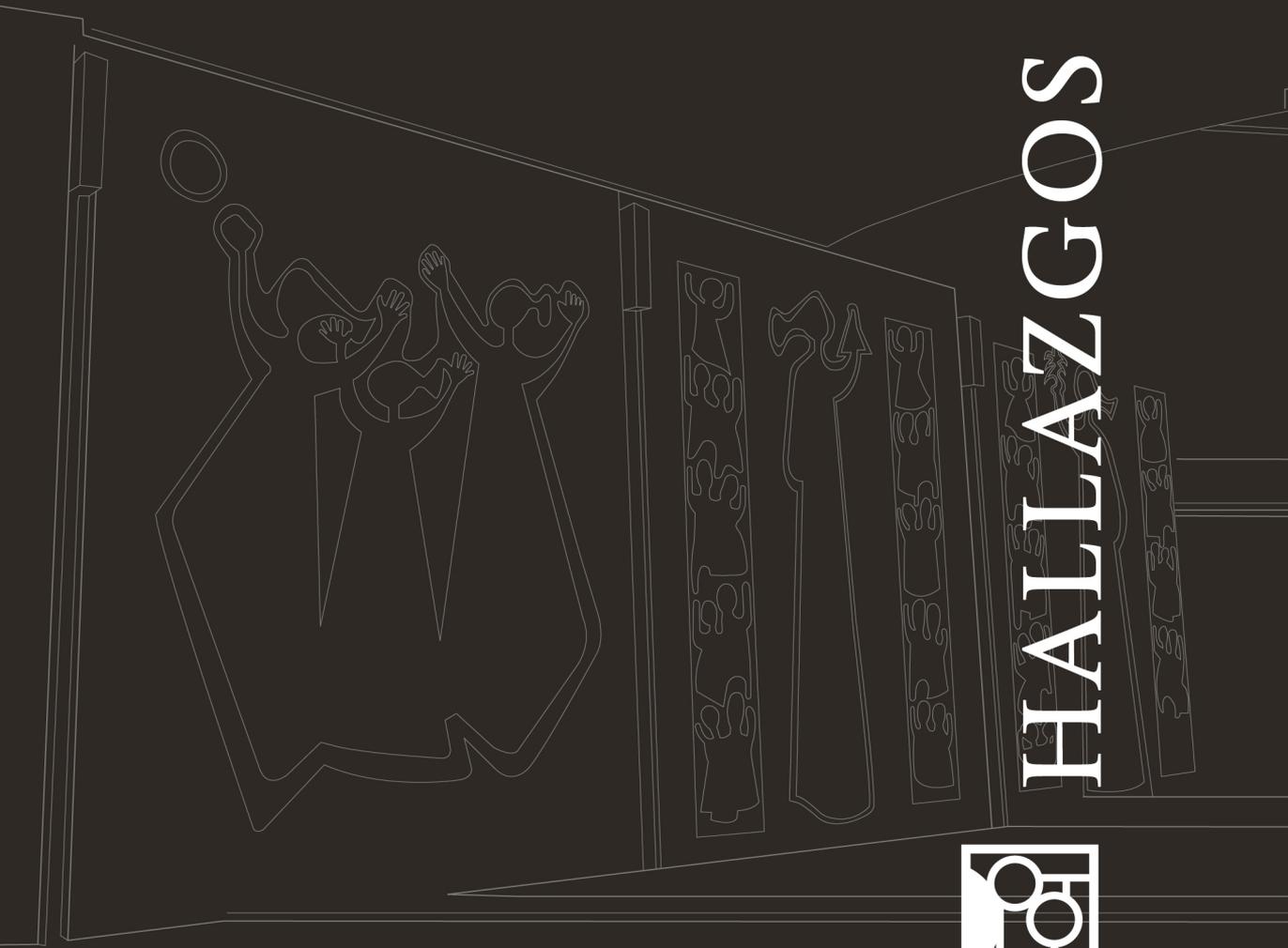




HALLAZGOS



Perspectivas de las políticas educacionales para el desarrollo profesional de los docentes

Perspectives of educational policies for the professional development of teachers

