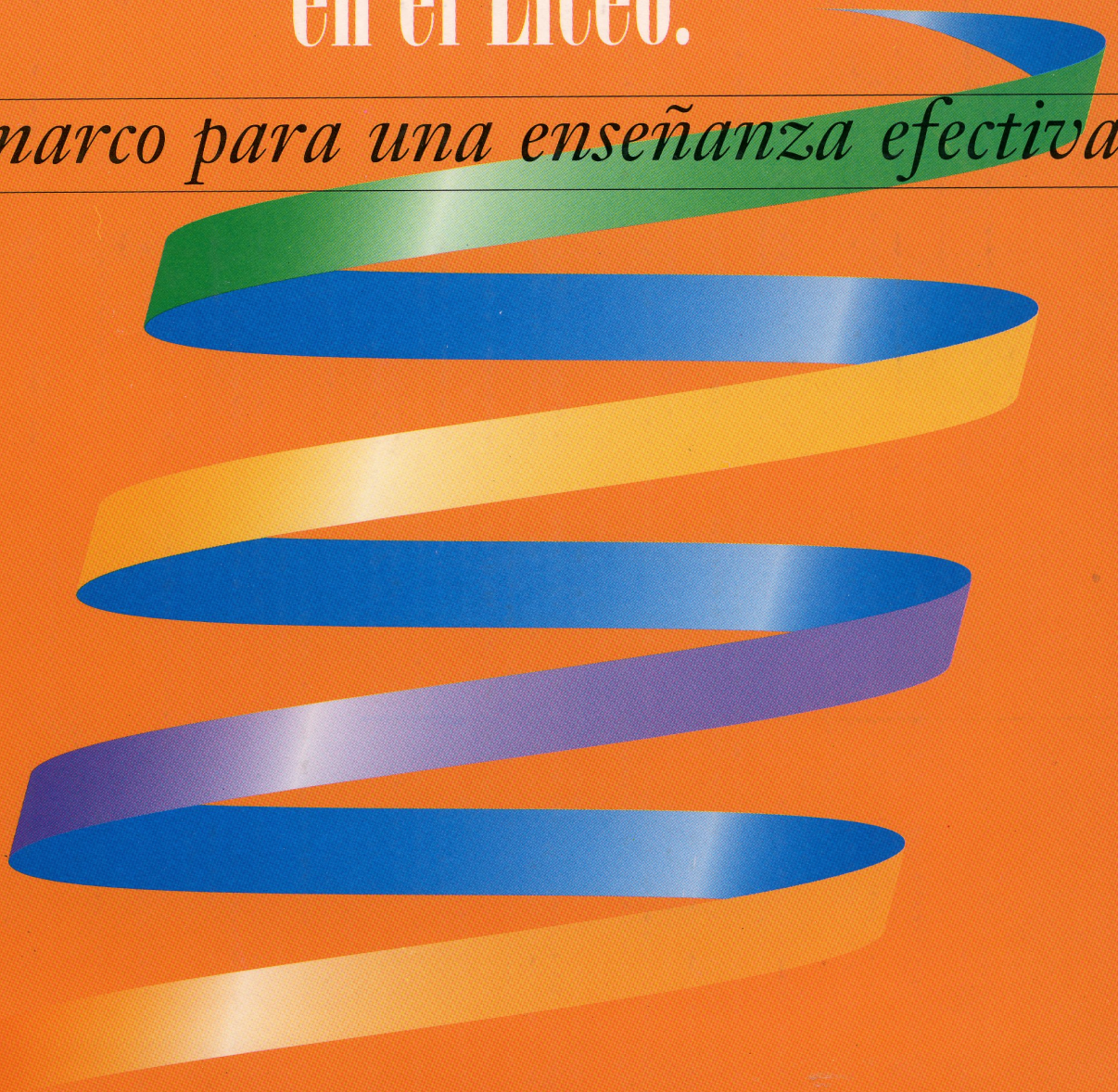


96250
02

Desarrollo Profesional Docente en el Liceo:

un marco para una enseñanza efectiva



Ministerio de Educación

PROGRAMA MECE-MEDIA

HERRAMIENTAS

para los GRUPOS PROFESIONALES de TRABAJO

D6250
FICHA 0

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL LICEO: un marco para una enseñanza efectiva

CONTENIDO FICHA 0

El Desarrollo Profesional en el liceo: supuestos y contexto.

