello, se hace en el marco de iniciativas individuales de los sectores.

Por otra parte, la CDE-CONARE, inició un programa de actualización pedagógica para el formador de maestros y profesores con el financiamiento de los fondos FEES. La idea es posicionar en los formadores universitarios que atienden la formación en las escuelas y facultades de educación del sector estatal, las nuevas orientaciones conceptuales y metodológicas de la pedagogía contemporánea y contribuir con ello en la mejora profesional de los maestros y profesores que asisten a las universidades a prepararse como tales.

Como parte del trabajo conjunto entre las universidades UNA, UCR y UNED con el MEP, se encuentra el Programa Interinstitucional de Investigación y Formación en Educación Matemática⁴³, que tiene entre sus temas centrales, la formación docente inicial y continua en Enseñanza de la Matemática, las reformas curriculares en Enseñanza de la Matemática, la pedagogía y didácticas específicas de las matemáticas y el uso de tecnologías digitales en la enseñanza aprendizaje de las matemáticas. Se trata de un esfuerzo coordinado desde el 2007 e incluye como una de las poblaciones meta a impactar, a docentes del país desde los proyectos que desarrollan.

En el caso del ITCR (Guzmán, 2010), se reportan dos actividades esenciales en materia de desarrollo profesional docente en el campo de la Educación Técnica: en el nivel de capacitación se trabaja en varios programas: 1) Programa de capacitación en TIC's, que se ofrece en forma virtual a grupos de profesores de Educación Técnica y 2) Programa de capacitación a colegios para que desarrollen procesos de autoevaluación de la gestión institucional. Este programa hace que al final del año, el colegio presente su informe de autoevaluación, se valide con pares externos y se hace constar que la institución llevó a cabo el proceso de autoevaluación según el Modelo Iberoamericano. También se registra, un

⁴² <http://lenguasmodernas.ucr.ac.cr/codifra/presentacion.php>
<http://www.cimm.ucr.ac.cr/pi-ifem/>

módulo a profesores sobre orientación vocacional y valores a solicitud expresa de los colegios.

El Programa Costa Rica Multilingüe también ha incluido sesiones de capacitación para asesores regionales del MEP con la colaboración de la Embajada de los Estados Unidos, FUNDEPOS, el Politécnico Internacional y otras entidades (Presidencia de la República, 2008).

De acuerdo con Marcelo (1994), hay dos tipos de estrategias de mejora profesional docente que dejan mayores márgenes para el desarrollo profesional estarían las siguientes: 1) Cursos o acciones con proyectos de acción. Son aquellos que no concluyen al impartirse el curso, porque se proyectan en el quehacer de la unidad educativa de acuerdo con un plan de acción predefinido, con criterios de pertinencia, de aplicabilidad y de viabilidad. Por lo general echan mano de asesorías externas, con trabajo colaborativo al interior del centro educativo y con acciones de sistematización o de profundización ulteriores. En el caso de Costa Rica, podrían ubicarse las experiencias de los centros laboratorio; 2) Acciones al interior de la unidad educativa, apoyadas o no externamente, según la complejidad del trabajo a realizar, las necesidades del cuerpo docente, y la magnitud del proyecto a desarrollar. Es el caso de la experiencia reciente de la UNA que se describió en líneas anteriores.

Este tipo de estrategias, supone un “trabajo colaborativo” en el que caben dos cuestionamientos (Little,1989:1) el favorecimiento del desarrollo creativo de las decisiones bien justificadas a partir del trabajo colaborativo de los profesores o el reforzamiento mutuo de hábitos pobremente justificados y 2) la comprensión del trabajo docente o confirmación de sus prácticas docentes. Estos son aspectos que pueden servir al profesorado para valorar el impacto de sus procesos formativos en servicio.

Tendencias del desarrollo profesional

Las tendencias del desarrollo profesional del educador se analizan en este capítulo a partir del escenario internacional, y desde allí, se propone un planteamiento de la tendencia que se aprecia en la experiencia costarricense.

Tendencias en el nivel internacional

a. Tendencia N° 1. El Desarrollo Profesional Docente como un Proceso Continuo. Este caso, representa la ruptura de la brecha entre la formación inicial docente y el desarrollo profesional. Se asume el desarrollo profesional como un proceso continuo en el que si bien existe un trayecto de formación inicial, el paso a la vida profesional toma diferentes caminos como se expone en las descripciones de este apartado. Pero en estos casos, existe un compromiso nacional o de la institución encargada del sistema educativo o de la educación, que norma o define ese tránsito. La presencia de la normativa para asegurar el tránsito en el trayecto del desarrollo profesional desde la formación inicial a la inserción laboral, ocurre con diferentes niveles de compromiso, apoyos y estructuración del proceso e incluso, los resultados tienen diversas utilidades para los países y sus instituciones formativas y

administradoras del sistema educativo.

Esta idea ha sido refrendada por Zaccagnini (s.f.:5):

(...) la imprescindible intensificación de las cuestiones relacionadas con la formación profesional en su etapa académica, debe conducir a la introducción de cambios que permita dotarla de elementos conceptuales y metodológicos verdaderamente integrativos. Con ello, se configuraría un espacio formativo donde se parta de las trayectorias de aprendizajes previos de los futuros maestros y profesores y se prosiga con el aporte de marcos referenciales dinámicos y adecuados. De este modo, se propende a desentrañar desde el inicio de la formación, la naturaleza compleja, incierta, multideterminada y cambiante de las prácticas educativas, descubriendo y re-descubriendo su impronta ideológica.

Variante N° 1. El acompañamiento al docente novel. El docente tiene acompañamiento entre la formación inicial y la realizada en el transcurso del ejercicio de la profesión. Esta tendencia se acerca a una visión de aprendizaje a lo largo de la vida, respalda a los profesores y le proporciona recursos e incentivos para su desarrollo profesional constante (OECD, 2004). Se encuentra en varios países, tales como Francia, Inglaterra, Gales/Irlanda del Norte.

- **Francia** (Red Europea de Información en Educación, 2002). En este país, los Institutos Universitarios de Formación Docente (IUFD) son los encargados de la formación inicial y de que los nuevos docentes se identifiquen con el contexto escolar en el que trabajarán. Los IUFD son evaluados periódicamente para contar con financiación pública por lo que se ha establecido una red de formación que da el desarrollo profesional y en la que participan docentes, principiantes y otros con mayor experiencia apoyando al nuevo educador. Paralelamente han desarrollado la profesión de formador de formadores que es muy distinta a la de formación de docente⁴⁴.
- **Reino Unido.** Comprende a Inglaterra, Gales/Irlanda del Norte. (Red Europea de Información en Educación, Op. Cit.). La formación inicial está a cargo de un sistema descentralizado público y privado y existe un curso inicial de entrenamiento docente acreditado por la Agencia de Formación de Profesorado (Inglaterra) o por el Consejo de Enseñanza Superior (Gales). La continuidad se garantiza por la obligatoriedad del curso de entrenamiento y el desarrollo logrado con base en el desarrollo de competencias para la enseñanza.

Variante N° 2. Coordinación de la continuidad de la formación inicial. El desarrollo profesional ocurre como continuidad de la formación inicial. En este caso, existen procesos y acciones de desarrollo profesional que son coordinados por alguna instancia de formación.

⁴⁴ Para un análisis crítico del estado de la profesionalización docente en Francia Tenti refiere al estudio de Lang (2006. En Tenti, E. comp. (s.f.).

Es el caso de México y Alemania.

- **México** (Vezub, 2007). La formación inicial docente se realiza en el nivel terciario. La formación docente continua, existe desde 1999, y se administra por medio de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica, que impulsa programas diversos bajo la orientación que proporciona el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) desde 1994 y su vinculación con las políticas de evaluación del desempeño del docente. La certificación de saberes, en este sentido, es fundamental. Este Programa definió las políticas de cada uno de los ámbitos y niveles del sistema educativo que incluye políticas de desarrollo profesional, para el 2001-2006. Ejecuta varios programas como: Desarrollo Curricular, Desarrollo de los Centros de Maestros, Fortalecimiento y Desarrollo de los Equipos Técnicos Estatales de Actualización y la Asesoría a Colectivos Docentes, Incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación al Proceso de Actualización, Capacitación y Superación Profesional de los Maestros, Establecimiento de Normas Generales para la Operación, Desarrollo, Evaluación de los Servicios de Actualización, Capacitación y Superación Profesional para Maestros en Servicio y Regulación, Desarrollo, Seguimiento y Evaluación de los Programas y Servicios de Actualización, Capacitación y Superación Profesional para Maestros en Servicio. El Programa en sus lineamientos actualizados anuales, procura dar normas para evitar la dispersión, de manera que cada estado pueda definir el programa rector de actualización docente y así articule la amplia y heterogénea oferta en cada estado.

México maneja un enfoque de formación continua que la concibe como una actualización compleja, de larga duración y por etapas a lo largo de la trayectoria docente, en los ámbitos cultural, científico, humanístico y pedagógico y desde el cual, las acciones del Programa deben considerar:

- La escuela como espacio para el aprendizaje del maestro y referente para el desarrollo profesional.
- El desarrollo de propuestas formativas de carácter colectivo.
- La atención a la diversidad de tareas y contextos.
- La práctica como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje, como punto de partida y convergencia de los aprendizajes.

No obstante, la práctica demuestra que se mantiene la tendencia hacia un desarrollo profesional centrado en cursos individuales que procuran asegurar puntaje al docente y los cursos mantienen estructuras y contenidos isomórficos con el sistema educativo.

Las actividades son realizadas por iniciativas nacionales o de cada entidad estatal y se procura avanzar hacia formas de menor centralización. Se cuenta con experiencias en el nivel local como los Cursos de Carrera Magisterial, que son diseñados por equipos

técnicos de la Educación Básica en los diferentes estados. También en cada estado hay acciones independientes de la normativa del PRONAP. Existen iniciativas nacionales como los Cursos Nacionales de Actualización (CNA) e iniciativas provenientes de las Escuelas Normales y de la Universidad Pedagógica Nacional mediante programas de posgrado.

- **Alemania** (Red Europea de Información en Educación, Op. Cit.). Alemania es un caso particular que posee continuidad de la formación por un mecanismo normativo, pero el desarrollo profesional está más descentralizado que en otros países. No tienen programas específicos de inducción al docente principiante, pero cuentan con un período de prueba (servicio preparatorio) de 2, 5 o hasta 5 años si se requiere, una vez que el estudiante ha concluido su formación. El nuevo docente realiza dos exámenes: uno estatal y otro al final de un proceso de seguimiento de sus aptitudes y desempeño docente. La selección del docente corre por cuenta de cada unidad administrativa territorial, que establece una serie de criterios: profesionales y personales, además del análisis del expediente académico. Hasta ese momento son nombrados como funcionarios públicos. La formación docente continua está en manos de los Estados Federales a través de delegaciones administrativas que supervisan controlan y evalúan recursos, instituciones, docentes y los Estados (los Länders evalúan a los docentes, los planes y currículos). Todo docente es evaluado para su promoción. Las orientaciones para esta evaluación la realizan los ministerios de educación y cultura de cada unidad territorial.

b. Tendencia N° 2. Descentralización de la Formación Docente Continua. En este caso, cada unidad territorial (estado o provincia por ejemplo) desde líneas generales del ministerio o secretaría de educación, gesta la actividad de desarrollo profesional.

- **Colombia**⁴⁵. Toda la decisión en materia de desarrollo profesional, está en manos de los Comités Departamentales; considera el contexto regional y en cada uno de los 33 territorios, cada Secretaría de Educación tiene su propio Comité de Capacitación que debe definir su Programa de Formación Permanente de Docentes. El Ministerio de Educación ofrece pocos lineamientos comunes para la formulación de estos programas regionales. Se cuenta con la presencia de diferentes sectores sociales y las facultades de educación poseen un papel muy activo.

De acuerdo con el Plan Decenal de Educación 1996-2005, se reformó la formación de docentes y se propuso un Sistema Nacional de Formación de Educadores (SNFE) que integró las Escuelas Normales, las facultades de educación y los institutos de pedagogía con funciones de formación inicial y permanente, pero además, institucionalizó la certificación y la acreditación de estas instituciones. No obstante, y más allá de las intenciones políticas, los esfuerzos parecen estar focalizados en el

⁴⁵ Ver: Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente. Localizado en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-208603_archivo_pdf.pdf (29 de febrero, 2010).

desarrollo de la calidad de la formación inicial docente, de manera que se mantiene un débil desarrollo de la formación docente continua si se entiende desde la institucionalización y articulación de organismos e instituciones que la ofertan bajo lineamientos y políticas orientadoras para las regiones. Otros oferentes son las ONG.

En el plano conceptual, Colombia posee un enfoque de formación y de los sistemas de capacitación, que considera el vínculo de la teoría y la práctica, la investigación como competencia y actitud formativa y, la pedagogía como la disciplina fundante de la profesión y la formación. De ahí que los programas de formación estén basados en la investigación-acción educativa.

c. Tendencia N° 3. Del desarrollo profesional individual al colectivo. Otra tendencia que se puede apreciar, desde el criterio de las estrategias que se emplean para su desarrollo y desde el enfoque de su impacto, está dado por el paso del aprendizaje profesional individual a uno colectivo (Lieberman y Miller, 2001; Marcelo, 2002; Tedesco y Tenti, 2002), que exige un cambio cultural de trabajo (Marcelo, 2002) y representa una de las formas con asidero en varias razones (Montecinos, Op. Cit.): una población estudiantil mucho más diversa; demandas distintas de los centros educativos; la explosión del conocimiento; la complejidad del mercado laboral; las urgencias de aprender a trabajar en equipo y la necesidad de contar efectivamente con una educación continua a lo largo de la vida. Estos aspectos han incidido en que en la actualidad, la profesión docente esté caminando desde el ejercicio individual al profesionalismo colectivo.

En la misma idea, se reconoce que las medidas políticas que posea un país para el desarrollo profesional, contribuyen para que los docentes construyan comunidades de aprendizaje en sus propias escuelas o entre las escuelas (OECC, 2004:8), aspecto que apoya nuevas formas de construcción de la profesión docente. Esto lleva a la variante dentro de esta tendencia, a alcanzar procesos de desarrollo profesional en los centros educativos, es decir, en los propios lugares de trabajo. En esta perspectiva, se considera una decisión importante, una etapa de transición al mundo laboral caracterizada por medidas especiales de apoyo, supervisión del trabajo y evaluación.

En el desarrollo profesional con un enfoque colectivo⁴⁶, las acciones -provengan o no de instancias reguladoras del mismo-, impulsan el trabajo colaborativo, la discusión entre pares, el intercambio de experiencias, la búsqueda en conjunto de soluciones mediante actividades relacionadas con la práctica cotidiana de los docentes para superar sus problemas (SEP, 2004). El trabajo colectivo es una alternativa para hacer frente a situaciones complejas (Tenti, 2008) y puede favorecer también la aparición de nuevas formas de trabajo, el acercamiento de personas con diferencias generacionales, la comunicación, nuevos aprendizajes incluyendo formatos nuevos como los tecnológicos, amplía las lecturas de la realidad a la hora de compartir percepciones y representaciones de sus mundos, y

⁴⁶ Véase: Vaillant, D. (2009).

eventualmente favorecen el tomar poco a poco el control sobre su trabajo como docente, tarea que es clave para el docente y supera incluso el tipo de formación inicial recibida. Esto tiene su referente también en los procesos de formación inicial docente, porque se trata de un cambio cultural en la manera de asumir tanto los inicios de la formación como su continuidad a lo largo de la vida laboral del educador. Podría adicionarse la reflexión de Tenti (Op. Cit.: 18-19):

“(…) la docencia no es una actividad neutra, no es un trabajo individual sino doblemente colectivo. Es colectivo en la medida en que el maestro no trabaja solo, sino que la enseñanza aprendizaje es el resultado de un trabajo en equipo (el docente como intelectual colectivo). Y es colectivo en cuanto trasciende la mera “formación de recursos humanos”. En ese sentido es una actividad profundamente política, es decir, comprometida con la formación de la ciudadanía activa y la construcción de una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más “humana”.

Las redes profesionales procuran trascender un escenario sociogeográfico formativo único, a la vez que supera la movilidad laboral, favorece los intercambios, amplía los intercambios de experiencias, fortalece los diálogos formativos entre pares, un aspecto importante en la visión del aprendizaje permanente, como lo ha venido proponiendo Europa como parte de los cambios en la formación de los profesionales (Tejada, 2009).

d. Tendencia N° 4. Desarrollo profesional docente disperso. Esta es la tendencia en la que si bien hay reconocimiento de la importancia del desarrollo profesional del docente, éste no forma parte activa organizada en la estructura laboral ni hay entidades de coordinación entre los oferentes y el empleador o ministerio de educación. Las acciones formativas surgen de iniciativas espontáneas de agentes formativos externos al centro educativo, de instancias ministeriales o de programas y proyectos que se estén ejecutando. Algunas tienen algún grado de planificación, si se realizan dentro de la jornada laboral. Son de contenido puntual, no sistemáticas y de duración variable. Coexisten todo tipo de modalidades y tienen algún nivel de reconocimiento en la carrera profesional cuando está definida en la normativa correspondiente. Puede afirmarse que los actores del sistema educativo desde los puestos de la jerarquía más alta hasta las bases, atravesados por la complejidad de las demandas y de sus problemas, se ven envueltos en acciones formativas en las que convergen diversas lógicas, desde las más mercantilistas de asignación de puntaje, hasta las más académicas dirigidas a enriquecer el aula. No obstante, la dispersión de las acciones, sumada a la poca o nula concreción de políticas o directrices sobre el desarrollo profesional, provoca un escenario de dispersa actividad formativa y una responsabilidad centrada en el educador.