Ramiro Alfredo Torrico Irahola*

Fecha de recepción: 20 de diciembre de 2024

Fecha de aceptación: 03 de enero de 2025

RESUMEN

El presente artículo tiene el propósito de analizar las condiciones que tienen las Escuelas Normales Públicas de México como instituciones de educación superior (IES) para cumplir con las funciones sustantivas que les corresponden a nivel de sus posgrados. Se realizó una investigación cualitativa de corte interpretativo, a partir de un cuestionario en línea dirigido a los responsables de posgrado de dichas escuelas realizando una triangulación con documentos normativos y aquellos de fuentes confiables que reflejan las experiencias particulares de distintas instituciones formadoras de docentes, los resultados evidencian la gran complejidad que tienen tanto los académicos como las autoridades para equilibrar la docencia, la investigación, la divulgación y la generación de conocimiento. Estas IES enfrentan limitaciones por su propia naturaleza para obtener financiamiento, vinculación interinstitucional, movilidad, entre otros requerimientos, principalmente porque deben someterse a políticas públicas generales para escuelas de educación superior que poseen condiciones favorables. Es urgente que se revisen dichas políticas porque las Escuelas Normales no cubren los requerimientos solicitados por las instancias evaluadoras, debido a la falta de autonomía que tienen.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the conditions that the Public Normal Schools of Mexico have as higher education institutions (IES) to fulfill the substantive functions that correspond to them at the level of their postgraduate degrees. A qualitative, interpretive investigation was carried out, based on an online questionnaire addressed to those responsible for postgraduate studies at these schools, performing a triangulation with normative documents and those from reliable sources that reflect the particular experiences of different teacher training institutions, the results They show the great complexity that both academics and authorities have to balance teaching, research, dissemination and the generation of knowledge. These HEIs face limitations due to their very nature in obtaining financing, inter-institutional linkage, mobility, among other requirements, mainly because they must submit to general public policies for higher education schools that have favorable conditions. It is urgent that these policies be reviewed because the Normal Schools do not cover the requirements requested by the evaluating bodies, due to the lack of autonomy they have.

Palabras clave:

*Formación Continua,
Políticas Educacionales,
Desarrollo de la Carrera,
Profesión Docente y
Calidad de la Educación.*

Keywords:

*Continuing Education,
Educational Policies,
Career Development,
Teaching Profession and
Educational Quality.*

* Docente Investigador del Centro de Investigación, Universidad Martí.

Introducción

En los últimos años, el gremio docente se ha convertido en uno de los colectivos laborales más numerosos de Latinoamérica. Sin embargo, la labor docente es compleja y abarca muchas facetas. Una de las dificultades de esta profesión es la formación continua y el desarrollo profesional, que se ha planteado como un desafío para la política educacional en Latinoamérica y también ha provocado un detrimento de la carrera docente. Entre los principales factores que no permiten el desarrollo profesional de los docentes en servicio se encuentran las condiciones de ingreso a la carrera docente, la formación inicial, la escasa remuneración y las políticas de capacitación masiva. A pesar de los múltiples cambios ocasionados por las reformas de los años noventa y los diferentes programas y proyectos creados para fortalecer la carrera magisterial, no han sido suficientes para dar credibilidad a la profesión.

En gran parte, el problema radica en la falta de atención a factores como la falta de políticas y/o protocolos para el reclutamiento, lo que provoca muchos de los que ingresan en la carrera docente son estudiantes con un índice académico bajo. A esto se suma, los pocos y dilatados cambios sociales, la falta de manejo teórico-práctico y los bajos índices de calidad en la formación inicial. En consecuencia, los docentes que se incorporan al campo laboral cuentan con pocas competencias y habilidades, lo que influye directamente en la calidad de la enseñanza.

Por otro lado, la formación continua se ha tratado como parte de las políticas remediales, es decir, se ha mantenido al margen de las realidades educativas y del contexto propio de la educación. Además, en la mayoría de los docentes estas acciones formativas dieron lugar a un escaso reconocimiento de la relación entre el conocimiento y la acción educativa, por lo que no se produjeron cambios significativos en la profesionalización del profesorado.

Ahora bien, el desarrollo de la carrera profesional docente es un eje fundamental para garantizar la calidad educativa y la equidad en los sistemas escolares. Con todo, la forma en que se concibe y se implementa este aspecto ha sido objeto de debate y controversia durante mucho tiempo. Así pues, cobra especial importancia analizar las distintas posturas existentes en torno a una solución que impulse el desarrollo profesional de los docentes desde su formación inicial hasta su jubilación.