El GPT: núcleo del Desarrollo Profesional.

El análisis didáctico: una herramienta para el docente.

Rediseño de la práctica pedagógica.

El Registro: una herramienta para sistematizar y objetivar la práctica.

Bibliografía.

El contenido de este material responde a los principios que han orientado las acciones de la línea de Gestión Pedagógica del Programa MECE-Media del Ministerio de Educación.

En este material se presenta el proceso de Desarrollo Profesional Docente en la unidad educativa, desde los inicios del Programa hasta el presente y se entregan las herramientas para su implementación.

Este desarrollo es comprendido como la capacidad de autonomía profesional y de gestión pedagógica de los profesores en el contexto de cambio, a partir de la reflexión entre pares en los Grupos Profesionales de Trabajo, GPT.

Desde el GPT se ha promovido la reflexión crítica de las prácticas, el diseño de formas innovadoras y contextualizadas del nuevo currículum y el registro y sistematización de las experiencias desarrolladas.

La evaluación del Programa MECE-Media muestra que el GPT hoy constituye un espacio legítimo de discusión y proyección del cambio reconocido por los docentes y los equipos directivos de los liceos subvencionados del país.



Ministerio de Educación

PROGRAMA MECE-MEDIA

DESARROLLO PROFESIONAL EN EL LICEO: los supuestos

El **Desarrollo Profesional** involucra el desarrollo social y personal de los docentes a través de la reflexión crítica sobre las prácticas de enseñanza, el apoyo entre pares y la retroalimentación. Estas dimensiones colaboran al mejoramiento del clima institucional.

El **Desarrollo Profesional** se incrementa cuando los profesores tienen oportunidades para reflexionar con sus pares sobre sus prácticas pedagógicas: explicitan sus creencias y preocupaciones, analizan el contexto y, a partir de ello, experimentan nuevas formas de aproximarse a la enseñanza de su disciplina.

El **Desarrollo Profesional** posibilita grados crecientes de autonomía profesional cuando la reflexión articula críticamente la vinculación entre teoría y práctica con el propósito de mejorar los aprendizajes.

El **Desarrollo Profesional** se fundamenta en la didáctica de las disciplinas, las demandas curriculares y el aprendizaje significativo y socialmente relevante.

El **Desarrollo Profesional** docente asegura el desarrollo curricular contextualizado, entendido éste como un proceso permanente de construcción acerca de la enseñanza y del aprendizaje, tomando en cuenta los requerimientos sociales y culturales de los jóvenes con quienes se interactúa.

Una condición necesaria para el **Desarrollo Profesional** es disponer de espacios para la reflexión de las prácticas de enseñanza. Esto es, la constitución de una comunidad de aprendizaje capaz de ejercer autonomía profesional y tomar decisiones más cercanas a las necesidades de los alumnos y alumnas, para así alcanzar una educación de calidad.

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Un marco para la enseñanza efectiva

Material producido para los Grupos Profesionales de Trabajo por el Componente Gestión Pedagógica: María Inés Noguera, Urit Lacoa, María Victoria Gómez, Alicia Salinas, Gustavo Miranda, Eduardo Zamora, Jorge Galaz.

Editores:

Jorge Galaz N.
María Victoria Gómez V.
María Inés Noguera E.
1999

© MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Todos los derechos reservados
Inscripción R.P.I. N° 110.772
ISBN N° 956-7933-07-3

Diseño: María Luisa Jaramillo
Corrección: Ramón Espinoza

Impresión: COCHRANE S.A.