Se puede afirmar, que los programas de desarrollo profesional dispersos y adicionalmente desvinculados de la formación inicial docente, tienen poco impacto (como ocurrió en América Latina en las décadas de los ochenta y noventa, según Vaillant, 2006:13), hecho que baja la pertinencia para un cambio en las creencias de los profesores y en la burocracia del sistema educativo así como desfavorecen la identidad profesional (Wideen y otros, 1998). Sin embargo, se reconoce también que, a pesar de la poca sistematicidad que posean estos

programas, pueden tener algún grado de utilidad, especialmente para los docentes principiantes (OECC, 2004).

e. Tendencia N° 5. Desarrollo profesional asociado al aprendizaje del estudiante y al rendimiento del sistema educativo. Quizá la tendencia más desarrollada en las políticas o las acciones gubernamentales de países latinoamericanos principalmente, es la de focalizar el desarrollo profesional en diversas acciones, para impactar el aprendizaje del estudiante. El contenido de las acciones, por lo general está dirigido a potenciar el contenido de los programas de estudio de los estudiantes, a paliar las debilidades formativas, a incorporar nuevos contenidos y estrategias metodológicas consecuentes con cambios curriculares que se han introducido en el sistema educativo, actualizar al docente en aquellos aspectos que la política educativa demanda, por ejemplo. Pero el desarrollo profesional, se ubica en una dimensión mucho más amplia, de carácter formativo integral que apunta a enriquecer diversas dimensiones de la formación personal, no son las esenciales o no se consideran prioridad para su financiamiento, pues pasan a ser competencia particular del docente.

Varios estudios destacan el vínculo entre el desarrollo profesional docente y el rendimiento de los sistemas educativos desde la perspectiva de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes: el Informe Mc Kinsey & Company, elaborado entre mayo del 2006 y marzo de 2007 focalizado en la comprensión del alto desempeño educativo de sistemas exitosos y de los resultados de las reformas educativas en el logro o no de sus objetivos; el estudio sobre el desarrollo profesional docente en 23 países con una encuesta a 78000 docentes denominado Teaching and Learning International Survey (TALIS), publicado por la OCDE y los trabajos sobre docentes de Denisse Vaillant, investigadora del PREAL.

El estudio Mc Kensey & Company, analizó los resultados del Programa PISA y mostró que las diferencias en los sistemas escolares no son explicados por el gasto en educación, mientras que el reclutamiento, la formación y el apoyo al trabajo docente en el aula, son detonantes de la calidad de los logros educativos de los estudiantes, aspecto que se reconoce también en América Latina desde los estudios efectuados por Murillo y Román en el 2008, que dan cuenta de diferencias en los rendimientos de los sistemas educativos (Vaillant, 2009).

En el trabajo Teaching and Learning International Survey (TALIS). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente (Montecinos, 2003)⁴⁷, se considera que las características del desarrollo profesional docente mejor vinculadas a una renovación de las prácticas pedagógicas que a su vez se traducen en una mejora de los aprendizajes de los estudiantes, son:

⁴⁷ Montecinos reporta que desde el comienzo de los años 90 en la literatura y asociaciones profesionales de los EE.UU. ha emergido una visión de consenso respecto de las características de programas de desarrollo profesional efectivos, desde estudios realizados por Darling-Hammond, 2000; Densimone, Porter, Garet, Yoon, & Birman, 2002; Guskey, 1997; Liberman y Miller, 2001; Loucks-Horsley & Stiles, 2001; National Staff Development Council, 2001; National Science Education Standards, 1998; Wenglinski, 2000. Para mirar las referencias citadas, véase: Montecinos, C. (2003).

1. El objetivo es el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes, dando respuestas a las necesidades de aprendizaje que los docentes han detectado en sus alumnos.
2. Los contenidos del aprendizaje profesional emanan desde dentro y fuera del aprendiz y desde la investigación y la práctica.
3. Los principios que guían un aprendizaje exitoso en los alumnos, también guían el aprendizaje profesional de los profesores y otros educadores.
4. El programa se focaliza en el qué y el cómo enseñar un área disciplinaria que contempla el currículo escolar.
5. Las actividades fomentan la colaboración, otorgando amplias oportunidades para que los docentes compartan lo que saben.
6. Ofrecen un acompañamiento sostenido en el tiempo.
7. Contempla evaluaciones regulares.

Una versión menos extensa de los programas efectivos, podría focalizarse en acciones dirigidas a profundizar los contenidos de los programas de estudio y los aspectos didácticos, enfoque que puede ser de corte eficientista del desarrollo profesional docente. Puede tenerse presente sin embargo que, aunque el rendimiento es una dimensión importante, la investigación muestra que si no hay un correlato con la innovación y la trascendencia más allá de las habilidades orientadas a la eficiencia y adaptación a nuevas situaciones, el desarrollo profesional docente por sí mismo no sirve (Marcelo, 2008). Tampoco tiene impacto cuando las acciones formativas, rompen o fracturan la aspiración a una cierta autonomía en la toma de sus decisiones, en virtud de que los docentes tienen a resistir la obediencia ciega a las órdenes superiores como lo demostró Claxton (1991). También la carencia de incentivos –más allá de los propios de una carrera docente- para el desarrollo profesional, baja los niveles de motivación, la actitud para la innovación y el cambio (Mayor, 2009), por la inversión de esfuerzos y tiempo mayor que supone participar en acciones adicionales a un trabajo que de por sí es agotador y se extiende, a diferencia de otras profesionales, más allá del centro educativo.

f. Tendencia N° 6. Desarrollo Profesional como Proceso Reflexivo. La tendencia que promueve una renovada mirada introspectiva a la condición docente desde la cual es posible favorecer el crecimiento del profesional, tiene un asidero en la visión de la enseñanza y el curriculum como una actividad reflexiva (Stenhouse, 1983). La idea de que sin desarrollo del docente no hay desarrollo curricular, también de Stenhouse, alimenta la propuesta de que la investigación y la reflexión son poderosos recursos para el desarrollo profesional. No sólo para la construcción del saber sobre la enseñanza, sino para la corrección de prácticas docentes inadecuadas, la reflexión y la investigación sobre la práctica docente, contribuyen a fortalecer progresivamente la condición profesional y en consecuencia su desempeño en el aula. La idea de un profesor reflexivo provoca el planteamiento de que la reflexión, la criticidad y el pensamiento sobre la enseñanza por parte del educador, deberían ser componentes de su cotidianidad y que los resultados se concretarían en un mayor control de su propio desarrollo, de su conciencia como profesional y consecuentemente en más

autonomía como tal y más ímpetu del docente en el conocimiento de la enseñanza (Latorre, 1992).

El desarrollo profesional que promueve esta tendencia, otorga al docente un papel muy activo. Lejos de ser un receptor, el docente es quien protagoniza en la colectividad institucional, un ejercicio profesional reflexivo, donde la práctica y la teoría emergen como dúo de la reflexión sobre las diversas situaciones del trabajo docente. Este tipo de tendencia, se relaciona con una práctica de investigación-acción, metodología con la que la tendencia tiende a concretarse. Esta tendencia está soportada en propuestas teóricas de investigación de numerosos pensadores (Elliott, Lewin, Dewey, Stenhouse, Schön, Ingvarson, Zeichiner) como una vía que favorece el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones, fortalece la autonomía del docente, aviva la profesión y desde luego, es más pertinente con el desarrollo del ejercicio profesional.

Luego de esta construcción y con fines ilustrativos, se ofrece una síntesis de las diez tendencias que Lea Vezub (Op. Cit.: 40) propone del desarrollo profesional:

Esquema 1.
Síntesis de las tendencias de Lea Vezub



1. De modelos masivos y homogeneizantes hacia estrategias más diversificadas y adaptadas a necesidades y características de colectivos docentes específicos. Ya sea que estas se basen en etapas específicas del desempeño/carrera docente (programas de inducción al magisterio, mentorías para docente noveles); o en contextos de actuación particulares (escuelas indígenas, rurales, de frontera con bilingüismo, etc.).
2. De acciones de perfeccionamiento derivadas exclusivamente de las necesidades de implementación de reformas educativas y curriculares de las gestiones, a la configuración de espacios de formación más autónomos y/o autogestionados que desarrollan actividades basadas en la formulación de necesidades de actualización de los mismos maestros. Por ejemplo, los centros de profesores, los centros de maestros, la expedición pedagógica nacional y en general el funcionamiento de las diversas redes de maestros y profesores.
3. De programas centrados y dirigidos al docente individual, aislado, hacia programas centrados en la escuela, en colectivos o comunidades profesionales específicas con un arraigo institucional. La escuela es concebida como espacio de aprendizaje y lugar privilegiado para el desarrollo profesional docente.
4. Valoración de la práctica y la experiencia como fuente de aprendizaje, reflexión y conocimiento profesional. Dispositivos que revierten la clásica y jerárquica relación entre expertos y docentes a favor de una construcción más transversal y horizontal como la Expedición Pedagógica en Colombia, las redes de maestros, las escuelas de Desarrollo Profesional y el Proyecto Nacional de Escritura en EEUU, grupos de trabajo autogestionados por los profesores en España.
5. De políticas de capacitación con una fuerte motivación extrínseca (puntaje, ascenso en la carrera docente, estabilidad laboral) a políticas que empiezan a valorar la motivación intrínseca. Por ejemplo basada en la mejora de la propia formación y desempeño, la participación en una innovación pedagógica, la construcción colectiva y el trabajo colaborativo.
6. De incentivos únicos, basados en el puntaje a la consideración de otras alternativas como retribución de la capacitación. Habitualmente los incentivos estaban centrados exclusivamente en el puntaje para la carrera docente, ahora se plantean otras formas de incentivar a los docentes (plus o estímulos salariales, disponibilidad de tiempo en la jornada laboral para capacitarse, otorgamiento de años sabáticos y licencias especiales, titulaciones adicionales, documentación y publicación de experiencias, pasantías). Junto con la intensificación y extensión de las acciones de formación continua también se plantea otorgar mayor peso a los méritos derivados de la participación en programas sostenidos de desarrollo profesional para ascender en la carrera docente.
7. Existe una tendencia a vincular la capacitación con la evaluación del desempeño, generando culturas de la evaluación y responsabilizando a los docentes por los resultados y la mejora de su tarea.

8. De modelos de formato único a la diversificación de los dispositivos y estrategias de formación permanente. De las clásicas modalidades centradas en el curso o taller a la conformación de “trayectos” formativos, carreras de posgrado, postítulos, especializaciones, más que cursos aislados y de temáticas diversas. Este tipo de capacitación focaliza en un área o problemática curricular específica o en el desempeño de un nuevo rol. Además se incluyen nuevas estrategias como la promoción de la escritura por parte de los docentes, la narrativa y la documentación de experiencias, la participación en foros virtuales, etc.

9. Surgen nuevos temas de actualización para los docentes, entre los que se destacan las iniciativas para la capacitación de docentes en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Por ejemplo el trayecto “Enciclomedia” en México y formación en nuevas tecnologías para el área de matemática en Colombia, los materiales de apoyo y formación docente del CNICE en España. Pero también, entre los temas de los cursos en el contexto latinoamericano, se registran saberes vinculados al trabajo en contextos de pobreza, a la atención de situaciones de diversidad sociocultural, a temas transversales relacionados con los derechos ciudadanos, la sexualidad, etc.

10. Por último, parece haber consenso en torno a la necesidad de contar con modelos de desarrollo profesional que combinen y equilibren la actualización de contenidos disciplinares y el perfeccionamiento en temas pedagógico-didácticos y profundicen a la vez la formación cultural y ciudadana de los docentes.

Tendencia del desarrollo profesional docente en la experiencia costarricense

La mayor evidencia que posee Costa Rica en materia de desarrollo profesional docente, corresponde sin lugar a dudas, a la preeminencia de procesos puntuales dispersos o acciones dispersas con bajo nivel de coordinación ministerial. Posee bajo nivel de sistematicidad, centrado en la tradición de la actualización y el perfeccionamiento, con insuficiente o nulo seguimiento y evaluación de los impactos que puedan estar generándose en el aula, en los aprendizajes de los estudiantes, en el enriquecimiento del centro educativo, en la transformación de las prácticas docentes y en la promoción de conductas de superación profesional, asociadas a motivaciones y crecimiento personal.

A pesar de que desde la creación en 1988 el CENADI en su Departamento de Desarrollo Profesional, contó con una serie de objetivos para el desarrollo profesional dirigidos a la coordinación institucional e interinstitucional, la gestión de un sistema de estímulos e incentivos al docente, el estímulo a la autogestión y cogestión de procesos formativos, la elaboración de programas y proyectos para favorecerlo y el seguimiento a los docentes, hasta la creación del IDPUGS en octubre de 2007, el país no ha logrado consolidar una política que le dé rumbo, ni un reglamento o normativa para la concreción de actividades de mejora docente. Si bien se pueden certificar actividades según los procedimientos normativos existentes en el Servicio Civil, el país no cuenta con una base de información que dé cuenta de la situación global del desarrollo profesional docente.

En la misión y en la descripción del IDPUGS, existen las intenciones escritas del desarrollo profesional, pero en la práctica persiste una diáspora de acciones que emanan de cualquier entidad que proponga actividades formativas. Estas pueden ser solicitadas, propuestas, contratadas y coordinadas con alguna instancia de la jerarquía del MEP como son las Divisiones y canalizadas según corresponda con el IDPUGS: Direcciones Regionales, Divisiones y sus Departamentos, otros órganos desconcentrados, universidades, colegios profesionales, organizaciones nacionales gubernamentales o no, organizaciones internacionales y sus programas y proyectos. Por otra parte, las iniciativas de desarrollo profesional circulan desde dos fuentes: las que emanan de los centros educativos y sus planes de desarrollo, o de grupos de docentes en circuitos escolares por ejemplo y, las individuales que no necesariamente se registran y que forman parte de las opciones personales de cada docente.

La tendencia del desarrollo profesional se ubica mejor en la que se denominó Desarrollo Profesional Docente Disperso, que como se describió, comprende cursos de actualización y capacitación con diversidad de modalidades, duraciones y contenidos, así como acciones de asesoría que emanan de entidades ministeriales principalmente. Si se revisan los modelos propuestos en el capítulo, no se puede afirmar que el país tenga a la fecha, claridad del enfoque del desarrollo profesional, ni que exista el diseño de una política nacional de desarrollo profesional para el educador ni en el papel ni implementada, aunque esta es la tarea en la que está el IDPUGS en la actualidad. La noción de capacitación primero y la de actualización en segundo lugar, predomina en el discurso, o se asocia directamente a la expresión desarrollo profesional, aspecto que da cuenta también de una tradición cultural basada en acciones dispersas y puntuales de diversa naturaleza y fuente. Por ello, en este texto con frecuencia se menciona capacitación porque así se registra en las fuentes consultadas o se emplea así por parte de los informantes. En realidad, se trata de actividades de desarrollo profesional dispersas en su mayoría.

La puesta en escena del Plan 200 días, ubica mejor la tendencia de desarrollo profesional, al colocar el proceso más masivo de acciones denominadas de capacitación, al final del curso lectivo, en la perspectiva de la capacitación y sobre temas que emergen de diagnósticos anuales que luego son negociados por el IDPUGS con las entidades formadoras con las posibilidades de la oferta que estén dispuestas a poner en la mesa de la contratación. No obstante, la capacitación no da cobertura a la totalidad de la población docente. La tendencia se refuerza, en el conjunto de acciones de capacitación que de manera reciente, son coordinadas entre el IDPUGS y las asesorías nacionales y en el conjunto de la actuación de las Direcciones Regionales. El tema sugiere que el Plan de los 200 días debería ser evaluado o al menos revisado en término de su impacto y eficiencia.

Como se desprende de los informantes, también esta tendencia es reconocida como una limitación que habría que superar hacia un proceso diseñado, con claridad conceptual y mejor articulado y coordinado entre los oferentes y el IDPUGS.

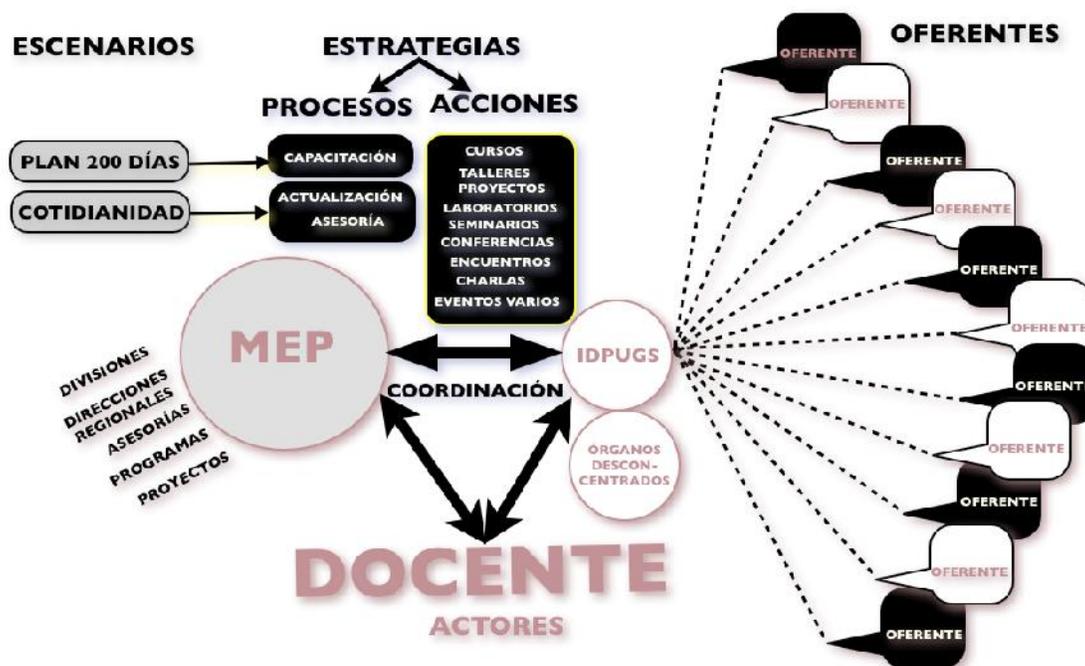
La diáspora de acciones se puede representar en un esquema elaborado de la información recuperada, que ilustra los escenarios, las estrategias y los actores. Del esquema deriva que,

en la actualidad en Costa Rica, el docente se ve expuesto en materia de desarrollo profesional, en dos escenarios principales: uno, el de su cotidianidad como profesional contratado, es decir, como trabajador y en su espacio vital fuera del trabajo y, otro, el escenario que dentro de su trabajo se establece al final del curso lectivo en el marco del Plan de los 200 días. Tal y como se había descrito, este plan considera la capacitación a docentes como una de las tres modalidades de actividades a las que se destinan las dos últimas semanas del curso.