Ante este panorama, se hace necesario explorar las distintas propuestas académicas y políticas que han surgido para promover el desarrollo profesional docente. Entre estos se encuentran modelos centrados en la escuela



y en el trabajo colaborativo como Lave y Wenger (1991), así como aquellos que hacen hincapié en la investigación y la producción de conocimiento tales como Stenhouse (1979). Todas ellas ofrecen una visión particular sobre cómo mejorar la práctica docente. Asimismo, es fundamental analizar los factores que influyen en la implementación de estas propuestas, como las políticas educativas, los recursos disponibles y la cultura institucional.

Por un lado, están quienes abogan por una formación inicial más sólida y actualizada que prepare a los futuros docentes para afrontar los desafíos de un mundo en constante cambio tales como Shulman (1987), Schön, (1983) Perrenoud, (2014), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2013), entre otros. Esta perspectiva hace hincapié en la necesidad de dotar a los maestros de las competencias necesarias para diseñar y llevar a cabo prácticas pedagógicas innovadoras y pertinentes. Por otro lado, hay quienes consideran que la formación inicial es solo el primer paso y que el desarrollo profesional debe continuar a lo largo de toda la carrera docente mediante programas de formación continua y acompañamiento personalizado.

En este sentido, esta investigación pretende realizar una revisión bibliográfica sobre las diferentes posturas en cuanto a una alternativa de solución que promueva el desarrollo profesional de los docentes en diferentes países de Latinoamérica. A través de este análisis, se busca identificar los elementos clave que deben estar presentes en una alternativa de solución que promueva el desarrollo profesional docente de manera efectiva y sostenible. Asimismo, se pretende contribuir al debate sobre la formación y el desarrollo de los docentes, ofreciendo nuevas perspectivas y propuestas que permitan mejorar la calidad de la educación.

Una vez realizado el análisis de los diferentes puntos de vista se establece que es necesario reorganizar la carrera docente, estructurando diferentes aspectos que permitan el desarrollo profesional desde cualquier etapa. Además de implementar políticas que permitan; asignar nuevas funciones calificadas a los docentes que tienen cargos en el sistema educativo, plan de mejoramiento profesional, estímulos a la realización de estudios superiores en el área de educación, año sabático y sistemas de mentorazgo (Perazza, 2006); en el entendido que comprenden un paso en la dirección correcta para la profesionalización y el mejoramiento de la calidad educativa.

Objetivo de la investigación:

Analizar las diferentes posturas en cuanto a una alternativa de solución que promueva el desarrollo profesional de los docentes desde la formación inicial hasta su jubilación.



Justificación

La presente investigación se justifica debido a la necesidad de repensar y fortalecer el desarrollo profesional docente a lo largo de toda su trayectoria, que abarca desde la formación profesional hasta que se cumple el periodo laboral. Históricamente, la formación inicial se ha concebido como el punto de partida y, en muchos casos, el único momento formal de preparación para la enseñanza. No obstante, las demandas educativas actuales, caracterizadas por la constante evolución del conocimiento, las nuevas tecnologías, la diversidad del alumnado y los cambios sociales, requieren un desarrollo profesional continuo y sistemático.

Por tanto, es fundamental analizar las diferentes posturas sobre alternativas de solución en este ámbito para identificar modelos formativos que respondan a las necesidades reales de los docentes en cada etapa de su carrera y promuevan una práctica pedagógica de mayor calidad e impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Problemas como la obsolescencia de conocimientos, la falta de actualización en metodologías innovadoras y la ausencia de espacios de reflexión y colaboración entre otros educadores son evidencia de la urgencia de abordar esta temática.

De igual manera, la investigación encuentra su razón de ser en la brecha existente entre la formación inicial y las exigencias del contexto laboral. Con frecuencia, los docentes recién graduados se enfrentan a realidades complejas que no se abordaron suficientemente durante su formación de pregrado. Tal situación puede generar frustración, desmotivación y, en algunos casos, hacer que se abandone la profesión. Además, los docentes con mayor trayectoria también necesitan espacios de actualización y reflexión que les permitan adaptarse a los cambios y seguir desarrollando sus competencias.

Al analizar las diferentes perspectivas sobre el desarrollo profesional continuo, será posible identificar estrategias que faciliten la transición entre la formación inicial y el ejercicio profesional, así como la actualización permanente a lo largo de la carrera docente. Con ello, se busca contribuir a la construcción de un sistema de desarrollo profesional más integral, coherente y pertinente, que valore la experiencia y promueva la innovación.