Publicación del Programa MECE-Media
Programa de Mejoramiento de la Calidad
y Equidad de la Educación
Ministerio de Educación
República de Chile

Alameda 1371, Piso 9, Santiago
Teléfono: 699 10 15
Fax: 691 11 00

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: contexto histórico



En la última década, a través de los programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) en el contexto de la Reforma Educacional, se han ampliado las oportunidades de desarrollo profesional para los profesores en servicio. Esto se ha traducido en poner a disposición de los docentes materiales didácticos diversos, seminarios didácticos y publicaciones. Se ha valorado a la institución escolar como un espacio que permite elaborar y sistematizar conocimientos acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

Hasta hace poco tiempo atrás, el ámbito de las investigaciones pedagógicas estuvo centrado en el cambio conductual externo de los alumnos/as y en el uso de técnicas y materiales generados al exterior de la institución escolar. La principal preocupación era extraer conclusiones sobre la aplicación de los materiales que utilizaban los docentes en el aula. En esta concepción, la acción docente se limitaba a poner en práctica lo elaborado por otros. Las bases de esta concepción estaban en el enfoque tecnológico del currículum, que concibe el aprendizaje como la adquisición de competencias técnicas mensurables. En esta perspectiva la acción didáctica se entendía como la administración e implementación de materiales y medios.

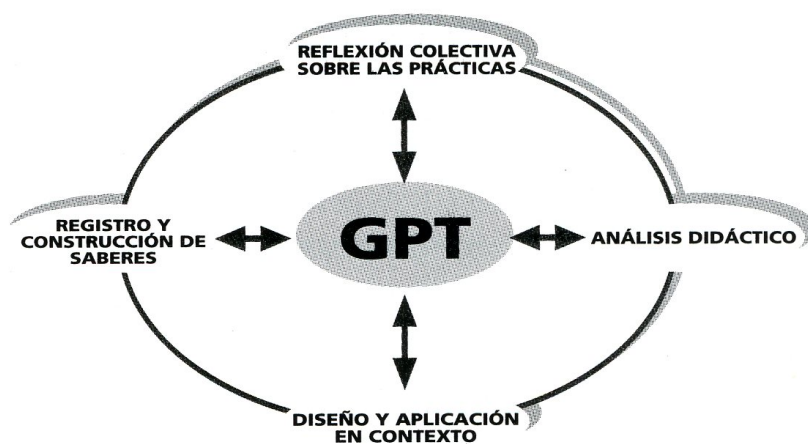
Actualmente el eje se ha desplazado hacia los elementos propios de la enseñanza -es decir, de la didáctica- y, por lo tanto, a aquellos que son de responsabilidad de los docentes en el proceso de construcción del conocimiento escolar. Esto es, alumno, conocimiento y mediaciones.

Paulatinamente ha ido tomando más fuerza la idea de que el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y, en consecuencia, del aprendizaje, constituye un proceso complejo tanto para los profesores como para la institución escolar. Hoy se concibe la función docente como mediadora entre las propuestas de políticas curriculares y la construcción de conocimiento escolar.

El Programa MECE-Media, en particular, ha hecho suyo esta significación intencionando la recuperación del estatus de los profesores como protagonistas de los procesos de cambio, estableciendo para ello Grupos Profesionales de Trabajo, GPT, en los liceos.