De acuerdo con la descripción de las acciones que se registran de los informantes, es posible afirmar que existen estrategias para implementar el desarrollo profesional del docente. Una, consideraría procesos, que parten de diseños más organizados, de más largo plazo, coordinados normalmente al interior de un plan o proyecto, y contiene acciones de seguimiento, de evaluación y recursos. Tal es el caso de proyectos de la FOD, o la experiencia que está implementando la UNA. Se pueden incluir en esta categoría de estrategias como procesos, las actuaciones diseñadas de capacitación que planifican las asesorías nacionales y las Direcciones Regionales, en el marco de líneas de actualización metodológica o temática, de incorporación de algún eje curricular o de un contenido particular que se define como necesario, sea en el contexto de un proyecto asociado nacional o internacional como ocurre con frecuencia. También se incluye los procesos de asesoría que planifican las Divisiones del MEP o las Direcciones Regionales, sean producto de sus propias iniciativas o coordinadas con otras entidades, pero desde su mediación.

También, está la estrategia de acciones individuales a los que los docentes se ven expuestos por iniciativas superiores o individuales y que se expresan en cursos, talleres, proyectos, laboratorios, conferencias y otras modalidades didácticas. De tal manera, en el conjunto de dispersas actuaciones dirigidas a proporcionar lo que podríamos a llamar el desarrollo profesional, los actores son fundamentalmente: el MEP con su diversidad de instancias y en particular sus órganos desconcentrados entre los que el IDPUGS juega el papel normativamente más importante en este campo y, el conjunto de oferentes nacionales e internacionales que se vinculan de maneras diversas con las acciones dirigidas al docente. El actor central a quien va dirigida la acción es el docente, no sin considerar otros actores del sector educativo que son incluidos en la acción de desarrollo profesional pero que para este estudio en particular, no se focalizó. Finalmente, la coordinación se plantea como el mecanismo formal que se procura para las acciones entre actores y que no elimina aquellas acciones formativas a las que el docente accede de manera voluntaria.

Esquema 2.
Actores, escenarios y estrategias del desarrollo profesional docente en Costa Rica



Buenas prácticas

En este capítulo, se describe un conjunto de experiencias de desarrollo profesional que han impulsado algunos países o instituciones, que sirven en el contexto del estudio realizado, como un insumo para quienes toman decisiones en el ámbito nacional. Se trata de intervenciones que permiten al docente desarrollar aprendizajes de alto valor formativo para su ejercicio como profesional, incrementar competencias de manera más colectivizada en el centro educativo, ser más efectivo en el desenvolvimiento profesional y que por su cobertura, génesis, tratamiento, innovación e institucionalización, así como por su abordaje, suponen un buen hacer pedagógico. Cuenta en la definición de buena práctica, el carácter social desde el cual la experiencia es gestada y gestionada. Existen muchísimas experiencias que se han propuesto como novedosas y exitosas pero muchas de ellas sin restar el mérito que pueden tener, responden a intereses individuales, son aisladas y no surgen de decisiones y políticas institucionales. En este capítulo se recogen algunas experiencias que se han considerado más representativas de esta caracterización y que pueden ser ampliadas en la localización de los sitios que se referencian.

Las redes

Las redes de maestros, son comunidades educativas, que pueden funcionar con diversos propósitos con implicaciones en la cultura docente, uno de los elementos más significativos desde el punto de vista del desarrollo profesional. Pueden posibilitar la transformación de la enseñanza y de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Presentan rasgos como los siguientes (Vezub, 2007:28):

- Programas más motivadores que prescriptivos.
- Aprendizaje más indirecto que directo.
- Formatos más cooperativos que individualistas.
- Trabajo integrado, más que fragmentado.
- Liderazgo más facilitador que directivo.
- La animación de perspectivas y pensamientos múltiples en lugar de unitarios.
- Valores a la vez específicos del contexto y genéricos.
- Estructuras dinámicas, más que estáticas.

En la actualidad, se han incrementado gracias a las condiciones que posibilitan los recursos tecnológicos y muchas de ellas han tenido como génesis proyectos de incorporación de las TIC's en el aula de clase. Al respecto, Redes Escolares de América Latina (REDAL)⁴⁸ ha identificado características que bien pueden ser consideradas para otro tipo de redes: las redes manejan objetivos globales más allá del uso de las TIC's, comparten los objetivos mediante su misión y propósitos pedagógicos de las actividades que ofrecen, por ejemplo, las capacitaciones y los proyectos. De esa manera, los miembros en la red logran tener una visión compartida de los objetivos, mejoran el manejo y acceso de recursos para su trabajo en la Internet así como la comunicación con otros maestros en diferentes latitudes, promueven la inclusión social y el desarrollo del docente a la vez que los maestros logran acceder a modelos de aprendizaje centrados en el estudiante. Además, las redes promueven los liderazgos, la autonomía y la participación. Desde el punto de vista del desarrollo profesional, las redes logran ayudar a los docentes en la incorporación de las TIC's a los programas de estudio o a otros proyectos; a involucrarse desde el inicio en procesos de experimentación y reflexión continua y a realizar adaptaciones continuas al contexto.

Una de las limitaciones está en la disponibilidad del tiempo para que los maestros puedan participar activamente en las redes, porque este es un problema estructural que requeriría de políticas para proporcionarles espacios y tiempos para la participación en su desarrollo profesional. La infraestructura tecnológica, la conectividad y el acceso a recursos, pueden ser limitaciones de peso diferenciados, en especial para los maestros con pocos recursos en zonas deprimidas.

⁴⁸ Véase en www.redal.net el proyecto: Una investigación sobre las mejores prácticas, que tuvo una duración de 20 meses entre el 2003 y el 2005. Esta incluyó a la Red Telemática Educativa del Programa Nacional de Informática Educativa MEP-FOD de Costa Rica.

REDAL ha identificado como uno de los factores de logro, el sentido de pertenencia que desarrollan las redes humanas o tecnológicas, que se potencia mediante la comunicación significativa con el mundo exterior desde las TIC's.

a. Red Maestros de Maestros. Desde el 2002, en Chile se encuentra la Red Maestros de Maestros, de apoyo a la docencia. La idea es que maestros excelentes contribuyan con el desarrollo profesional de otros docentes desde la Red. Para ello se propicia que los docentes miembros, propongan trabajos para desarrollarlos con otros docentes sobre temas relativos al desempeño y desarrollo profesional en el aula y de esta manera que los beneficiarios adquieran nuevas competencias y conocimiento. Integra 828 docentes de diversos niveles educativos en todo el país. Quienes integran la Red, han debido obtener una condición particular denominada Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP). Participan por medio de varias modalidades:

- Encuentro Nacional de Maestros de Maestros: los miembros aceptados son capacitados para brindar apoyo en la Red.
- Proyectos de Participación Activa: la participación se da por medio de dos vías. Una, de tipo individual en la que el profesor diseña e implementa modalidades de formación en servicio según lo que haya detectado para ser implementadas con sus pares. Otra, mediante proyectos colectivos de carácter institucional, en la que equipos del Ministerio de Educación y de otras instituciones, diseñan proyectos contextualizados de formación para ser ejecutados por los docentes en servicio que pertenecen a la Red. En esta modalidad se pueden incorporar profesores en calidad de acompañamiento en las actividades que se desarrollan.
- Subportales: representa una manera alternativa de comunicar y apoyar. Los profesores de la Red, disponen de su propio subportal para producir y difundir recursos y de esa manera promover la comunicación entre la Red y otros docentes.
- Desarrollo profesional entre pares. Se trata de una nueva manera de trabajo de los profesores de la Red (desde el 2007), mediante la cual los profesores acompañan la inserción del profesor principiante a su trabajo como tal. La idea es que los docentes disminuyan el tiempo de aprendizaje en su carrera profesional. De esta manera pueden incorporarse más autónoma, reflexiva y críticamente al trabajo, evitando o disminuyendo la absorción burocrática de la escuela y transformando así la escuela. Para esto, se requiere que el profesor de la Red que acompaña y que adquiere un papel de mentor, obtenga un diplomado financiado en alguna universidad del país con financiamiento del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)⁴⁹ Este Centro posee experiencia desde el 2001 en lo que se denomina Talleres Comunes, un programa de formación continua docente entre pares, para incidir en la comprensión y desarrollo del trabajo de aula, en el que se procura concertar la teoría y la práctica mediante el diálogo crítico, reflexivo y

⁴⁹ Véase: http://www.cpeip.cl/website/index2.php?id_portal=1&id_contenido=74

constructivo entre profesionales que tienen en común enseñar y que parten de una experiencia común con sentido. Los Talleres Comunales se instalan cuando un colectivo o comuna interesada lo solicita. El taller se organiza con grupos de 8 a 30 profesores conducido por un profesor del CPEIP, que semanalmente se reúne con la comuna para analizar alguna situación, tema o ámbito relacionado con el aprendizaje desde tres aristas: disciplinar, didáctica y desde la práctica pedagógica. Para ser tutor de un grupo, el profesor debe haber sido formado en aspectos disciplinarios, didácticos y de aprendizaje entre pares durante cinco días por una universidad.

Los profesores tutores de la Red, pueden decidir cuál modalidad es la que desean. Los proyectos de la Red se desarrollan en horarios que no afectan sus clases y se les paga por el número de horas adicionales que trabajan para la Red.

b. Red KIPUS. La Red Docente de América Latina y El Caribe KIPUS, es una exitosa comunidad que nació en el año 2003 en Chile como producto de un encuentro de universidades pedagógicas. Es una alianza de carácter internacional apoyada por la UNESCO que comprende diversas entidades como facultades de educación, universidades pedagógicas, ministerios, redes profesionales, ONG's, gremios y sindicatos, investigadores y personal docente y administrativo que se ocupan del desarrollo profesional y humano en general del docente. Está orientada a fortalecer su papel protagónico en una época de transformaciones educativas y constituye además, un espacio abierto al intercambio de conocimiento, iniciativas y experiencias⁵⁰.

La Red procura colocar el tema docente en las políticas públicas. Para ello emplea diversos mecanismos, en el entendido de que sin la participación del docente, el cambio no es posible. En esa idea, se ofrece desde la red, un importante apoyo a las alianzas intersectoriales en la que juega un papel importante, las instituciones formadoras.

Para ser miembro de la red, basta con ser docente o estar realizando alguna actividad relacionada con la docencia, y llenar el formulario correspondiente que solicita la red, sea en condición individual o institucional. El interés en la opción temática que ofrece la red, ayuda a canalizar trabajos y aportes específicos: desafíos en la formación inicial y en servicio, el desarrollo profesional y dimensiones de la profesión, la profesión docente y los cambios en el escenario social y tendencias en la profesión docente frente a los cambios, todos ellos vigentes en la actualidad. Los temas permiten la gestación de grupos de trabajo.

La red, realiza encuentros, proyectos y desarrolla y difunde un conjunto de materiales que pone en línea para los miembros. Los encuentros favorecen la constitución de grupos de trabajo y el desarrollo de nuevos proyectos y temas, con lo cual se renueva el movimiento de la red. Para efectos de este trabajo, se ilustra como una de las maneras de imaginar el funcionamiento para una red nacional de desarrollo profesional que podría ser gestada para articular experiencias, favorecer el desarrollo de proyectos interinstitucionales de desarrollo

⁵⁰ Véase: <http://redkipues.org>

profesional, contar con documentos y otros recursos, estimular encuentros y aprovechar el medio virtual para potenciar la comunicación de experiencias y desarrollar eventos de formación docente continua.

c. Las expediciones pedagógicas: experiencia de Colombia⁵¹. El Proyecto de Expedición Pedagógica Nacional en Colombia, es un proyecto coordinado por la Universidad Pedagógica Nacional, e impulsado en convenio con el Ministerio de Educación Nacional. Se puede ubicar como un ejemplo de redes. Es concebida como:

(...) una misión académica de educadores e investigadores [que] tiene por objeto poner en contacto la intelectualidad del país con la institución escolar y la comunidad educativa, lo mismo que reconocer en forma sistemática las innovaciones y experiencias pedagógicas y acordar líneas de investigación y experimentación con los protagonistas del proceso educativo. (Plan Decenal de Educación. Citado por Vezub, Op. Cit.)

Tiene involucramiento de las universidades, las escuelas normales, instituciones educativas, secretarías de educación de los departamentos, alcaldías municipales, asociaciones del magisterio, iglesias, fundaciones, centros de investigación y otras organizaciones. Se puede considerar como un mecanismo sociocultural que apunta a la formación y desarrollo profesional permanente mediante un conjunto de estrategias y actividades.

En términos operativos, el Proyecto cuenta con un equipo coordinador nacional. Los equipos regionales, difunden las convocatorias para las rutas de las expediciones y todos los aspectos administrativos correspondientes, así como aspectos académicos.

Las expediciones están integradas por maestros, profesores e investigadores. Las rutas que incluyen colegios, escuelas, centros formadores, ciudades, promueven intercambios y reuniones con diversas personas que están vinculadas con los procesos educativos que están explorando. Cada expedición tiene un contenido que está vinculado con la situación pedagógica que se desea conocer y parten de la idea de conocer (Unda Bernal, 2003):

- las prácticas pedagógicas, su tratamiento, las preguntas y los retos que plantean;
- los procesos como se forman los educadores;
- los saberes que están moviéndose en las escuelas;
- las formas de hacer “escuela.

La expedición documenta, clasifica y difunde las formas ingeniosas de enseñar y el aprendizaje pedagógico alcanzado.

La Expedición Pedagógica ofrece insumos al Archivo Pedagógico Nacional, que sistematiza los resultados y experiencias de las expediciones. Además, la expedición realiza una serie de acciones, entre ellas, el Seminario Permanente, espacio para la reflexión y construcción

⁵¹ Véase: <http://www.pedagogica.edu.co/>

colectiva de saber pedagógico, las formas de hacer la escuela y de ser maestro. Procura así mismo, mostrarse como un hecho social. Desde la Expedición Pedagógica ha surgido lo que se denomina el Atlas de la Pedagogía en Colombia, una cartografía que hace visible la pedagogía colombiana, genera ideas y ofrece insumos de la pedagogía para trazar referentes de cómo se hace la pedagogía.

La investigación como herramienta de desarrollo profesional: el caso finlandés

Un referente importante, es la experiencia finlandesa. Finlandia ha sido protagónica en la incorporación de la investigación en la formación inicial del profesorado, pionera en la formación en servicio y en el desarrollo profesional de los docentes, como lo ilustra el Centro LUMA⁵² de la Universidad de Helsinki. En esa experiencia, se vincula el trabajo diario de los docentes de una área como las ciencias con los polos de innovación que existen en el país, en empresas e industrias. El centro se encarga de hacer una difusión entre el personal docente de los descubrimientos de la investigación científica y ofrece actualización científica en diversos campos de la enseñanza, organiza intercambios en eventos como congresos y seminarios y estimula el desarrollo de proyectos de investigación de maestros y profesores. Este un ejemplo de lo que podría asumirse como una buena práctica de formación docente continua ligada a la vida laboral fuera de la escuelas con visión prospectiva para el desarrollo de la actividad profesional.

Desarrollo de proyectos con trabajo colaborativo

Los proyectos con trabajo colaborativo requieren de una estructura y de incentivos porque pueden correr el riesgo de ser cálidos pero vacíos encuentros formativos (Namo, 2000).

Una experiencia interesante promovida por la Secretaría de Educación de los Estados Unidos, es Teacher to teacher⁵³ (Vezub, Op. Cit.). Trata de la atracción a algunos de los mejores maestros y personas expertas en educación para que, mediante actividades de diversa naturaleza, compartan recursos metodológicos dirigidos a incrementar el nivel de rendimiento de los estudiantes. Emplea los resultados concretos de investigaciones que estudiaron las prácticas efectivas en el aula y puede ser considerada una instancia de información. Las actividades que se desarrollan son: mesas redondas de maestros; talleres de verano con la participación de docentes y especialistas; una cumbre titulada Research-to-Practice⁵⁴ en la que expertos investigadores y maestros exitosos exponen sus experiencias y actualizaciones por medios electrónicos sobre temas de políticas, investigaciones y evolución de la profesión.

También en Estados Unidos, se desarrollan las Escuelas de Desarrollo Profesional (PDS), una modalidad de colaboración o asociación entre escuelas públicas e instituciones de

⁵² Véase: <http://www.helsinki.fi/luma/>. Citado en El rol de la investigación en la formación docente. Tema del mes. En GTD-PREAL. Investigación y docencia. Boletín N° 48. Agosto 2009.

⁵³ Maestro a Maestro

⁵⁴ De la investigación a la práctica

educación superior. Convoca a maestros, administradores de la educación y profesores de las facultades universitarias para proporcionar a los docentes en servicio, experiencias de desarrollo escolar desde un modelo de formación teórica y práctica. Con ello se procura elevar el prestigio de la profesión y colocar al maestro como usuario de los productos investigativos, a la vez que las universidades se benefician de los insumos que proporcionan los docentes.

Los mentores. Los programas de mentores funcionan también en Estados Unidos para concretar el trabajo colaborativo y de apoyo al docente que inicia su vida laboral. Esto se puede hacer por medio de la supervisión clínica (proceso de planificación/observación/análisis de la enseñanza) o de entrevistas abiertas para analizar el desempeño del docente en el aula. Con ello ambos profesionales se benefician (Vezub, Op. Cit.).

a. Los Centros para la Excelencia en Capacitación de Docentes (CETT)⁵⁵. Fueron establecidos para ser desarrollados en tres sitios con fondos de USAID, como resultado de la Cumbre de las Américas. Orientados para mejorar las capacidades de los docentes en servicio para enseñar la lectura y escritura a niños de los tres primeros años de comunidades en desventaja en América Central y la República Dominicana, América del Sur y el Caribe y contribuir a bajar la deserción y el analfabetismo. Para ello, también se buscaron recursos del sector privado de los Estados Unidos.