Esta estrategia está basada en dos orientaciones: una que señala la importancia que los docentes construyan saber profesional a partir de sus contextos de trabajo (Zeichner y Gore, 1990; Baird and Hagglund, 1994) y, otra, que sitúa a los docentes como elaboradores activos de conocimiento profesional práctico, con características diferentes a las del conocimiento académico (Stenhouse, 1984; Elliot, 1990; Shulman, 1987).●

El GPT: núcleo del desarrollo profesional



El GPT constituye un grupo organizado de profesores que sesionan sistemáticamente para potenciar los elementos profesionales, personales y sociales de la acción docente con la finalidad de transformar la enseñanza y, en consecuencia, mejorar la calidad de los aprendizajes. Teóricamente, los GPT apuestan a la creación de oportunidades de conversación y diálogo sobre las prácticas: indagando, objetivándolas y sistematizándolas y, en este ejercicio, posibilitar la explicitación de los sustentos teóricos que las fundamentan. Se promueve el trabajo colaborativo, la libre expresión de opiniones y la concreción de proyectos comunes participando con iniciativas concretas en el desarrollo curricular de su liceo.

Algunos testimonios de lo que representa el GPT para los docentes:

“También nos hemos conocido con los colegas en otros ámbitos, haciendo teatro, disertando, dibujando, ya que hemos compartido varias iniciativas de formación. Eso nos ha dado más integración, nos ha permitido intercambiar experiencias y nos ha hecho fluir la creatividad” (Irma, profesora).

“Tenemos que reconocer también -afirma Marcos, con una visión más crítica- que se conversan muchos temas intrascendentes.”

“En los GPT -acota Francisco- se están dando las condiciones para que el colegio despegue y alcance las metas que se ha propuesto. Uno ve que hay muchas personas con energía y con ganas de innovar. De alguna manera esto se hizo visible cuando los profesores se miraron a la cara y, en un marco de tolerancia, empezaron a hablar con honestidad de su práctica docente.”

En los primeros años de la puesta en marcha del Programa MECE-Media, el proceso de reflexión de los profesores se centró en compartir el relato de episodios significativos de las prácticas de aula.

Simultáneamente, se intencionó vincular esta reflexión con nuevos referentes teóricos sobre el aprendizaje, tales como: la Teoría de las Inteligencias Múltiples, los Mapas Conceptuales y el Nivel de Desafío como condición de aprender.

La presencia regular del supervisor en el liceo, en los primeros años de instalación del GPT, y su participación como facilitador del proceso fue determinante¹. Más aún, el supervisor fue responsable de que la comunidad educativa en su conjunto comprendiera la importancia estratégica de contar en la institución escolar con un espacio profesional propio de los profesores, condición central para el logro de una educación de calidad. En una segunda etapa son los jefes de las Unidades Técnico-Pedagógicas, en conjunto con algunos docentes, quienes asumen la responsabilidad de dar continuidad a estos espacios, y apoyar los procesos innovativos que emergen y amplían la participación del profesorado.

Una vez consolidado lo anterior, el desafío estuvo puesto en situar al profesor como el eje de las transformaciones pedagógicas, al hacerse cargo de una reflexión compartida y sistemática sobre sus prácticas. Esta conceptualización del desarrollo profesional que connota al profesor como un profesional reflexivo, tiene su origen en Dewey (1929, 1933, 1944), quien enfatiza la importancia de la reflexión sobre las prácticas como una instancia que permite el desarrollo de teorías propias sobre la enseñanza y el aprendizaje basadas en las observaciones de los alumnos en clase. Actualmente D. Schön (1983, 1987) ha reactualizado y profundizado este concepto. Él observa que el conocimiento -en-la-acción- se construye o reconstruye a partir de la práctica. El involucrarse en una práctica reflexiva implica considerar no sólo las propias acciones y sus