En Centroamérica y República Dominicana, la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras dirige un conjunto de universidades para implementar el programa en República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua. En el Caribe, la Universidad de las Indias dirige el programa que está activo en Belice, Guyana, Jamaica, Santa Lucía y Saint Vicent y Las Granadinas, Granada y Tobago. Y en los Andes, la Universidad Peruana Cayetano Heredia colabora con otras dos universidades para implementar el programa. El programa capacita a docentes en lectura mediante objetivos que comprenden la enseñanza de la lectura, la enseñanza para lectores difíciles, la investigación en la práctica y la implementación de prácticas efectivas. Luego se ofrece seguimiento y monitoreo a los capacitados incluso mediante las TIC's. Cuentan los centros con una red de alianzas con otras localidades especializadas en la capacitación de docentes de los primeros grados de la educación primaria. El tema de la evaluación es tratado con especial cuidado, mediante una variedad de herramientas tanto de rendimiento como de diagnóstico. A los docentes se les capacita también para que esas herramientas tengan un uso sostenido. Los docentes aprenden a informar a las familias, los resultados de rendimiento de la lectura de los niños.

⁵⁵La información descrita, ha sido tomada de:

http://74.125.45.132/search?q=cache:0Z64yiCFsQJ:pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADF179.pdf+c%3%ADrculos+de+estudio+en+el+desarrollo+profesional+docente&cd=5&hl=es&ct=clnk&gl=cr

Por otra parte, se cuenta con recursos desarrollados y contextualizados culturalmente mediante procesos de investigación y validación para apoyar a los programas de los centros. El programa desarrolla investigación para valorar la eficacia de las prácticas que se ejecutan y establecer una base investigativa, además de integrar los resultados a las prácticas y apoyar a los docentes en el monitoreo de sus propias prácticas docentes. Adicionalmente, se procura que los profesores se involucren en proyectos de investigación propios para que analicen sus prácticas de enseñanza.

Los procesos de desarrollo profesional inician luego de un buen mapeo de necesidades en cada país para delinear el marco conceptual y se parte de que el proceso de cambio del docente es continuo y gradual y se toma como insumo, el estudio de las mejores prácticas basada en la investigación. Con esta base se estructura el modelo que se implementará. De las mejores prácticas, se identifican los componentes que el modelo ha de seguir y se traducen en descriptores observables para dar a los docentes ejemplos de comportamiento basados en cuatro etapas: “Iniciando”, “Convirtiéndose”, “Casi dominio” y “Dominio”. Las mejores prácticas señalan:

- La práctica reflexiva que comprende a) la reflexión personal acerca de la práctica de la enseñanza según los cuatro niveles. El presupuesto es: el docente es reflexivo en cuanto a la práctica, capaz de elaborar filosofía o lectura, explicar porqué escoge diferentes enfoques en distintos momentos y para niños distintos; b) trabajar con otros para mejorar la práctica, que tiene como presupuestos: los docentes trabajan unos con otros discutiendo las lecciones, problemas, estrategias y maneras de mejorar su práctica y pueden involucrarse en la observación de otros colegas. Se analiza también en las cuatro etapas.
- Enfoque diagnóstico con evaluación formativa recurrente. El presupuesto es: el docente se base cuando planifica y enseña, en las necesidades de los alumnos. Estas son producto de evaluaciones diagnósticas formales e informales o en la observación informal de los alumnos. El error es considerado como las ventanas de la manera de pensar y tienen utilidad diagnóstica. Los docentes ubican a los estudiantes en un proceso de desarrollo e identifican sus fuerzas y dificultades individuales.
- Uso de prácticas de enseñanza eficaz. Se parte de la siguiente proposición: un docente incorpora prácticas de enseñanza eficaz durante la enseñanza de lectoescritura. Para ello introduce conceptos sistemática y explícitamente desde conceptos anteriores y lo hace mediante un lenguaje explícito, modelando el uso de ciertas habilidades y garantizándose que los estudiantes practiquen esas habilidades.
- Inclusión de componentes clave de la enseñanza de la lectoescritura: el presupuesto es que la enseñanza de la lectoescritura incluye todas las prácticas esenciales de acuerdo con recursos apropiados para cada edad. Los docentes muestran el uso de diagnósticos y prácticas eficaces de enseñanza y usan su contenido, además integran elementos clase en temas ligados a la lectura y escritura, por ejemplo en otras materias. La enseñanza se realiza con actividades ligadas a las experiencias de los niños y su cultura.
- Manejo eficaz y suave del aula. Se considera la organización, uso de recursos, uso del tiempo, organización del espacio físico.

- Clima positivo en el salón de clases. Un clima es positivo cuando el docente responde de manera positiva a los errores de los alumnos y a los alumnos se les motiva a ayudarse y tienen voz en el aula.
- Manejo eficaz del comportamiento en el aula: los niños participan en la definición de las reglas de comportamiento. Las reglas se conocen y el maestro las recuerda cuando es necesario, las hace cumplir y las consecuencias son entendidas y apropiadas.
- Relaciones positivas con los padres y la comunidad: se parte de la importancia de motivar a los padres para que ayuden y visiten el aula a la vez que los docentes salen del aula y ayudan al niño en sus casa.

Otros aspectos relativos a la administración se consideran como parte de las buenas prácticas: el papel del director como líder, el papel de los capacitadores que visitan las aulas y son recursos importantes y el papel de los especialistas y personal de apoyo.

La evaluación del programa ha mostrado para cada uno de los países cubiertos por los centros, los resultados en múltiples aspectos del proceso, con información estadística y cualitativa luego de profundas inserciones investigativas en cada aspecto de interés.

b. México: Los Centros de Maestros. Se trata de lugares que brindan apoyos a los maestros en el contexto del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). Existen en todo el país para promover el desarrollo profesional y fortalecer los vínculos interinstitucionales, interregionales, y entre docentes así como para dar acompañamiento al docente en los trayectos de formación empleando asesores. Poseen infraestructura (biblioteca, recursos multimediales, videoteca, recepción de la señal Edusat y áreas para el trabajo individual y colectivo) y personal adecuado. Los maestros pueden usar los recursos del centro, participar de cursos y talleres, recibir asesoría mediante una programación, contar con seguimiento, preparar materiales, preparar clases, solicitar materiales para las clases (Vezub, Op. Cit.).

Acompañamiento a maestros y profesores noveles de proyecto piloto a política nacional⁵⁶

Se trata de un proyecto que inició en el año 2005 en dos provincias y 9 institutos superiores de formación docente de Argentina. Cuenta con asistencia técnica de las provincias en las que está, del equipo nacional y de especialistas del IUFM de Créteil, de Francia. Procura la integración de equipos formadores de los institutos superiores, personal directivo y docente de tres áreas: práctica y residencia pedagógica, formación general y disciplinar. Da acompañamiento a los docentes de escuelas primarias y secundarias con alumnos en condiciones de vulnerabilidad. Los docentes noveles participan en colectivo en discusión y

⁵⁶ La información se ha tomado de la ponencia al I Seminario Iberoamericano sobre el desarrollo profesional de los docentes en el 2009 presentada por María Inés Abrile de Vollmer, experta en el campo de la formación docente con experiencia como Ministra de Cultura y Educación: http://prensa.grupo-sm.com/files/dossier_i_seminario.pdf

análisis de situaciones reales y producen informes así como sistematizaciones de las experiencias, ello con la finalidad de que puedan construir un marco de referencia conceptual, herramientas y dispositivos de trabajo colaborativo mediante la observación compartida entre profesores noveles, talleres de análisis y observación sobre la práctica, seminarios temáticos emergentes de las problemáticas que viven los docentes principiantes.

En Argentina se creó el Instituto Nacional de Formación Docente también en el 2007, de manera que el acompañamiento al docente novel, se ha convertido en una política de desarrollo profesional docente que cubre ya a 14 provincias de las 24 existentes. En este sentido se consideran varios procesos: abordaje sistemático de la formación a fin de que las políticas de formación y las prácticas de formación estén articuladas con nuevas maneras de comunicación e intercambio de quienes son los encargados del acompañamiento en el nivel nacional, provincial e institucional; superación de la visión reducida de las instituciones formadoras de dar seguimiento solo a sus graduados; importancia de la inserción laboral y fortalecimiento del diálogo institucional e interinstitucional con directores y supervisores escolares; ampliación de los saberes para ejercer el acompañamiento de los docentes y sus necesidades de desarrollo profesional; sentido político de la transformación educativa, esto es, diseño y fortalecimiento de acciones sistemáticas para integrar el desarrollo profesional desde todas las instancias involucradas como gobierno, universidades, escuelas y superar de esta manera, el aislamiento y el individualismo de cara a los problemas por resolver.

También se ha logrado implementar estrategias de articulación mediante seminarios nacionales que estudian el ingreso a la docencia, la construcción de la identidad docente, el sentido del acompañamiento, los modelos de trabajo para el análisis de las prácticas, el trabajo institucional para gestar el acompañamiento, la observación compartida entre profesores principiantes, los talleres de educadores y las comunidades de aprendizaje como recursos para la reflexión de la práctica de los docentes principiantes; la sistematización de saberes, conocimientos y prácticas sobre las experiencias vividas, así como se han ensayado nuevas maneras de mutua comunicación entre formadores y sus instituciones desde el empleo de aulas virtuales.

Experiencias en proceso

a. Colombia: para controlar la oferta de formación continua, se establecieron perfiles profesionales docentes y de competencias mínimas de carácter nacional. Se trata de una lista de actitudes deseables del docente para ser fomentadas en los cursos. Se procura que exista coherencia entre la formación inicial y el desarrollo profesional continuo.

b. El Salvador: procura la reconceptualización de la formación en servicio con el propósito de garantizar una carrera docente pertinente vinculada a enlaces entre la formación inicial y la continua, así como con otras especializaciones o estudios y los créditos respectivos.

c. Uruguay⁵⁷: la experiencia de formación en servicio para escuelas críticas, inició en el marco de la propuesta educativa de la Administración Nacional de Educación Pública en el 2006. Se trata de una propuesta integral de atención prioritaria para escuelas de contexto socio cultural crítico, en la que se inserta un programa que incluye una propuesta de formación en servicio, el cual persigue una resignificación de las prácticas de enseñanza de estas escuelas, procurando rescatar las mejores experiencias e identificando las que deben ser cambiadas. Mediante un conjunto de cursos que integra actuaciones presenciales con trabajos de campo y marcos teóricos para enriquecerlos mutuamente. En los cursos se procura promover la reflexión acerca de las concepciones de enseñanza y aprendizaje que están de fondo en las prácticas pedagógicas. En ellas se procura también articular los aportes teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes disciplinas para profundizar los contenidos y sus didácticas.

Mediante los recursos bibliográficos y los emanados de los formadores, las reflexiones suman al análisis de las prácticas y favorecen el crecimiento profesional y las prácticas de los docentes, promoviendo mejores experiencias de enseñanza. También, el desarrollo de los Cursos integra instancias presenciales con trabajos de campo que vinculan las prácticas con los marcos teóricos enriqueciendo a ambos.

Finalmente, se menciona como referencia para consulta, la información contenida en el informe *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, publicado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en el año 2005, que da cuenta de las tendencias y desarrollos del sector laboral de los profesores en diversos países; informa sobre cómo atraer, desarrollar y retener a los profesores efectivos; examina las políticas y prácticas innovadoras que han tenido éxito en varios países, y además recomienda opciones de políticas que se deben tomar en cuenta en relación con los profesores.

d. Costa Rica: En este caso para los efectos del estudio se seleccionó una experiencia que por su cobertura, tiempo y alianzas, puede ser un ejemplo para destacarlo. La Asociación Amigos del Aprendizaje (ADA), como organización del sector civil, desarrolla una experiencia de desarrollo profesional docente en colaboración con investigadoras de la UNED, la UCR y la Universidad de Harvard, acreditada por el IDPUGS del MEP (Arias, 2010). Este programa ofrece a los docentes herramientas innovadoras que facilitan la puesta en práctica en el aula de estrategias efectivas que propician el desarrollo del lenguaje y la comunicación⁵⁸, en la población estudiantil de ciclo de transición y I ciclo, como la base para su activa participación en la sociedad del conocimiento.

⁵⁷ Información tomada de: EUROsocial/AuropeAID. Oficina de Cooperación/CIEP/Sector Educación. Proyecto EUROsocial Educación. Mejorar la cohesión social en América Latina. Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo, Uruguay, mayo de 2006.

⁵⁸ Por lenguaje y comunicación, nos referimos al proceso de aprendizaje de la lectura (para la comprensión) y la escritura (para la comunicación) que contempla un enfoque en procesos iniciales de lenguaje oral y la expresión gráfica en el nivel de preescolar y progresivamente se desarrolla para formar lectores y escritores competentes en los años de la primaria.

El marco pedagógico de ADA se basa en las principales recomendaciones de un grupo de investigadores interdisciplinarios del Consejo Nacional de Investigaciones y la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos; a través de un aporte especial del Estado de la Educación (CONARE, 2008; y Snow 1998, 2000, 2002) sobre el surgimiento de un enfoque balanceado en la enseñanza de la lectura. Asimismo, su marco pedagógico refleja la propuesta regional auspiciada por la Organización de Estados Iberoamericanos, para fortalecer las competencias de lenguaje y lectura en los niños latinoamericanos, titulada Leer y escribir para comunicarse: desafíos para los sistemas educativos (Reimers 2008). Este modelo se basa a su vez, en las prácticas observadas en las aulas en el contexto nacional e internacional, y su relación con el currículo nacional y las prácticas de lenguaje observadas en el hogar.

Entre las principales buenas prácticas en desarrollo profesional docente que se reflejan en este modelo se encuentran los siguientes elementos: a.) talleres participativos basados en la discusión teórico-práctica; b.) planificación de la implementación en el aula, c.) modelaje y acompañamiento en el aula; d.) reflexión individual y grupal sobre la implementación en el aula; y e.) la creación de una comunidad de aprendizaje continua entre docentes. A finales de 2009, el Programa se encuentra en fase experimental en tres regiones del país, en donde se ha atendido una población de 200 docentes y 6000 niños, en el periodo 2007 - 2009.

Según la evaluación preliminar interna del programa (Arias, Op. Cit.), la experiencia ha propiciado cambios que favorecen las prácticas docentes en el aula, así como el aprendizaje de los niños. Los principales de ellos se detallan a continuación. En los docentes, se observa la variación en los formatos de enseñanza para ofrecer a los niños una atención más individualizada; aplican estrategias de comprensión oral y de lectura en contextos que requieren de mayor pensamiento crítico, y logran involucrar a los padres de familia en actividades de aprendizaje significativo en el aula. Entre *los cambios observados en niños y niñas*, se encuentra que tienen más oportunidad de leer textos de calidad variados (de la “caja mágica de libros” de 70 títulos por nivel, suplidos por ADA), tanto en forma individual como en grupos pequeños; amplían su vocabulario aplicándolo a situaciones cotidianas; mejoran sus niveles de comprensión de lectura y su capacidad de producir textos de escritura creativa; mientras cuentan con un mayor apoyo por parte de los padres de familia en experiencias de aprendizaje de sus hijos y los demás alumnos.

Según ADA (Arias, Op. Cit.), durante el 2010 esta experiencia será evaluada por expertos externos, con el fin de aportar los principales hallazgos de este modelo para fortalecer la construcción de propuestas nacionales e internacionales, en torno a las buenas prácticas en lenguaje y la formación docente continua.

Retos

La inexistencia de un modelo o de un plan de desarrollo profesional para el cuerpo docente en el país y la clara tendencia de dispersión de acciones que se define en virtud de la información recuperada en este estudio, genera en la discusión del tema en diferentes

actores, una serie de formulaciones respecto a qué es lo que hay que hacer, qué se puede hacer e incluso, cómo se puede hacer.

Por otra parte, la literatura permite también identificar los retos que los sistemas educativos y los países tienen en materia de desarrollo profesional, muchos de ellos totalmente coincidentes con las necesidades que han planteado los informantes en este estudio. En este capítulo, se recogen los criterios que han expresado los informantes, así como los correspondientes correlatos extraídos de la consulta bibliográfica.

Los retos del desarrollo profesional nacional docente

Desde los asesores y docentes informantes. Los asesores y docentes que participaron en este estudio, dejaron planteados los retos nacionales en el campo del desarrollo profesional docente dentro de un conjunto de aspiraciones, demandas y señalamientos educativos, situación que enmarca el desarrollo profesional y que permite interpretar la percepción del contexto en el cual se inserta el tema. Esta misma situación se pudo apreciar en el encuadre del diagnóstico que efectuó el IDPUGS en el 2009 y se revela en la abundante producción bibliográfica que desarrolla la temática. Todo señalamiento de retos, se realiza en el marco de la descripción de los contextos en los que el docente ejerce su trabajo.

Del trabajo desarrollado por los asesores, se construyó un conjunto de diez categorías, en las cuales se agruparon los retos formulados. De la expresión libre que tuvieron a la pregunta generadora: ¿Cuáles son los retos para el desarrollo profesional del docente costarricense?, se analizaron las respuestas dadas. Estas variaron en el sentido de que cada persona expuso el número de ideas que consideró necesarias. El abanico de respuestas fue amplio y se registraron, vinculadas a los retos del desarrollo profesional exclusivamente y no educativos en general, las siguientes:

1. Conceptualización
2. Seguimiento y evaluación
3. Contenido
4. Dignificación profesional
5. Administración
6. Métodos
7. Recursos
8. Entidad responsable

El cuadro siguiente, da cuenta de las propuestas de retos organizadas en categorías y el orden de frecuencia con el que se expresaron.

Cuadro 10.
Categorías de retos del desarrollo profesional en Costa Rica propuestos por los asesores y docentes informantes. 2010

Categoría	f	%	Posición	Propuestas
Conceptualización	5	19,23	1º	Desarrollar un proceso de carácter integral y continuo, que inicie con la formación inicial y considere las diversas áreas de competencia del desempeño docente dirigido a producir un cambio de mentalidad en el docente.
Contenido	5	19,23	1º	Incluir en los contenidos las necesidades de las instituciones que se requiere satisfacer y la opinión de las comunidades, contenidos que promuevan al docente como investigador, que potencien su capacidad reflexiva, crítica, su papel en la transformación social, el reconocimiento de la existencia de la diversidad, así como contenidos que se traduzcan en aprendizajes significativos y consideren la revisión de los programas de estudios para contextualizar el currículum.
Dignificación profesional	4	15,38	2º	Dignificar al docente mediante el desarrollo profesional, retomar la profesionalidad de los profesores y directores, perder el miedo a valorar la labor docente y buscar la excelencia, y darle al docente su papel como profesional.
Administración	4	15,38	2º	Lograr la despolitización de los procesos de capacitación, una administración democrática que promueva la capacitación y considere la determinación de más días de capacitación que los actuales, así como la actualización de los procesos administrativos, técnicos e informáticos.
Métodos	3	11,54	3º	Realizar actividades mediante la auto y mutua capacitación, con procesos para la aplicación real de lo aprendido y considerar 27 días de los 200 días del curso lectivo para tener derecho a la capacitación real.
Seguimiento y evaluación	2	7,69	4º	Establecimiento de efectivos canales de seguimiento y evaluación de los procesos de desarrollo profesional. Comprende la evaluación y el diagnóstico para generar procesos de desarrollo profesional sobre los aspectos más débiles identificados.
Recursos	2	7,69	4º	Aprovechamiento de los recursos que posee la institución educativa en el desarrollo profesional. El mobiliario y los espacios adecuados son necesarios para las acciones de desarrollo profesional del docente.
Entidad responsable	1	3,85	5º	Mejora del IDPUGS para que gestione actividades proactivas en lo administrativo, actividades de formación profesional para el docente, los administrativos y otros.
Total de aportaciones	26	100,00		

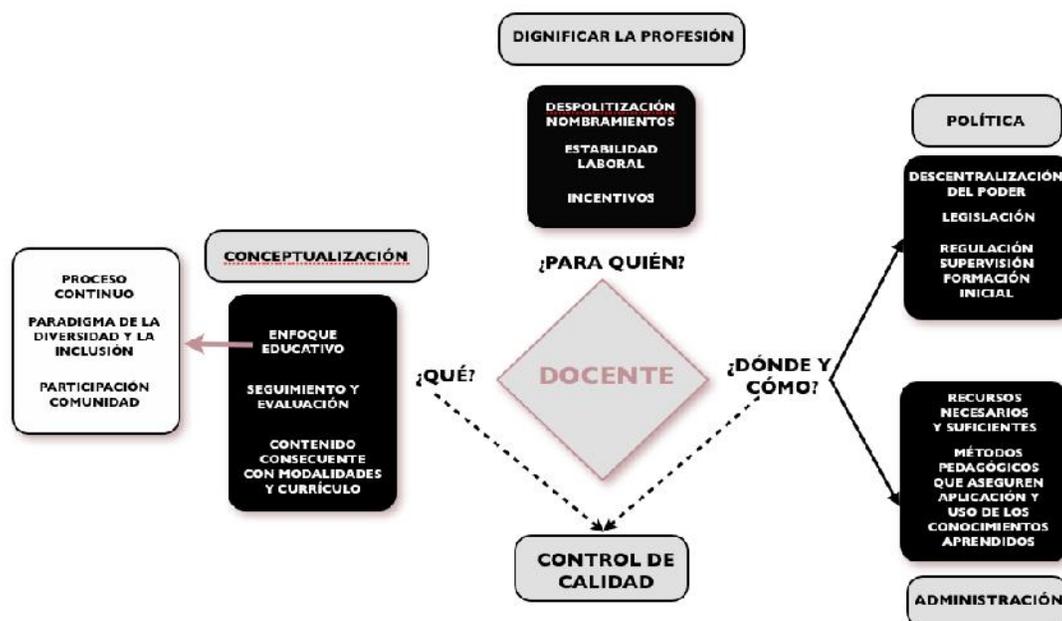
FUENTE: Elaboración propia.

Como se desprende de la información, las propuestas de retos se ubican en una diversidad temática, en la que destacan en un 39% de las formulaciones, la conceptualización y el contenido del desarrollo profesional. Casi un 31% de los retos propuestos por los informantes, comprenden aspectos de la administración y el valor del desarrollo profesional para la dignificación profesional. Los aspectos relativos a los métodos, los recursos, el seguimiento y la evaluación, ocuparon un 26,92% de las propuestas y sólo una fue alusiva como reto para el IDPUGS.

El esquema N° 3. ilustra el conjunto de categorías y retos que los asesores informantes proporcionaron y que se exponen en sus interrelaciones. ¿Qué?, ¿Para qué?, ¿Dónde y Cómo? y ¿Para quién?, constituyen las preguntas que centran el entramado de categorías y retos específicos.

Esquema 3.

Representación de las categorías de los retos para el desarrollo profesional docente, según los asesores. 2010



Desde el IDPUGS. Frente a las definiciones de retos provenientes del IDPUGS, se elaboró un perfil de ellos organizados en ocho categorías, algunas coincidentes con las que se construyeron desde la información de los asesores:

1. Conceptualización
2. Política
3. Administración

4. Contenido
5. Método
6. Oferentes
7. Formadores
8. Promoción y Acreditación

La información proveniente del IDPUGS apunta a plantear en ocho aspectos, aquellos que incluyen la conceptualización en términos de un modelo que defina las acciones y el curso de la oferta de desarrollo profesional docente, pero además el tema de las políticas relacionado con la independencia que parece demandar el Instituto. Tanto en administración, recursos e infraestructura, la definición de las políticas tiene importancia. De igual manera, los datos permiten identificar retos relativos al contenido y a los métodos. Al respecto, conviene mirar la demanda que se realiza en relación con las deficiencias en la formación docente y la formulación de retos vinculados con la revisión de esa formación, de ahí la demanda también por relaciones efectivas con las universidades. Esta va en dos sentidos: como formadora y como oferente de acciones de capacitación. Los retos en contenido y método, muestran una demanda hacia las tecnologías en la idea de contar con los recursos de la bimodalidad para la oferta de desarrollo profesional, así como actividades de carácter colectivo y se aboga por la acreditación. Este último aspecto, se formula en el sentido de que se cuente con la calidad y pertinencia de la oferta y se regule a los oferentes.

El cuadro siguiente ilustra los retos por categorías construidas.

Cuadro 11.
Retos formulados por el IDPUGS. 2010

Categoría	Retos
Conceptualización	Concretar la propuesta conceptual del desarrollo profesional pues hay inmadurez conceptual en la expresión (Dirección). Definición del modelo de desarrollo profesional (Depto. Investigación)
Política	Políticas claras de desarrollo profesional (Depto. Investigación). Mayor estabilidad de la línea política por los cambios políticos (Depto. Investigación).
Administración	Administración, presupuesto y toma de decisiones propia (Depto. Investigación). Infraestructura adecuada (Depto. Investigación; Diagnóstico, 2009). Ampliar y mejorar el staff de capacitadores del IDPUGS (Depto. Investigación).
Contenido	Considerar las temáticas del desarrollo profesional desde el diagnóstico efectuado por las Direcciones Regionales y la colaboración desde los comités de apoyo (Diagnóstico, 2009), Incorporación en el desarrollo profesional, las etapas de inducción y adaptación, profesionalización, actualización y retiro del ejercicio docente (Diagnóstico, 2009),
Método	Estrategias de desarrollo profesional como encuentros para realizar intercambios de experiencias, cursos presenciales certificados, proyectos e investigación-acción y cursos bimodales certificados. (Diagnóstico, 2009) Redes de apoyo electrónico, para impulsar la formación virtual y ofrecer apoyos a docentes en sitios en los cuales se cuelga material (Dirección),

Categoría	Retos
Ofertantes	<p>Coordinación entre el MEP y otras instancias en la toma de decisiones, trabajo en equipo, mejora de la cultura organizacional, perfiles docentes, alianzas con la empresa privada y universidades, motivación al personal docente, análisis de las experiencias exitosas (Diagnóstico, 2009).</p> <p>Promoción del desarrollo profesional desde los centros educativos, circuitos escolares y Direcciones Regionales (Diagnóstico, 2009).</p>
Formadores	<p>Mejoramiento de la formación docente en aspectos como expresión escrita, conocimiento disciplinar en el campo que enseña, estrategias para el manejo de conflictos y vivencia de valores, pensamiento crítico y creativo, investigación en el aula, contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, atención a la diversidad, manejo de aula, desarrollo de competencias para una comunicación y relación basada en principios de equidad, respeto, comprensión, responsabilidad, y apertura (Diagnóstico, 2009).</p> <p>Revisión con las universidades de los procesos de formación inicial docente (Depto. Investigación).</p>
Promoción y Acreditación	<p>Valoración de la calidad y pertinencia de las acciones de desarrollo profesional que realizan instituciones externas al MEP, su impacto en el aprendizaje de los estudiantes y en la enseñanza y establecer la regulación de éstas (Diagnóstico, 2009).</p> <p>Valoración y reconocimiento de los cursos en la carrera docente del MEP y no sólo en el Servicio Docente (Depto. Investigación).</p> <p>Promover procesos de desarrollo profesional que involucren, fundamentalmente, al personal con menor grado académico y, por consiguiente, al personal docente que labora en secundaria y en bibliotecología (Diagnóstico, 2009).</p>

Desde el COLYPRO. El COLYPRO, coincide con otros informantes en los obstáculos que afrontan desde los procesos de capacitación que realizan y que se necesita superar para facilitar y mejorar el desarrollo profesional de los colegiados:

1. La propia cultura del docente. En relación con la cultura docente, se identificaron otras aportaciones en término de retos: la necesidad de avanzar a una noción de la capacitación como una necesidad del docente que nace de sí mismo; la superación de la idea de que la capacitación del docente es una pérdida de tiempo, tanto en los propios docentes como en las comunidades; la comprensión, por parte del docente, de la caducidad del título, para ubicar el desarrollo profesional como una necesidad (Fallas, 2010). Rivera (2010) por su parte, hace notar que es importante conceptualizar una nueva manera de asumir el desarrollo profesional, orientando acciones que fortalezcan la autoestima del docente y su profesión. Para Rivera, existen temores en algunos docentes, que se limitan para hacer valer su derecho al desarrollo profesional, miedos por ejemplo, a los directores de sus instituciones laborales o a los supervisores. Las ataduras, añade, salen del propio docente con mucha frecuencia. Considera además, que, hay que apuntar hacia acciones de desarrollo profesional más autónomas del docente. El cambio está asociado en gran medida a la voluntad de cambio de los mismos docentes.
2. La obtención de los permisos de los docentes en el MEP.

3. La centralización por parte del MEP, una instancia que además se percibe controladora.
4. La administración y la coordinación con el ente central. Respecto a este tema, también Fallas, (Op. Cit.) refiere a que en la administración, la ubicación de actividades de capacitación como producto del Plan 200 días al final de curso lectivo, no deja de ocultar la falta de una visión pedagógica del desarrollo profesional. También en este punto, menciona la conveniencia de incrementar los procesos de coordinación que el IDPUGS debería impulsar como ente encargado para las tareas de desarrollo profesional. La ausencia de diálogo del MEP con las universidades, genera problemas en la administración y ejecución de acciones de apoyo a la profesionalización.
5. El encajonamiento del contenido de la capacitación. Este es un aspecto que conlleva asuntos relativos a quién define el contenido. Para Rivera (Op. Cit.), un reto importante en materia de desarrollo profesional del docente, es la necesidad de que la comunidad educativa pueda articularse con el docente en una nueva relación que hace posible identificar contenidos para ese desarrollo. Al respecto, refiere a las Juntas de Educación como actores que jugarían un papel fundamental en estos procesos de comprensión y apoyo al desarrollo profesional.
6. El impacto de las acciones que se incluyen en el desarrollo profesional, tiene en el estudiante y su aprendizaje, referentes de importancia. Sin embargo, concretar este reto es todavía, un tema de incipiente gestión tanto por parte de las propias instituciones educativas, como del MEP en tanto institución global. Este parece ser un reto al que hacen referencia tantos los asesores, como los funcionarios del IDPUGS y otros actores.

Desde la literatura. La literatura permite enlistar una serie de retos para el desarrollo profesional docente, cuya pertinencia para el caso costarricense, conviene enlistar:

- Formulación de planes de emergencia para una identificación de las necesidades pedagógicas y disciplinares de los educadores en servicio, a fin de atender desde estos diagnósticos de manera sistemática y desde un diseño pertinente, la actualización y capacitación permanente del profesorado (Ávalos, 2000).
- Establecimiento de requisitos anuales de capacitación y actualización con la finalidad de que se mantengan en sus puestos. Esto desde luego debe ser visto a la luz de las asociaciones magisteriales y su roce con los derechos adquiridos en ausencia de normas o bien, analizar la propuesta de normativa para ello. En esta idea, la aspiración de cambios sustantivos que se insertan en la misma cultura escolar, responde a las tendencias de elevar el estatuto profesional del docente y darle su lugar mejorando como uno de los tantos aspectos que se requiere, las condiciones de trabajo, sin duda, sus propias competencias para el puesto. Un adecuado manejo de las situaciones de resistencias y una legislación claramente favorecedora de la mejora educativa, habría de estar en el núcleo de un cambio socialmente aceptado, negociado y posicionado más allá de reducidos rechazos (Ávalos, s.f.).
- El establecimiento de un sistema nacional de capacitación que propone CONARE (2006) quedaría saldado con la creación del IDPUGS, siempre que éste concrete rápida y efectivamente las funciones que le fueron otorgadas para el logro de los

objetivos a los que se hizo referencia en su momento. De igual modo, parece necesario mantener el pulso de las necesidades de formación, tarea que le correspondería a este instituto. Sin un adecuado vínculo con las universidades y diálogo permanente, así como un trabajo colaborativo, la tarea de desarrollo profesional puede ser desventajosa, pues se está obviando al ente formador. Al respecto la experiencia de Chile y su CPEIP.

- La valoración del impacto en la mejora docente en los aprendizajes de los estudiantes, es otro reto que no resulta de fácil concreción. Supone investigación permanente, pero podría estar asociado a un sistema de incentivos para los docentes con mejores actuaciones. En esta tarea, la precisión conceptual es necesaria a fin de contar con los mejores diseños de investigación que permitan efectivamente, identificar el impacto desde las variables que lo producen.
- Incorporación del contenido relativo a la mejora de la autoestima del docente y el reposicionamiento de la profesión, es un tema recurrente que encuentra importantes señalamientos en la literatura.
- Un tema que resulta importante de señalar como reto, es el empleo más prominente de las TIC's en las acciones de desarrollo profesional, así como otros recursos tecnológicos disponibles en el país, tal es el caso, del sistema nacional de la radio y la televisión nacional.
- La superación de la fragmentación curricular de los procesos de formación inicial, como base para el contenido de procesos de formación continua, pues el conjunto de saberes teóricos y prácticos que requiere un docente, debe ir más allá de una consideración de contenido formativo como conocimientos y técnicas (Ávalos, Op. Cit.). Pero en este punto, hay que enlazar también la idea de que un proceso de formación inicial de cuatro años para un estudiante de tiempo completo, o de hasta 7 años para que estudia su carrera a tiempo parcial, no puede abarcar la totalidad de la formación. De ahí que no conviene a efectos de la profundidad y de la responsabilidad que compete a la formación de un docente, mantener desarticulaciones entre la formación inicial y la continuidad laboral, tal y como señalaba Hargreaves, pues ningún sistema de formación inicial puede conseguir el impacto que logra la formación continua.
- Propuesta de políticas de desarrollo profesional que superen la idea de modalidades y entidades hacia formas de articulación del mejoramiento docente, la formación docente continua y los trayectos formativos de la carrera profesional y asociado a una política de incentivos en condiciones que lo hagan posible. Una política de incentivos al docente, en el papel, sin condiciones reales para hacer efectiva la oportunidad de desarrollo profesional, es un estéril discurso que margina las posibilidades reales de mejora educativa (Ávalos, Op. Cit.). La política de desarrollo profesional, constituye una vía prometedora para la superación de los problemas de desarticulación. Mucho de este asunto, tiene que ver con el valor social de la formación del docente. Al respecto, es claro que los retos que afronta el educador están en íntima vinculación con las condiciones en las que desarrolla su trabajo y tal y como propone Montero (2006), cuando afirma que la formación del profesorado no ha sido precisamente un asunto prioritario en las políticas educativas en los últimos años. De ahí que una

verdadera y férrea voluntad política en materia de formación docente, como lo propusieron Andy Hargreaves y Leslie Lo (2000) y que Opertti (2006:41) recupera en el siguiente comentario:

La paradoja reside en el hecho que si bien esperamos que los maestros construyan comunidades de aprendizaje, contribuyan a la sociedad del conocimiento, fortalezcan la capacidad innovadora, la flexibilidad y la disposición para aceptar el cambio, ellos son, a su vez, víctimas de restricciones en el gasto social y, de parte de la sociedad, de un declinante respeto y confianza. Se ha generalizado la noción que los mensajes son altamente confusos y contradictorios y que, en el mejor de los casos, contienen un significado doble.