1. Un monitoreo realizado al término del año 1996 da cuenta de esta constatación.

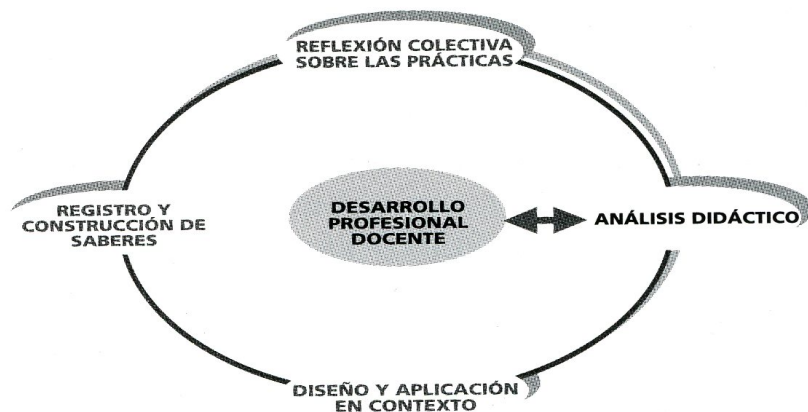
consecuencias, sino las creencias y valores que contribuyen a develar su racionalidad.

En nuestra realidad, la incorporación de los profesores en este proceso reflexivo ha sido paulatina y no sin reticencias, según ellos mismos lo plantean: *“Los GPT han servido para despejar varias dudas -comenta Pedro-, ya que existen muchas preguntas y temores al cambio”*. Algunos desconfiaban de la posibilidad de aprender del otro. Pero con el tiempo, y aunque siempre hay algunas excepciones, los profesores se fueron incorporando. Este comienzo con sospecha, incluso con menosprecio, fue un denominador común: *“sólo en el camino de la reflexión -agrega Verónica- fuimos sintiendo su necesidad, nos fuimos valorando a nosotros mismos y descubriendo que con este tipo de espacio todos ganábamos”*.

Durante estos años, los GPT no se han mantenido adscritos exclusivamente al modelo teórico de donde surgieron, sino que en el transcurso de su desarrollo han realizado sus propias transformaciones. En la realidad, cada organización escolar tiene su propia forma de hacer educación, su propia cultura que está relacionada con el contexto social donde se inserta, con las características de sus estudiantes y con su proyecto de enseñanza. Es así como los GPT han ido definiendo, en función de estos factores, sus propias formas de funcionamiento y contenidos, atendiendo a una diversidad de necesidades:

- **necesidades individuales:** actualización de conocimientos y de capacidades para una enseñanza efectiva y, en consecuencia, de crecimiento profesional.
- **necesidades de reorganización del GPT por Departamentos, grupos interdisciplinarios, niveles de enseñanza:** desarrollo de enfoques comunes para la enseñanza de su asignatura, diseños para el aula e intercambio de las experiencias en los GPT centrados en la disciplina o en algún centro de interés que reúna diversos puntos de vista disciplinarios.
- **necesidades de responder a los requerimientos institucionales:** los GPT como espacios para establecer criterios, principios curriculares, pedagógicos y educativos que determinan las políticas de la institución.
- **necesidades de configurar redes locales:** formación de departamentos locales apoyados o no por académicos externos.

ANÁLISIS DIDÁCTICO: una herramienta para el docente



En el transcurso del proceso, desde el interior del GPT emergió como evidencia la dificultad para transitar desde un estadio de conversación sobre temas curriculares generales hacia la indagación sobre temas relacionados con sus disciplinas específicas y experiencias de aula concretas. Esta evidencia daba cuenta de una doble carencia: la necesidad de desarrollar una mirada desde la Didáctica y contar con herramientas que apoyaran las destrezas analíticas y de gestión en este campo.

En la actualidad, los objetivos prioritarios de la educación marcan un giro fundamental en su concepción: pasar desde la información hacia el conocimiento. Esto significa la estructuración de un tipo de conocimiento basado en comprensión de ideas complejas y sus conexiones, el desarrollo de un pensamiento analítico y crítico, la capacidad de imaginar, especular y crear.

Como una forma de ayudar a la apropiación pedagógica de este nuevo enfoque, expresado en contenidos conceptuales, procedimientos, actitudes y formas de evaluación incluidos en el curriculum, se puso al servicio de los docentes una herramienta pertinente: el Análisis Didáctico. Éste permite la traducción de la información contenida en el curriculum en sistemas conceptuales y, a la vez, permite explicitar los procedimientos requeridos para su apropiación.