- La articulación de acciones. Una implementación de acciones desarticuladas, responde más al inmediatismo, que no ofrece necesariamente una respuesta a las necesidades de formación profesional y puede ser contradictorio para un planteamiento más integral y pertinente para las necesidades reales del docente y su institución. Por otra parte, planes integrados para el desarrollo profesional pueden conducir a que se incorporen ideas dirigidas a provocar cambios sustanciales (Mayor, 2009).
- Procurar experiencias de formación en el lugar de trabajo cuando se trata de eventos presenciales.
- Considerar el desarrollo de los profesores como un proceso continuo (OECD, 2004; de Vollmer, 1994). Esta como se aprecia de las otras propuestas en este apartado, es una idea recurrente, asociada a considerar el desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera (Mayor, 2009)⁵⁹ y de la vida. Al respecto comenta Imbernón (2006), que en un informe de EURYDICE⁶⁰ se afirmó la relación entre la formación permanente del profesorado y el trabajo docente así como su impacto en la enseñanza, pero sobre todo, y de manera urgente“

(..) la instauración de una carrera docente con una formación y un desarrollo a lo largo de toda la vida profesional, y un verdadero proceso de evaluación de la formación (...) como impacto en el desarrollo profesional y en la

⁵⁹ Aunque el análisis de Mayor es para el contexto universitario, es válida la propuesta, toda vez que la formación docente es un asunto de competencia universitaria además de la pertinencia categorial que asume en el análisis. Véase también: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART4.pdf> www.ugr.es/~recfpro/rev131ART4.pdf

⁶⁰ El Informe se focaliza en la educación secundaria y se denomina: La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Fue realizado por la Agencia Europea de Educación EURYDICE para el período 2001-2005. Para su conocimiento consúltese:

<http://www.ub.es/obipd/templates/docs/La%20profesión%20docente%20en%20Europa.La%20formación%20inicial..pdf>

innovación en los centros. Este tema está pendiente aunque figure en las actuales buenas voluntades políticas.

- Se requiere un perfil para los profesores que van a dar los cursos con inducción para profesores, recursos y materiales para la innovación educativa (Avenidaño, 2010). Al respecto, la CDDE/CONARE ha señalado para los procesos de capacitación en el Plan 200 días, la conveniencia de establecer procesos de inducción para los capacitadores.
- Promoción de redes de docentes que faciliten el acceso a la formación a docentes que laboran en zonas alejadas.
- Desarrollo de experiencias de mejora docente asociado a un claro sistema de incentivos (De Vollmer, Op. Cit.).
- La significatividad de las experiencias de desarrollo profesional manifiesta en la articulación con las prácticas diarias de clase (De Vollmer, Op. Cit.).
- Implementación de diversidad de acciones (De Vollmer, Op. Cit.) que pueden incluir redes, eventos presenciales, encuentros, asesorías y tutorías, visitas a otros establecimientos, talleres y proyectos, entre otras.

Lineamientos para el desarrollo profesional del educador costarricense

El recorrido efectuado al estado del desarrollo profesional docente, permite ofrecer algunos lineamientos y ubicar en ellos, retos esenciales para su reposicionamiento en el sector magisterial y nacional. Está claro que hay consenso en la idea de que es una necesidad que debe estar dirigida a ser permanente y comprenderse como sustantiva en la prestación del servicio educativo nacional y como insumo también, para afrontar las urgencias de formación humana en el país.

Por otra parte, se enmarca dentro de la dinámica de fortalecimiento de la calidad educativa por la que el país apuesta, como lo señalan los discursos en materia de educación y los discursos asociados al desarrollo y progreso nacional. De ahí que pueden proponerse una serie de lineamientos para asumir retos esenciales para el desarrollo profesional docente en Costa Rica.

a. Lineamientos conceptuales. Una de las ideas centrales a la que hay que abonar desde un planteamiento de retos, es el de la conceptualización del propio concepto. Conceptualizar el desarrollo profesional es una tarea que resulta esencial y hay que entenderla en el sentido de que cambia con el tiempo y evoluciona a partir de nuevos enfoques de la educación y de la profesión docente. Como tal, está ligada a las tradiciones de desarrollo profesional que se han propuesto. De ahí la conveniencia de que para esta tarea, parece necesario que la conceptualización considere las aportaciones provenientes de sectores diversos que poseen sus propias definiciones, los criterios que le asignan respecto al valor, el papel que desempeña, las relaciones del desarrollo profesional con los procesos de formación de los estudiantes, etc. En este trabajo se pudo tomar el pulso a la falta de conceptualización: capacitación, actualización, perfeccionamiento, todos estos son términos con los que se identifica el desarrollo profesional. Por ello es que cuando se hace el registro de oferentes y

de actividades, se reportan con estas debilidades conceptuales. Esta es una tarea pendiente para el IDPUGS, las universidades en calidad de formadoras y el COLYPRO como colegio profesional.

Ha sido claro en este estudio, el reconocimiento de que en el país no se ha logrado concretar una política de desarrollo profesional -depositada en el actual IDPUGS-, entre varias razones, porque no se tiene claridad sobre la expresión “desarrollo profesional”. Esto ha provocado una diáspora de acciones que emergen prácticamente desde cualquier nicho que tenga la ocurrencia o la iniciativa de proponer una acción formativa, que puede ir desde la información hasta la producción de contenidos para el desempeño laboral. En ese sentido, el mismo IDPUGS reconoce esa carencia como una debilidad importante que mientras no sea superada, dificulta los planteamientos de estrategias para su implementación. Por ello, se hace necesario que en materia de conceptualización se logre por parte de las autoridades en la rectoría y la administración del servicio educativo:

- Plantear el desarrollo profesional como un derecho de todo docente que tiene en la normativa asideros para ello.
- Ubicar el desarrollo profesional en la idea de que el sistema educativo requiere la instalación de prácticas fuertemente asidas a los principios de una noción de educación de calidad, por lo que la calidad del desarrollo profesional es una característica intrínseca a su naturaleza.
- Considerar, en la conceptualización del desarrollo profesional, la cultura de la profesión, esencial para su comprensión y tratamiento. Al respecto, es importante que se defina si la profesión docente se inserta en una visión individualista que asegura el aislamiento; si opera con una visión balcánica, fragmentada que promueve el trabajo de grupos separados (por ejemplo, por departamentos); si se desarrolla privilegiando acciones de grupos de gran amplitud mediante actividades masivas, o si privilegia la colaboración mediante actuaciones que gestionan y fortalecen el trabajo colegiado, la mutua ayuda y la retroalimentación.
- Ubicar el desarrollo profesional en el marco de una visión de continuidad que comprenda: la formación inicial, la etapa de transición al campo laboral, el desempeño laboral continuado a lo largo de la vida docente y la preparación del retiro o conclusión. De ahí la importancia de los actores, escenarios y recursos que deben estar en el proceso continuo que implica el desarrollo profesional. Incorporar en la visión, las condiciones laborales, la contratación, las formas de trabajo y las percepciones y expectativas sociales. Al respecto, resulta esencial en esta ubicación, reconocer conceptualmente que el desarrollo profesional apunta como mecanismo de formación y de mejora profesional, personal y laboral a lo largo de la vida. Requiere de para su concreción, de una necesaria articulación con las universidades.
- El desarrollo profesional debe asumir el reto de considerar los intereses del sistema educativo más allá de los intereses de los oferentes y de los intereses de promoción

de los docentes. Este aspecto interesa en la dimensión administrativa o de ejecución de planes, programas o acciones y en la misma idea de definir quiénes son los actores que se verán involucrados y qué papel juegan.

- La superación del contenido de las acciones de desarrollo profesional que en su mayoría es teórico técnico con frecuencia desvinculado de la práctica docente concreta.

b. Lineamientos políticos. En el ámbito de las políticas educativas, con la revisión a la normativa existente en el país, se identificó evidencia de algún nivel de preocupación estatal sobre el desarrollo profesional. Esto se puede apreciar concretamente en la creación del IDPUGS y en las diversas actuaciones que son gestionadas desde el propio MEP, así como de organizaciones gubernamentales y de las universidades (principales entidades asociadas a la formación docente), fundaciones, colegios profesionales y empresas de toda naturaleza. No obstante, el principal órgano rector en este campo, es el IDPUGS, que muestra al interno, procesos aún incipientes de políticas de desarrollo profesional que permitan contar con un sistema, plan o modelo pertinente para la diversidad docente, institucional y educativa en general, que garantice credibilidad y oriente la administración eficiente, ágil y adecuada.

Al respecto de este tema, se plantean los siguientes retos:

- Definición cuidadosa de las políticas de desarrollo profesional docente, a la luz de las experiencias exitosas registradas, las necesidades de la sociedad costarricense en una perspectiva nacional e internacional, con proyección futura, en aras de considerar la diversidad laboral del educador, la diversidad de las instituciones del país, las condiciones reales de trabajo de los docentes tales como horarios, tipos de contratación, jornadas y organización y duración del año lectivo.
- Difusión al interior de la totalidad del magisterio, de las universidades, colegios profesionales, agrupaciones magisteriales y de las instancias prestatarias de servicios vinculados con la mejora docente, así como de la sociedad para su conocimiento e interiorización, de las políticas de desarrollo profesional. Esto, como una contribución a los procesos de dignificación laboral y como vía para el posicionamiento de la importancia de la formación docente a lo largo de su desempeño como tal, y para contribuir a gestar los cimientos de una cultura profesional docente nueva, en la que el desarrollo profesional sea uno de los núcleos fundantes de la profesión y no sólo una cuestión de posibilidad.
- Procurar una verdadera descentralización que juega un papel importante en materia de los oferentes. Conviene no dejar al desarrollo profesional como una exclusividad obligante del Estado, con un marco regulatorio, sino como una urgencia del gremio docente.
- El Plan 200 días no cubre ni asegura las urgencias de la formación docente. Tampoco las necesidades del sistema pueden ser cubiertas por el Plan 200 días. Esto obliga en

doble vía a analizar el papel que juega el Plan 200 días en el marco de las políticas educativas, su implementación y las necesidades reales de los docentes.

- Promover el desarrollo de formas novedosas de desarrollo profesional como las redes de docentes y las experiencias colectivas en centros educativos, los círculos de estudio y el trabajo entre pares, y otras, gestando directrices para los centros educativos en este campo.
- Valorar en el CSE, para el sector magisterial, el desarrollo profesional constante como parte de la sostenibilidad de su puesto, de su calificación anual y de su promoción, en concertación con los sectores gremiales del magisterio.

c. Lineamientos administrativos. Junto a los aspectos de concepción y de política, hay retos propios para la organización y promoción de la oferta, la dotación de recursos e infraestructura, los procedimientos para ejecutar las acciones formativas, los escenarios para la implementación, etc. Una administración efectiva y eficiente, debe

- contar con la base de unos insumos actualizados y permanentes para realizar las acciones propias de una administración que responda a los objetivos y contenidos del desarrollo profesional.
- Fortalecer al IDPUGS, para el logro de sus propósitos desde la perspectiva de la administración de los procesos.
- Partir desde una concepción administrativa que considere la cultura docente: las ideas que sobre el desarrollo tienen las personas y cómo participan y han participado en las acciones propias del desarrollo profesional.
- Garantizar para el sector docente, los permisos laborales necesarios para una participación efectiva de su propio desarrollo profesional.
- Garantizar procesos de coordinación entre los diferentes oferentes que se ven involucrados en los procesos de desarrollo profesional docente.
- Incorporar acciones de inducción de los oferentes se involucren en el desarrollo profesional de los educadores.
- Incorporar los recursos de las TIC's y de los multimedios en los procesos de ejecución y de difusión, principalmente.
- Disponer de los recursos físicos, logísticos, humanos y conceptuales necesarios para el desarrollo efectivo de los procesos.
- Diseñar los procesos de desarrollo profesional considerando las modalidades de los centros educativos donde laboran los docentes, el calendario escolar, las etapas del proceso de desarrollo profesional en concordancia con la conceptualización que se haga de él.

- Garantizar para el docente, el contenido necesario para su desarrollo más allá de la temática curricular y apostar por el desarrollo de una cultura profesional de mayor amplitud y dimensiones.
- Garantizar a los docentes, las condiciones adecuadas para la participación efectiva y gratificante de las acciones de desarrollo profesional que se organicen, involucrando al docente y a las instituciones educativas en la consecución exitosa de esas acciones.
- Consolidar una base de datos del desarrollo profesional docente en servicio en el MEP que permita hacer estudios e investigaciones, planificar y ejecutar procesos.
- Garantizar procesos de desarrollo profesional en las regiones e instituciones educativas más vulnerables y deprimidas del país.

d. Lineamientos evaluativos. La urgencia de que los docentes se vean respaldados en su desarrollo profesional desde procesos organizados, bien ejecutados, con el reconocimiento pertinente, requiere, desde la conceptualización y desde la administración, de acciones de seguimiento y evaluación para la toma de decisiones, para la investigación, para medir el impacto en el docente y en el aprendizaje de los estudiantes, para la calidad del centro educativo y de la educación, para mirar la evolución de tendencias y el desarrollo de la profesión, para la definición de cambios y mejora de los procesos formativos entre otras posibilidades. La ausencia de estas acciones no facilita el seguimiento de la calidad educativa, de ahí que en el caso de los docentes y su mejora laboral y persona, esta es una tarea aún pendiente para un país que ha tenido en la educación, uno de sus pilares del desarrollo y de su vida democrática.

Por tal motivo, es importante que en el contexto de la evaluación, se asuman los siguientes retos:

- Gestar procesos de monitoreo y evaluación en el contexto de los diseños de los planes o en las estrategias que se ejecuten para la toma de decisiones.
- Disponer para el colectivo docente, formador autoridades educativas nacionales, los resultados obtenidos con fines de mejora y redefinición de políticas docentes.
- Analizar en el contexto actual y a futuro, los incentivos al docente, a fin de favorecer una cultura de desarrollo profesional que estimule al educador en estos procesos pero nos los circunscriba solamente a compensaciones económicas y que fortalezca la profesionalidad como una de las vías de crecimiento del sector magisterial.
- Estimular la recuperación de experiencias de formación profesional en el desempeño laboral a fin de ampliar la base de mutuo conocimiento y las redes de apoyo que se puedan gestar.

e. Lineamientos de acreditación. Como parte de los incentivos al docente, es importante garantizar que los docentes cuenten de manera oportuna con la acreditación de las

actividades de desarrollo profesional a las que asistan y que cumplan con los requisitos establecidos. No obstante, parece necesario buscar además, otras formas de acreditación, novedosas, que permitan a los docente mantenerse en procesos permanentes de desarrollo profesional.

Es importante en este aspecto, tener el cuidado de que el desarrollo profesional trasmute en procesos que operan con las mismas reglas del mercado y desvirtúe su sentido.

Como retos se proponen:

- Garantizar al docente el registro de las actividades de desarrollo profesional en las que ha participado y mecanismos seguros para un eficiente acreditación según la normativa.
- Revisar los criterios de calificación de las actividades formativas pertinentes con los tiempos, las demandas del contexto, las modalidades y duraciones.
- Revisar el sistema de incentivos de estas actividades frente a las acciones de certificación.

Esquema 4. Retos del desarrollo profesional docente



Conclusiones y recomendaciones

La realización de este estudio permite presentar las siguientes conclusiones:

1. La profesión de la enseñanza ha dejado de ser una actividad de buena voluntad practicada por cualquier persona y ha crecido en la construcción de un concepto que la concibe como una actividad de gran calibre en virtud de las habilidades cognitivas implícitas. Costa Rica tiene en su historia un importante reconocimiento a la docencia como actividad que sostiene el sistema educativo y valora en sus actividades de mejora de la calidad la formación del docente en el ámbito universitario. No obstante, se reconoce la distancia que prevalece entre el órgano empleador y los órganos formadores con importantes consecuencias para el desarrollo de la docencia y la atención del servicio educativo.
2. El país no cuenta con un sistema de desarrollo profesional docente que incluya la formación inicial y la formación en servicio. Esto da cuenta de procesos independientes que responden a una visión y conceptualización del desarrollo profesional incipiente respecto a los desarrollos conceptuales contemporáneos en la temática. Tampoco se registran procesos de inducción ni de seguimiento a graduados.
3. Costa Rica ha tenido en su historia diferentes acciones y procesos de capacitación docente, de actualización y de mejora de la formación. Se identifica un reduccionismo del desarrollo profesional en término de capacitación y menos de desarrollo profesional. En esa historia, se asiste de manera reciente a la creación del Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano, como producto político que aún carece de una noción de desarrollo profesional y que construye su modelo con el apoyo extranjero de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), sin que en el proceso participe el sector universitario nacional.
4. Existe una abundante, dispersa y fragmentada oferta de cursos de capacitación docente que emana de cualquier lugar y entidad, en distintos momentos, con modalidades diversas pero con predominio de la presencialidad, con duraciones diversas y con acreditaciones diferenciadas en el CECADES. La bimodalidad y la educación on line, tiene un desarrollo incipiente.
5. El acceso al desarrollo profesional docente, pasa por los filtros de una estructura centralizadora con poco margen de maniobra para una elección libre y oportuna del profesorado. Las acciones formativas que emanan del nivel superior, se dirimen en una oferta limitada que no permite cubrir la demanda real.
6. En la capacitación docente, intervienen numerosos actores de instituciones nacionales e internacionales, algunas con vinculación dirigida con el MEP, otras desvinculadas para dar respuesta a las demandas individuales de las personas. El propio MEP

desarrolla también sus procesos basados en la idea de la asesoría, que es el nivel técnico más frecuente con el que se trabaja.

7. Las temáticas del área pedagógica respecto a las del área disciplinar e instrumental, tienen mayor demanda por parte de los docentes, aspecto que debe ser investigado.
8. El país no cuenta con ofertas novedosas como por ejemplo, programas acumulativos que permitan la elaboración de trayectos de desarrollo profesional personalizados. Tampoco se cuenta con ofertas innovadoras en horario, modalidades y recursos.
9. En el país no se impulsan experiencias que consideren las mejores prácticas que se hayan desarrollado en el otras latitudes, ni hace uso de la investigación laxa producida, pero tampoco tiene procesos de investigación que den insumo a las ofertas formativas, ni estudios de impacto de la capacitación, o seguimiento y evaluación que posibiliten valorar la eficacia de la inversión y el aprovechamiento del docente o de la institución. Tampoco se evalúa el impacto de los cursos de desarrollo como modalidad didáctica en la satisfacción de los servicios.
10. Se reconoce la actividad universitaria en este campo, pero se cuestiona la pertinencia de las modalidades y el contenido respecto a las demandas reales de los docentes en ejercicio.
11. Los temas de conceptualización, definición de políticas, administración de procesos y acreditación, son retos que plantean los informantes respecto a la mejora del desarrollo profesional docente.
12. El desarrollo profesional docente correo aparejado a la noción de docente, al imaginario social de la docencia y se nutre de la tradición y de la construcción de la profesión. Por ello, la autonomía docente como rasgo fundante de la profesión, parece ser el lado flaco por donde se corta el derecho al desarrollo profesional docente y su concreción.
13. El Plan 200 días, aparece como la única instancia de corte masivo que oferta capacitación pero que resulta insuficiente para cubrir la demanda y el contenido de la demanda.
14. Al interior del MEP una modalidad de desarrollo profesional que se impulsa en la cotidianidad del trabajo, es la asesoría. En esta misma idea, las Direcciones Regionales juegan un importante papel al suministrar insumos técnicos para ampliar el espectro de la mejora docente, hecho que no parecer ser el idóneo en el marco de procedimientos centralizados del MEP.
15. Las experiencias colectivas o institucionales, han desaparecido prácticamente desde que terminó el proyecto SIMED con un fuerte componente en este campo y se esperaría que el proyecto educativo de centro, pudiese ser el espacio para insertar el desarrollo profesional. No obstante, se registra la preocupación por el centralismo del

MEP y la poca autonomía docente. Debe destacarse el Acuerdo del Consejo Superior de Educación sobre el Centro Educativo como eje de la política educativa que da un plataforma para lograrlo.

16. El IDPUGS parece requerir mayor autonomía del Viceministerio Académico para mejorar los aspectos de finanzas, proposición, respuesta, innovación, decisión, evaluación y diseño de nuevos procesos de desarrollo profesional.

Como recomendaciones se propone:

1. Generar una base de información de los estudios y productos de investigación sobre la temática como fuente de consulta para la mejora de las acciones que se planifiquen en este tema.
2. Desarrollar líneas de investigación en el campo del desarrollo profesional que consideren:
 - Modalidades educativas
 - Sectores docentes por especialidad
 - Demandas por región
 - Procesos de formación inicial e inserción laboral
 - Necesidades institucionales.
3. Desarrollar proyectos de investigación que permitan identificar las condiciones de viabilidad para impulsar la educación on line con reconocimiento del CECADES, con participación de las Universidades y la acumulación de puntaje por horas con la idea de ampliar la perspectiva de la oferta y la cobertura.
4. Investigar la cultura del desarrollo profesional docente, y las condiciones propias del cargo de los capacitadores, a fin de delinear y comprender el desarrollo profesional.
5. Investigar la cultura de centralización administrativa del MEP para valorar la ejecución real de los proyectos y acciones de capacitación.
6. Realizar estudios de impacto de la capacitación de corte longitudinal y de al menos tres años que permitan identificar las transformaciones en la docencia, la mejora de la docencia y el aprendizaje del estudiante en diversos grados y ámbitos.
7. Sugerir al IDPUG y al CONARE, realizar mayores esfuerzos para analizar la formación inicial docente, las ofertas de formación en servicio y los alcances de nuevos vínculos para potenciar el desarrollo docente.
8. Realizar anualmente actividades regionales de difusión de prácticas docentes exitosas en colaboración con el CONARE, el COLYRO , el MEP y el IDPUGS.

9. Difundir las experiencias de desarrollo profesional docente exitosas e otros contextos y valorar su desarrollo en el territorio nacional.
10. Generar un programa de inducción al docente novel con profesores experimentados y darle seguimiento al mismo.

Referencias bibliográficas

Parte I

- Arnove, Robert F. Profesión docente, equidad y exclusión social Desafíos y respuestas. En **Educador** 39, 2007, pp.11-34.
- Barber, Michael; Mourshed, Mona. PREAL. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Boletín N° 41. Julio 2008. Santiago de Chile: Editorial San Marino. Localizable en: http://issuu.com/querrerortiz/docs/como_hicieron_los_sistemas_educativos_con_mejor_des
- Braslavsky, Cecilia (2004). **Diez factores para una educación de calidad para todos en el Siglo XXI.**
- Brunner, José Joaquín (2006). Concepto de calidad en educación. La Serena, 10 noviembre 2006. (presentación pps. Localizable en: www.brunner.cl;http://200.55.210.205/portal.herramientas/mt/jjbrunner/archives/NOv10.pdf)
- CONARE/Programa Estado de la Nación. (2009). **XV Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible 2008 (Costa Rica).** San José: El Programa. Localizable en www.estadonacion.or.cr
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). **Informe Final Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.** Chile, 11 de diciembre de 2006. Localizable en: http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2007/01/consejo_asesor_presidencial_pr.html
- FLAPE. (2009). Desarrollo Profesional Docente. En **Referencias N° 28.** Boletín del FORO Latinoamericano de Políticas Educativas. Año 6-Agosto 2009
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005, January 29). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. Education Policy Analysis Archives, 13(10). Localizable en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>
- LLECE (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago de Chile: LLECE – UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, junio de 2008
- Marcelo, C. (2002). «Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento» Education Policy Analysis Archives 10, número 35: 54

- MIDEPLAN. (1994). **Plan Nacional de Desarrollo 1994–1998**. San José: MIDEPLAN. Estrategia Área Social, capítulo "La educación: base de la igualdad de oportunidades".
- MIDEPLAN. (1998). **Plan Nacional de Desarrollo 1998– 2002**. San José: MIDEPLAN.
- MIDEPLAN. (2002). **Plan Nacional de Desarrollo 2002 – 2006**. San José: MIDEPLAN.
- MIDEPLAN. (2007). **Plan Nacional de Desarrollo 2006 – 2010**. San José: MIDEPLAN.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo Profesional Docente y Aprendizaje Colectivo. En **Revista Psicoperspectivas**. Vol. II/2003. Pp.105-128. Valparaíso, Chile.
- Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. En **Revista de Educación**, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 19-86.
- OREALC/UNESCO. (2006). Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente.
- Opertti, Renato/OREALC/UNESCO. (2006). Cambio curricular y desarrollo profesional docente en la agenda del plan de acción global de la Educación Para Todos (EPT). El currículo a debate. **Revista PRELAC**. N° 3. Santiago de Chile, 2006.
- Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales, (16 de diciembre de 1966). Localizable en: http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Eb_ZgDsC7GIJ:www.acnur.org/biblioteca/pdf/0014.pdf+Pacto+Internacional+de+derechos+económicos,+sociales+y+culturales,+1966&hl=es&gl=cr&pid=bl&srcid=ADGEEShwXC9P1Uh4IFcqmn_1g2NJp5mB6MRrr3sLB-29qk7BzWeaTd2pwcVIUaD9NLZRO-iYjPkLEkQTRwoWuPZgioTmSb6JwA3uJVJ4kvOk-rBvtw1q2XD2JTaOXd_JIFgRU2694xtJ&sig=AHIEtbTH7_R6n7d2wmlDg_6TdZr9k4FjAw
- Pogré, Paula. (2006). Currículo y docente. En **Revista PRELAC** N° 3. Diciembre 2006. Santiago de Chile: Salviat Impresores.
- Toranzos, Lilia (1996). Evaluación y Calidad. **Revista Iberoamericana de Educación**. OEI, No. 10, enero-abril 1996, monográfico Evaluación de la Calidad de la Educación.
- Vezub, L. La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. En **Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado**, 11, 1 (2007). Localizable en: <http://www.urg.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>

Electrónicas

<http://www.urg.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>

http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Eb_ZgDsC7GIJ:www.acnur.org/biblioteca/pdf/0014.pdf+Pacto+Internacional+de+derechos+económicos,+sociales+y+culturales,+1966&hl=es&gl=cr&pid=bl&srcid=ADGEEShwXC9P1Uh4IFcqmn_1g2NJp5mB6MRrr3sLB-29qk7BzWeaTd2pwcVIUaD9NLZRO-iYjPkLEkQTRwoWuPZgioTmSb6JwA3uJVJ4kvOk-rBvtw1q2XD2JTaOXd_JIFgRU2694xtJ&sig=AHIEtbTH7_R6n7d2wmlDg_6TdZr9k4FjAw

<http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>

http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2007/01/consejo_asesor_presidencial_pr.html

www.estadonacion.or.cr

www.brunner.cl;http://200.55.210.205/portal.herramientas/mt/jjbrunner/archives/NOv10.pdf

http://issuu.com/querrerortiz/docs/como_hicieron_los_sistemas_educativos_con_mejor_des

Parte II

- Ávalos, B. (1999). Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile. En **Maestros en América Latina**. San José, Costa Rica.
- Ávalos, B. (s.f.). La Formación Docente Continua. Discusiones y Consensos. **Diálogos Educativos**, 4. En http://www.umce.cl/revistas/dialogoseducativos/dialogos_educativos_n4_articulo_01.html
- Esteve, J.M. (2006). “La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial”. En **Revista de Educación**, 340. Mayo – Agosto 2006, pp.19-86.
- Jiménez, B.; Barrios, Ch. (2002). Formación dentro y fuera de la escuela. Antítesis o síntesis. En **Educación** 30, 2007. 141-157.
- Nordenflycht, M. E. (2000). Formación continua de educadores: nuevos desafíos. **Cuadernos de Educación Técnico Profesional N° 3**. Madrid: OEI. Localizable en: <http://www.oei.org.co/oeivirt/fp/cuad03.htm>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. En **Revista Psicoperspectivas**. Vol. II/2003 (pp 105-128). Chile: Universidad Católica de Valparaíso. Localizable en: http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:SQXtYKkQ2r4J;www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_28/documentos/9.pdf+desarrollo+profesional+docente+colectivo&hl=es&gl=cr&pid=bl&srcid=ADGEEESiavXJY6i8GN6EPAPPDyfsLXCsneQJDTbHAfcy7F4G4BZEcWS10_sq_woh2nhVAZ7HeGRzJRvP33yDy_GTvj6M6dTjtLla6LN2zTjr6goQa7qpfuwbSIKDowtqlQdrJtE0Ghx35&sig=AHIEtbTszC-RvpY5GSFjHv2jjep-QDO3mQ
- Gros, B. y Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docentes en los espacios virtuales de aprendizaje, **Revista Iberoamericana de Educación**, Número 36(1), http://www.campus-oei.org/revista/tec_edu32.htm
- Imbernón, F. (1994). **La formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado**. Barcelona: Graò.
- Imbernón, F. (1997). “La realidad de la reforma: instituciones y titulaciones de formación del profesorado”. En **Revista Interuniversitaria de Formación Profesional**. N° 29 (1997), 59-66.
- Imbernón, F. (2007). **La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional**. Serie Formación y desarrollo profesional del profesorado. Biblioteca de Aula. Barcelona: Editorial GRAÒ de IRIF, S.L.
- Peña, J. V. (2003). Desarrollo profesional del docente universitario. En **Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales**. Línea temática: Universidad, profesorado y ciudadanía. Reflexiones. Número 3. Octubre - Noviembre de 2003. OEI. Localizable en: www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia03/reflexion03.htm
- Pérez de Obanos, G. (2009). “La competencia docente y el desarrollo profesional: hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de ELE”. V Encuentro de profesores de español. En

- Suplementos**, número 9, 2009. Instituto Cercantes, Belo Horizontes: Brasil. En http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:BWpt2SLiXVMJ:www.marcoele.com/descargas/enbrape/perezdeobanos_competenciadocente.pdf+Nociones+sobre+desarrollo+profesional+docente&hl=es&gl=cr&pid=bl&srcid=ADGEESgx_qGSvPSquUZacxHbi7rOM6yyyiExib7e_qdFkWbs1kt5cqblehVARoiqKWF94cvaMxUchTg0iSuunP0LonhBwrSF9osn4h9juR_uWp5Hi6z8Gq_VXFidXiyCuewEQnG_qm&sig=AHIEtbS0KxwgfCL5I6GXkuUu4Y8JdA93dg. Consultado el 30 de diciembre, 2009.
- Sánchez, J. A. (2001). “El desarrollo profesional del docente universitario”, en **Revista Universidades** (22), UDUAL, México, julio-diciembre, 2004. Localizable en: <http://www.unam.mx/udual/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm>
- Shön, D. (1992). **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. C.; Tenti, E. (2002): Nuevos docentes y nuevos alumnos. Ponencia presentada en la reunión El desempeño de maestros en América Latina, Nuevas Prioridades, Brasilia, Julio 10–12 de 2002.
- Tenti, E. (2008). Sociología de la profesión docente. En **Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: Puntos de referencia para actuar. Seminario Internacional**. 2-6 de junio de 2008. Argentina. Localizable en: http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:hHO2FwKwwaMJ:www.ciep.fr/conferenc es/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf+Tenti+Fanfani,+2002&hl=es&gl=cr&pid=bl&srcid=ADGEESjGCSU_bAdjOyomoak3_DeTZ3zQvBRnT4wGbYlwgvdAXggUVIZq5LU0fWfK2zEwZIHNSg3wmujCQRNzcYDH6nZj82NxGcsdjERga1d_82k1RgVcrTuvA3PQKvXR5kSghfafDa9m&sig=AHIEtbQT08R8aw0AwVhxH5aDZzHgyPcW0A
- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. **Revista de Educación**, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 117-140
- Villar, A. (s.f.). Diferentes tradiciones acerca del perfeccionamiento de los profesores. Localizable en <http://tecnologiaedu.us.es/villar/pd38.pdf>
- Zeichner, K. (1991). Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of schools. *Teacher College Record*, 92/USA. En Nordenflycht, M. E. (2000). Formación continua de educadores: nuevos desafíos. **Cuadernos de Educación Técnico Profesional N° 3**. Madrid: OEI. Localizable en: <http://www.oei.org.co/oeivirt/fp/cuad03.htm>

Electrónicas

<http://tecnologiaedu.us.es/villar/pd38.pdf>

http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:hHO2FwKwwaMJ:www.ciep.fr/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf+Tenti+Fanfani,+2002&hl=es&gl=cr&pid=bl&srcid=ADGEESjGCSU_bAdjOyomoak3_DeTZ3zQvBRnT4wGbYlwgvdAXggUVIZq5LU0fWfK2zEwZIHNSg3wmujCQRNzcYDH6nZj82NxGcsdjERga1d_82k1RgVcrTuvA3PQKvXR5kSghfafDa9m&sig=AHIEtbQT08R8aw0AwVhxH5aDZzHgyPcW0A

<http://www.unam.mx/udual/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm>

http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:BWpt2SLiXVMJ:www.marcoele.com/descargas/enbrape/perezdeobanos_competenciadocente.pdf+Nociones+sobre+desarrollo+profesional+docente&hl=es&gl=cr&pid=bl&srcid=ADGEEESgx_gGSvPSquUZacxHbi7rOM6y_yyiExib7e_gdFkWbs1kt5cqblehVARoiqKWF94cvaMxUchTg0iSuunP0LonhBwrSF9osn4h9juR_uWp5Hi6z8Gq_VXFiDXiyCuewEQnG_qm&sig=AHIEtbS0KxwqfCL5l6GXkuUu4Y8JdA93dg

www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia03/reflexion03.htm

http://www.campus-oei.org/revista/tec_edu32.htm

<http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:SQXtYKkQ2r4J>

www.forolatino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_28/documentos/9.pdf+desarrollo+profesional+docente+colectivo&hl=es&gl=cr&pid=bl&srcid=ADGEEESiavXJY6i8GN6EPAPPDyfsLXCsnEQJDTbHAFcy7F4G4BZEcWS10_sq_woh2nhVAZ7HeGRzJRvP33yDy_GTvj6M6dTjtLla6LN2zTjr6goQa7qpfuwbSIKDowntlQdrJtE0Ghx35&sig=AHIEtbTszC-RvpY5GSFjHv2jiejep-QDO3mQ

<http://www.oei.org.co/oeivirt/fp/cuad03.htm>

http://www.umce.cl/revistas/dialogoseducativos/dialogos_educativos_n4_articulo_01.html

Parte III

Ávalos, B. (1996). **Repensando el concepto de formación continua de profesores**. Mim. MECE-MINEDUC. Santiago-Chile. En Nordenflycht, M. E. (2000). *Formación continua de educadores: nuevos desafíos*. **Cuadernos de Educación Técnico Profesional N° 3**. Madrid: OEI. Localizable en: <http://www.oei.org.co/oeivirt/fp/cuad03.htm>

Ávalos, B. (2002). **La formación docente continua en Chile. En: Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países**. Santiago: UNESCO – OREALC.

Ávalos, B. (2005). “Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes”, en Rendón Lara, Diego Rojas García Ignacio (comp.) *El desafío de formar los mejores maestros*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Citado por Pogré, P. (2006).

Blanco, M. E (s.f.). En entrevista a Ramírez (s.f.) periodista de la Republica, en: http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:a-H2SXMkF7MJ:www.larepublica.net/app/cms/cms_periodico_showpdf.php%3Fid_men_u%3D50%26pk_articulo%3D34833%26codigo_locale%3Des-CR+el+programa+Costa+Rica+Multilingüe+y+el+Plan+Nacional+de+Inglés&hl=es&gl=cr&pid=bl&srcid=ADGEEESjq0n7WpHq1ZxGt7MVZeGZQWK8IgrUIUE_Gvc7XzkXCZiZ1zfL38xcqBIZYfdPsPD7FSbESv1LYQUEnd7DlaU9sKVrELBhmqgyFUs5K3SJ9749g0FvBBwX6Xi96Asufj7wTGBLz&sig=AHIEtbS1MjCXN4A0yiFJ0idja3fv3Tsmjg

Braslavsky, C. (1999). **Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana**. Buenos Aires: Santillana.