Generar competencias analíticas en el profesorado no ha sido un punto central en el proceso de formación inicial docente. En consecuencia, el Análisis

Didáctico ha sido un recurso poco utilizado en nuestra práctica. Esto no responde necesariamente a una falta de interés en tomar decisiones pedagógicas; sino, más bien, a un problema de no contar con la necesaria *expertise* para intervenir en aquéllas.

Es en este espacio en que se sitúa el Análisis Didáctico como una herramienta concreta para que los docentes desarrollen las habilidades interpretativas necesarias para *leer* diversos materiales curriculares, más allá de los significados obvios y explícitos que poseen. Esta necesidad de aprender y cultivar las habilidades analíticas y, fundamentalmente, las interpretativas, es tanto más necesaria cuando su desarrollo potencia, a su vez, la expansión y diversidad del repertorio de experiencias que el profesor puede ofrecer a sus estudiantes.

Con todo, el conocimiento que tienen los profesores de su disciplina y la experiencia acumulada de su práctica profesional constituyen el punto de partida que reconoce y asegura los procesos de desarrollo curricular desde una mirada didáctica. A esto se suma la *expertise* sobre el conocimiento de la realidad escolar, de la sala de clase y de sus alumnos/as.

Durante el primer año de la implementación del Programa MECE-Media, los GPT trabajaron sobre la base de dos textos: "Manuales para los GPT I y II". En ellos se tocaban temas de interés general en el ámbito del aprendizaje, el curriculum y la evaluación. El propósito era institucionalizar en el liceo un espacio regular de conversación pedagógica que afianzara y ampliara las redes de confianza y rompiera con la segmentación y aislamiento.
(Resultados entregados por investigaciones llevadas a cabo por el Programa MECE-Media.)

REGISTRO Y CONSTRUCCIÓN DE SABER PEDAGÓGICO: la sistematización de la práctica



El proceso de Desarrollo Profesional Docente, situado al interior del liceo, va adquiriendo cada vez mayores niveles de complejización, de perfeccionamiento y cambio. Es así como, en su desarrollo, va definiendo nuevos desafíos como condición permanente de la tarea docente y, en consecuencia, de su profesionalización.

Si bien existe una serie de fuentes de información que permiten ampliar el conocimiento pedagógico, es igualmente verdadero, como lo indican una serie de pensadores actuales (Zeichner, Carr, Kemmis, entre otros), que una fuente importante en la construcción de este saber lo constituye la reflexión y sistematización de la propia práctica docente, consensuada y legitimada por sus pares. Para que esto ocurra, requiere ser registrada, es decir, que quede constancia documental, puesto que de esta forma se posibilita un acceso permanente y pasa del dominio privado al dominio público.

El registro de las propias prácticas de enseñanza es una etapa fundamental del Desarrollo Profesional Docente. Esta nueva herramienta es la que se materializó, a partir de 1998, en una serie de publicaciones llamadas “Páginas Didácticas”.

Han participado relatando sus experiencias más de 80 profesores y se espera duplicar esta cifra durante este año.

Estas narraciones de “*mi mejor clase*” -como se las ha llamado- son el contenido de registros donde se concreta el producto de la intervención en el aula y cuyo fin es la difusión a la comunidad profesional de las innovaciones pedagógicas diseñadas por los docentes. Pero más aún, su potencialidad radica en el hecho de hacer posible el manejo de una nueva competencia para los docentes en servicio.

El registro es una forma de compartir documentadamente los estilos de trabajo pedagógico. Reflexionar sobre ello e interpretarlo, es la base sustantiva desde donde se inicia el proceso de construcción y acumulación de saber pedagógico. Esto irá abriendo nuevos espacios en la práctica concreta que respondan mejor a la diversidad de oportunidades de aprendizaje.