- Castro, J. (2007). Instituto de Investigación en Educación. La extensión docente desde la acción social: quinquenio 2003-2007. En **Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación**. Volumen 7, Número Especial, Año 2007. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica
- Diker, G y Terigi, F. (1997). **La formación de maestros y profesores: hoja de ruta**. Buenos Aires: Paidós.
- Eurydice. (2004). Eurydice Information Network on Education in Europe. Socrates Programme. 2004. The Education System in Finland (2003/2004). En <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=FI&language=EN>
- Fallas, I. (2010). **La formación profesional docente en la UNED**. San José, Costa Rica. (Comunicación Personal).
- Fernández, E. (2010). **Los procesos de investigación y seguimiento al desarrollo profesional del docente costarricense en el Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano**. (Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano, San José, Costa Rica. Comunicación personal).
- Garnier, Leonardo. (2006). Hacia un mejor aprovechamiento de los 200 días. Localizable en: González, F. (2010). **La formación continua docente y su experiencia en la UNA**. 22 de enero, 2010. (Heredia, CIDE-UNA. Comunicación Personal).
- Griffith, Stafford A. Currículo, estándares y evaluación de la calidad de la educación. En **Revista PRELAC**. N° 3. Diciembre 2006. Santiago de Chile: Salviat Impresores.
- Guzmán, J. (2010). **El desarrollo de la capacitación a docentes de la Educación Técnica en el ITCR**. San José, Costa Rica. (Comunicación personal).
- Little, J.W. (1989). **The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relation**. Teacher College record-USA. En Nordenflycht, M. E. (2000). Formación continua de educadores: nuevos desafíos. **Cuadernos de Educación Técnico Profesional N° 3**. Madrid: OEI. Localizable en: <http://www.oei.org.co/oeivirt/fp/cuad03.htm>
- Marcelo García, C. (1994). **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias. En Vezub, Lea F. (2005). **Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España**. En http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_28/documentos/17.pdf. Consultado el 27 de diciembre, 2009.
- PREAL. (2001). “Quedándonos atrás” Un informe del progreso educativo en América latina”. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Calidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. En Vezub, Lea F. (2005). **Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España**. En http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_28/documentos/17.pdf. Consultado el 27 de diciembre, 2009.
- Presidencia de la República. Dirección General de Servicio Civil de Costa Rica. Arguedas, J. J. (2007). **Informe de Labores al Presidente. Enero-Diciembre 2007**. Localizable en: http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YB_BtCCNgL0J:www.sercivil.go.cr/dgscnet/documentos/transparencia/INFORME%2520AL%2520SE%25C3%2591OR%2520P

RESIDENTE-

2007.pdf+jornada+laboral+en+nombramiento+docentes+MEP+2010+Costa+Rica&hl=es&gl=cr&pid=bl&srcid=ADGEEShSxH5uTc8dy5nXKJgl4X5qa8KaTjJyZ7LIGEsss-8yNxVDd7sRdhtOhpbZAR7qm1lhjb9T7OEIXAkeBR7FKv0R3sk3WizgVYiVnGRfV2lo8LyN2TxbmNh-UemdVR0GI4HikJd&sig=AHIEtbQnt9AjhUVqcDPhpY3zs2NBxKV2Fg

Presidencia de la República. **Programa Costa Rica Multilingüe. Informe Primer año de Labores.** 11 de marzo del 2008 al 11 de marzo del 2009. Localizable en:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0Y-xEfCM7U4J:www.ticotimes.net/temporary/Annual-Report-for-Costa-Rica-Multilingue-Spanish.pdf+el+programa+Costa+Rica+Multilingüe+y+el+Plan+Nacional+de+Inglés&cd=8&hl=es&ct=clnk&gl=cr>

Schulmeyer, A. (2004). "Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina" en el libro editado por el Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe (PREAL); Banco Interamericano de Desarrollo (BID). 2004. Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Colombia: PREAL-BID. En: <http://www.cimm.ucr.ac.cr/universalizacion/cap09.html>.

Servicio Civil. (2003). **Manual Descriptivo de Clases de Puestos Docentes.** San José, Costa Rica.

UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). (2007). Educación de calidad para todos un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). 29 y 30 de marzo de 2007. Buenos Aires, Argentina.

Electrónicas

<http://www.cimm.ucr.ac.cr/universalizacion/cap09.html>

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0Y-xEfCM7U4J:www.ticotimes.net/temporary/Annual-Report-for-Costa-Rica-Multilingue-Spanish.pdf+el+programa+Costa+Rica+Multilingüe+y+el+Plan+Nacional+de+Inglés&cd=8&hl=es&ct=clnk&gl=cr>

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0Y-xEfCM7U4J:www.ticotimes.net/temporary/Annual-Report-for-Costa-Rica-Multilingue-Spanish.pdf+el+programa+Costa+Rica+Multilingüe+y+el+Plan+Nacional+de+Inglés&cd=8&hl=es&ct=clnk&gl=cr>

[http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YB_BtCCNgL0J:www.sercivil.go.cr/dgscnet/documentos/transparencia/INFORME%2520AL%2520SE%25C3%2591OR%2520PRESIDENTE-](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YB_BtCCNgL0J:www.sercivil.go.cr/dgscnet/documentos/transparencia/INFORME%2520AL%2520SE%25C3%2591OR%2520PRESIDENTE-2007.pdf+jornada+laboral+en+nombramiento+docentes+MEP+2010+Costa+Rica&hl=es&gl=cr&pid=bl&srcid=ADGEEShSxH5uTc8dy5nXKJgl4X5qa8KaTjJyZ7LIGEsss-8yNxVDd7sRdhtOhpbZAR7qm1lhjb9T7OEIXAkeBR7FKv0R3sk3WizgVYiVnGRfV2lo8LyN2TxbmNh-UemdVR0GI4HikJd&sig=AHIEtbQnt9AjhUVqcDPhpY3zs2NBxKV2Fg)

2007.pdf+jornada+laboral+en+nombramiento+docentes+MEP+2010+Costa+Rica&hl=es&gl=cr&pid=bl&srcid=ADGEEShSxH5uTc8dy5nXKJgl4X5qa8KaTjJyZ7LIGEsss-8yNxVDd7sRdhtOhpbZAR7qm1lhjb9T7OEIXAkeBR7FKv0R3sk3WizgVYiVnGRfV2lo8LyN2TxbmNh-UemdVR0GI4HikJd&sig=AHIEtbQnt9AjhUVqcDPhpY3zs2NBxKV2Fg

<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=FI&language=EN>

[http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:a-](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:a-H2SXMkF7MJ:www.larepublica.net/app/cms/cms_periodico_showpdf.php%3Fid+men+u%3D50%26pk+articulo%3D34833%26codigo+locale%3Des-CR+el+programa+Costa+Rica+Multilingüe+y+el+Plan+Nacional+de+Inglés&hl=es&gl=cr&pid=bl&srcid=ADGEESj0n7WpHq1ZxGt7MVZeGZQWK8lgRUIUE_Gvc7XzkXCzIZ)

H2SXMkF7MJ:www.larepublica.net/app/cms/cms_periodico_showpdf.php%3Fid+men+u%3D50%26pk+articulo%3D34833%26codigo+locale%3Des-CR+el+programa+Costa+Rica+Multilingüe+y+el+Plan+Nacional+de+Inglés&hl=es&gl=cr&pid=bl&srcid=ADGEESj0n7WpHq1ZxGt7MVZeGZQWK8lgRUIUE_Gvc7XzkXCzIZ

1zfL38xcqBIZYfdPsPD7FSbESv1LYQUEnd7DlaU9sKvrELBhmgyFUs5K3SJ9749q0FvBBwX6Xi96Asufj7wTGBLz&sig=AHIEtbSIMjCXN4A0yiFJ0idja3fv3Tsmjg

<http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:a->

H2SXMKF7MJ:www.larepublica.net/app/cms/cms_periodico_showpdf.php%3Fid_men_u%3D50%26pk_articulo%3D34833%26codigo_locale%3Des-

CR+el+programa+Costa+Rica+Multilingüe+y+el+Plan+Nacional+de+Inglés&hl=es&gl=cr&pid=bl&srcid=ADGEESjq0n7WpHq1ZxGt7MVZeGZQWK8lgRUIUE_Gvc7XzkXCZiZ1zfL38xcqBIZYfdPsPD7FSbESv1LYQUEnd7DlaU9sKvrELBhmgyFUs5K3SJ9749q0FvBBwX6Xi96Asufj7wTGBLz&sig=AHIEtbSIMjCXN4A0yiFJ0idja3fv3Tsmjg

<http://www.oei.org.co/oeivirt/fp/cuad03.htm>

http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_28/documentos/17.pdf.

Parte IV

Arias, M., Coordinadora general del programa ADA (2010). Misiva personal, 22 de julio del 2010.

BID/UNESCO/Ministerio Da Educacao, Brasilia, 12 de julio de 202. Localizable en: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/vinculo_abajo/dir_ces/pedagogica/tedesco.pdf

Claxton, G. (1991). **Educuar mentes curiosas: el reto de la ciencia en la escuela**. España: Visor Distribuciones.

CONARE/Programa Estado de la Educación (2008) Aporte especial. Capítulo 5. El surgimiento de un enfoque balanceado en la enseñanza de la lectura. (Costa Rica, San José: Estado de la Nación).

Lang, V. (2006). La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos. En: Tenti, E. (comp.). (s.f.). **El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI. Material disponible por registro en <http://usuarios.universia.net/>

Latorre, M. A. (1992). **La reflexión en la formación del profesor**. (Capítulo 8). Tesis sometida para la obtención del grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Lieberman, A. y Miller, L. (2001) **Teachers caught in the action: Professional development thath matters**. New York: Teachers College Press

Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. En **Revista Complutense de Educación**. Vol. 12 Núm.2 (2001) 531-593. Localizable en: <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0101220531A.PDF>

Mayor, C. (2009). "Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿Pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas?". En **Revista Profesorado**. Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol.13, N° 1 (2009). Localizable en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733005>

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. En **Revista Psicoperspectivas**. Vol. II/2003 (pp 105-128). Chile: Universidad Católica de Valparaíso. Localizable en:

http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:SQXtYKkQ2r4J:www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_28/documentos/9.pdf+desarrollo+

profesional+docente+colectivo&hl=es&gl=cr&pid=bl&srcid=ADGEESiavXJY6i8GN6EP APPDyfsLXCsneQJDTbHAfcy7F4G4BZEcWS10_sq_woh2nhVAZ7HeGRzJRvP33yDy_GTvj6M6dTjtLla6LN2zTjr6goQa7qpfuwbsIKDowtqlQdrJtE0Ghx35&sig=AHIEtbTszC-RvpY5GSFjHv2jiep-QDO3mQ

- Red Europea de Información en Educación. (2002). **La Profesión Docente en Europa: Perfil, Tendencias y Problemática. Informe I.** Formación Inicial y Transición a la Vida Laboral. Educación Secundaria Inferior General. En: Temas Clave de la Educación en Europa, Volumen 3. Bruselas. pp.49-50. Disponible en: www.mepsyd.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=eurydice032002
- Reimers, F & Jacobs, J. (2008) Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse, Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos. (España, Madrid: Santillana).
- SEP (2004). Coordinación General de Actualización y Capacitación para maestros en Servicio. México. Localizable en: <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/>
- Snow, C. (2002) Reading for understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension. (EEUU, Santa Monica, CA: RAND).
- Snow, C., Burns, P., & Griffin, S. (2000) (adaptación por Carrasco, A., Vargas, L.) Un buen comienzo: guía para la lectura en la infancia. (México, DF: Secretariado de Educación Pública)
- Snow, C., Burns, P., & Griffin, S. (1998) Preventing Reading Difficulties in Young Children. (EE.UU, Washington, DC: National Research Council: Committee to Prevent Reading Difficulties; National Academy Press; consultado por internet el 22 de julio del 2010 en: <http://www.nap.edu/openbook.php?isbn=030906418X&page=87>)
- Stenhouse, L. (1983). Curriculum Research and the Art of the Teacher. En Stenhouse. L. **Authority, Education and Amancipation.** Londres, Heinemann.
- Tedesco, J.C. y Tenti, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Documento presentado en la **Conferencia Regional O desempenho dos professores América Latina e Caribe: Novas Prioridades.**
- Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. En **Revista de Educación.** 349. Mayo-Agosto 2009. pp 463-477. Localizable en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_22.pdf
- Tenti, E. (2008). Sociología de la profesión docente. En Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: Puntos de referencia para actuar. Seminario Internacional. 2-6 de junio de 2008. Argentina. Localizable en: http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:hHO2FwKwwaMJ:www.ciep.fr/conferenc/es/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf+Tenti+Fanfani,+2002&hl=es&gl=cr&pid=bl&srcid=ADGEESjGCSU_bAdjOyomoak3_DeTZ3zQvBRnT4wGbYlwqvDAXggUVIZq5LU0fWfK2zEwZIHNSg3wmujCQRNzcYDH6nZj82NxGcsdjERga1d_82k1RgVcrTuvA3PQKvXR5kSghfafDa9m&sig=AHIEtbQT08R8aw0AwVhxH5aDZzHgyPcW0A
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. En Profesorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado.** Vol.13. Nº 1 (2009). P.28. Localizable en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. En **Profesorado Revista de curriculum y formación del**

profesorado, 11, 1 (2007). Localizable en:
<http://www.urg.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>

Wideen, M. and other. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. **Review of Educational Research**, 68 (2), 130-178. Citado por Marcelo, C. (2008). Profesores principiantes e inserción en la docencia. Barcelona: Octaedro.

Zaccagnini, M. C. (s.f.). Síntesis de un estudio sobre las representaciones sociales en la formación del rol docente.

Electrónicas

http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-208603_archivo_pdf.pdf

<http://www.urg.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>

<http://www.urg.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>

http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:hHO2FwKwwaMJ:www.ciep.fr/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf+Tenti+Fanfani,+2002&hl=es&gl=cr&pid=bl&srcid=ADGEESjGCSU_bAdjOyomoak3_DeTZ3zQvBRnT4wGbYlwgVDAxggUVIZq5LU0fWfK2zEwZIHNSg3wmujCQRNzcYDH6nZj82NxGcsdjERga1d_82k1RgVcrTuvA3PQKvXR5kSghfafDa9m&sig=AHIEtbQT08R8aw0AwVhxH5aDZzHgyPcW0A

http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_22.pdf

<http://formacioncontinua.sep.gob.mx/>

www.mepsyd.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=eurydice032002

http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:SQXtYKkQ2r4J:www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_28/documentos/9.pdf+desarrollo+profesional+docente+colectivo&hl=es&gl=cr&pid=bl&srcid=ADGEESiavXJY6i8GN6EPAPPDyfsLXC sneQJDTbHAfcy7F4G4BZEcWS10_sq_woh2nhVAZ7HeGRzJRvP33yDyGTvj6M6dTjtLla6LN2zTjr6goQa7qpfuwbsIKDowtqlQdrJtE0Ghx35&sig=AHIEtbTszC-RvpY5GSFjHv2jiep-QDO3mQ

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733005>

<http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0101220531A.PDF>

<http://usuarios.universia.net/>

http://ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/vinculo_abajo/dir_ces/pedagogica/tedesco.pdf

Parte V

EUROsocial/AuropeAID. Oficina de Cooperación/CIEP/Sector Educación. Proyecto EUROsocial Educación. (2006). Mejorar la cohesión social en América Latina. Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo, Uruguay, mayo de 2006.

Namo di Mello, 2000. Formação inicial de profesores para a Educação Básica: Uma (re-)visão radical. Marzo (Documento preparado para el Seminario sobre Prospectiva de la Educación. UNESCO/OREALC). En Ávalos, B. (s. f.). **El desarrollo profesional de los docentes. Projectando desde el presente al futuro**. Preparado para el

Seminario sobre Prospectiva de la Educación. Santiago de Chile: UNESCO. 23-25 septiembre (s.f.).

Unda Bernal, P. (2003). **La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación.** Conferencia pronunciada en el Seminario Internacional: "La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI". Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina /OEI.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. En **Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado**, 11, 1 (2007). Localizable en: <http://www.urg.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>

Electrónicas

www.redal.net

http://www.cpeip.cl/website/index2.php?id_portal=1&id_contenido=74

<http://redkipues.org>

<http://www.helsinki.fi/luma/>

http://prensa.grupo-sm.com/files/dossier_i_seminario.pdf

http://74.125.45.132/search?q=cache:0Z64yiCFsQJ:pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADF179.pdf+c%C3%ADrculos+de+estudio+en+el+desarrollo+profesional+docente&cd=5&hl=es&ct=clnk&ql=cr

Parte VI

Andy Hargreaves y Leslie Lo (2000)

Ávalos, B. (2000). El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. Presentado al **Seminario sobre prospectiva de la educación en la región de América Latina y el Caribe.** Santiago de Chile: UNESCO. 23-25 de setiembre (2000).

Ávalos, B. (s.f). La Formación Docente Continua Discusiones y Consensos. **Diálogos Educativos**, 4. En http://www.umce.cl/revistas/dialogoseducativos/dialogos_educativos_n4_articulo_01.html

Avendaño, M. "El IDPUG, su papel en el desarrollo profesional del docente costarricense." San José, Costa Rica. 27 de enero, 2010. (Comunicación Personal).

CONARE. Oficina de Planificación de la Educación Superior. (2006). **Hacia un modelo educativo para elevar la calidad de la educación costarricense. Una propuesta de políticas, estrategias y acciones.** San José, Costa Rica: UNED.

De Vollmer, M. I. (1994). Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes. En **Revista Iberoamericana de Educación.** N°5. Calidad de la Educación. Mayo-agosto 1994. Localizable en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05a01.htm>

Fallas, I. (2010). **La formación profesional docente en la UNED.** San José, Costa Rica. (Comunicación Personal).

Imbernón, F. **La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?** En **Revista de Educación**, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 19-86.

La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Fue realizado por la Agencia Europea de Educación EURYDICE para el período 2001-2005. Para su conocimiento consúltese:

<http://www.ub.es/obipd/templates/docs/La%20profesión%20docente%20en%20Europa.La%20formación>

Mayor, C. (2009). “Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿Pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas?”. En **Revista Profesorado**. Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol.13, N°1 (2009). Localizable en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/567/56711733005.pdf>.

Montero, M. L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. En *Varios Autores*. Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente en **Revista de Educación**, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 19-86.

Opertti (2006)

Rivera, Y. (2009). “El desarrollo profesional del educador desde la acción de la División de Desarrollo Curricular”. San José, Costa Rica. 19 de marzo, 2010. (Comunicación Personal).

Electrónicas

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/567/56711733005.pdf>

<http://www.ub.es/obipd/templates/docs/La%20profesión%20docente%20en%20Europa.La%20formación>

<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05a01.htm>