“Lo que yo he escuchado de los GPT -acota Inés, profesora de filosofía y Jefa Técnica Provincial- más allá que fueron avanzando, retrocediendo o transformándose, es que éstos son una posibilidad de poder real para los docentes.”

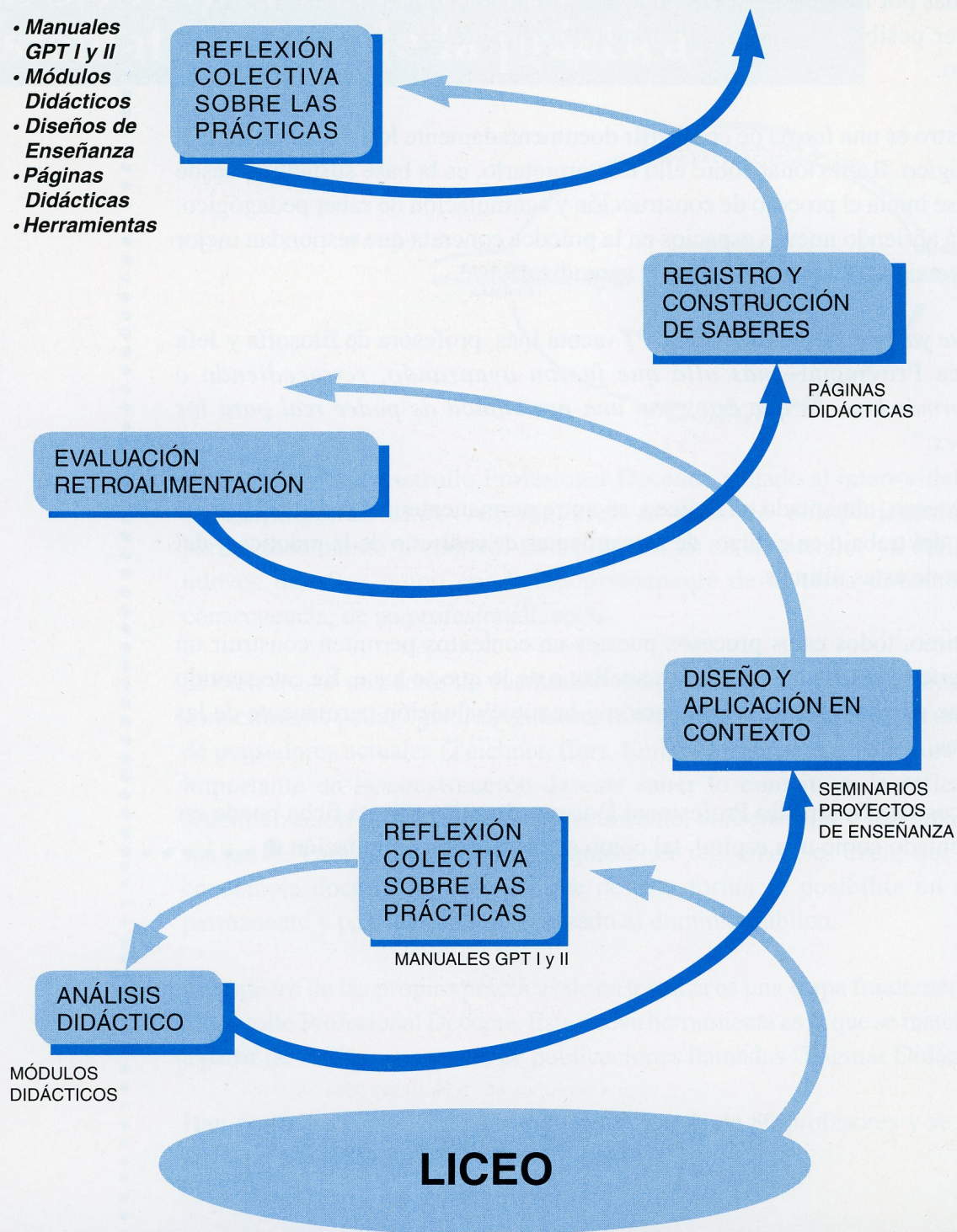
Este proceso, cimentado en el liceo, se nutre permanentemente de la reflexión crítica, del trabajo en equipo, de herramientas de rediseño de la práctica y del registro de estas últimas.

Por último, todos estos procesos puestos en contextos permiten construir un juicio crítico respecto de lo que se analiza o de lo que se hace. En este sentido contiene elementos para la evaluación y la autoevaluación permanente de las acciones.

El proceso de Desarrollo Profesional Docente descrito en esta ficha puede ser representado como una espiral, tal como se presenta a continuación. ●

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: un proceso permanente.

- *Manuales GPT I y II*
- *Módulos Didácticos*
- *Diseños de Enseñanza*
- *Páginas Didácticas*
- *Herramientas*



Bibliografía de referencia

- Assaél, J., Guzmán, I., Edwards, V. & Peñafiel, S. (1996) *Talleres de Educadores*, Santiago. Informe Final de Investigación, Proyecto Fondecyt.
- Ávalos, B. (1998) School-based Teacher Development. The Experience of Teacher Professional Groups in Secondary Schools in Chile, *Teaching and Teacher Education*, 3 (14) pp 251-257.
- Baird, J. R. & Hagglund, S. (1994) *Teacher collaborative action reaserch: a Swedish adaptation of an Australian Project*. Conference of the Australian Teacher Education Association.
- Ben-Peretz (1990) *The Teacher-Curriculum Encounter. Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*, NY: State University Press.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1994) Teacher development as professional, personal and social Development, *Teaching and Teacher Education*, 10 (5), 483-497.
- Camilloni, A. (1996) De herencias de idas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la Didáctica, en *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Buenos Aires: Paidós.
- Contreras, J. (1996) *Teoría y Práctica Docente*, Cuadernos de Pedagogía, 253, 93-100 .
- Dewey, J. (1929) *The Sources of a Science of Educacion*, NY: Harace Liveright.
- Dewey, J. (1933) *How we Think*, NY: Heath & CO.
- Dewey, J. (1944) *Democracy and Education*, NY: Free Press.
- Elliot, J. (1990) Teachers as Researchers. Implications for Teacher Education. *Teaching and Teaccher Education*, 6 (1), 1-21.
- Grundy, S. (1987) *Curriculum: Product and Praxis*, London: Falmer. MacKinnon, 1992.
- Ministerio de Educación (1996) *Mejorando el aprendizaje de nuestros alumnos, Manual para los GPT I. Programa MECE-Media*.
- Ministerio de Educación (1996) *Elaboración Curricular y Evaluación, Manual para los GPT II. Programa MECE-Media*.
- Ministerio de Educación (1998) *Páginas Didácticas No 2., Programa MECE-Media*.
- Ministerio de Educación (1998) *Están haciendo Historia”, Programa MECE-Media*.
- Santelices, Marysol (1998) Reflexión colectiva en tiempos de cambios, *Revista de Educación*, 258, 23-25.
- Santelices, Marysol (1998) *Páginas Didácticas: Compartiendo saber pedagógico*, *Revista de Educación*, 256, 23-25.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practioner: How Professionals Think in Action*, NY: Basic.
- Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practioner: Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. (1987) Knowledge and teaching. Foundations for the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Stenhouse, L. (1984) Artistry in teaching: the teacher as a focus of research and development. In Hopkins, D. & Wideen, M. (eds.), *Perspective on School Improvement*. Falmer Press.
- Zeichner, K.M. & Gore, J. M. (1990) Teacher Socialization, en Houston, R. W. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*, NY: Macmillan, 329-348.