Por último, esta investigación se justifica gracias a su potencial para influir positivamente en la calidad de la educación. Un cuerpo docente bien formado y en constante desarrollo es esencial para el éxito del sistema educativo. Mediante el análisis de diferentes perspectivas sobre alternativas de solución para el desarrollo profesional docente, se busca identificar modelos que promuevan la reflexión sobre la práctica, la investigación en



el aula, el trabajo colaborativo y la actualización en diferentes áreas del conocimiento. Con ello, se espera contribuir a la mejora de las prácticas pedagógicas, el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje profesional y, en última instancia, la optimización de los aprendizajes de los estudiantes. En consecuencia, esta investigación no solo es importante para el ámbito académico, sino que también tiene implicaciones en la política educativa y la transformación del sistema educativo en su conjunto.

Métodos

Este estudio corresponde a una investigación teórica de carácter bibliográfico con enfoque hermenéutico, por lo que se basa en la interpretación del investigador de diversas fuentes. Para ello, se recopilaron publicaciones académicas relevantes, entre las que se incluyen artículos de revistas arbitradas, libros y tesis. Dicha revisión se llevó a cabo con el propósito de alcanzar el objetivo de la investigación y empleando el análisis documental, que consiste en la sistematización de trabajos académicos que tratan temas como la formación continua, las políticas educativas y el desarrollo de la carrera docente. Además, se utilizaron los operadores booleanos «and» y «or» en inglés y español en sitios de producción académica como Scopus, Scielo o Google Académico.

La selección de las fuentes de información se basó en el cumplimiento de criterios temáticos y de temporalidad previamente definidos. Tras recopilar la información, se procedió a analizar los datos manualmente. Este análisis se centró en la síntesis de los elementos más relevantes, tomando como referencia las variables seleccionadas para el estudio. Dicho de otro modo, se eligieron las publicaciones que se ajustaban al tema y al periodo de tiempo establecido. A continuación, se revisaron estas publicaciones de forma manual, extrayendo y resumiendo la información más importante en función de las variables del estudio. Como resultado de este proceso analítico, surgieron nuevas interpretaciones en torno al objeto de estudio.

Discusión y Resultados

A continuación, se presentan los planteamientos de los autores que fueron tomados en cuentas para esta investigación. Para el análisis de los mismos, se adoptó un enfoque metodológico hermenéutico que permitió comprender en profundidad y de manera contextualizada las diferentes perspectivas teóricas y prácticas que configuran el debate sobre el desarrollo profesional docente. En este contexto, el análisis hermenéutico se concibió como un proceso interpretativo circular,



en el que se buscó comprender el “todo”, es decir, la concepción de desarrollo profesional docente a partir del análisis de las “partes”, las diferentes posturas y propuestas, y viceversa.

En este sentido, se parte del entendido de que la carrera docente demanda diferentes necesidades de formación en la medida en que las sociedades evolucionan, hoy en día el mundo es muy diferente a como era en la década de los 90 (Valle, Manso, y Sánchez (2023). Por esta razón el docente debe tener una postura reflexiva que permita a las nuevas generaciones discernir entre las infinitas posibilidades que ofrece la modernidad.

A tal efecto, la formación docente plantea una de las problemáticas más difíciles porque comprende un servicio complejo y diversificado; además involucra la creación de políticas educativas que garanticen mejoras a todo el personal docente (Aguerrondo, 2003). Los docentes representan en la mayoría de los países latinos un alto porcentaje de la población activa (Vaillant, 2021), por lo que implementar políticas de desarrollo profesional supone un reto a cualquier sistema educativo, tanto por la complejidad de la carrera o por los altos costos.

No obstante, se ha podido observar en América Latina que los proyectos de formación continua docente no han brindado resultados efectivos en los últimos años pese a los ingentes esfuerzos de entes internacionales y nacionales; al igual que las reformas y políticas educativas que se implementaron; esto se debe a que aun presentan fallas en los sistemas educativos que provoca un déficit en la calidad de los aprendizajes. Uno de los factores que más influye para que no se logren las metas educativas son los relativos a la carrera docente: formación inicial, formación continua, ejercicio de la docencia y el desarrollo profesional (Gajardo, 2014).

Por otra parte, Terigi (2010, p. 25) afirma que “los bajos perfiles académicos y socioeconómicos de los estudiantes de educación constituyen otra preocupación, ya que algunos países entienden que los bajos logros académicos previos inciden en la calidad de la formación inicial y en el desarrollo profesional posterior”. Esta falta de cambios cognitivos significativos en los procesos de enseñanza y otros temas propios de la educación en su formación inicial de los docentes tienen como consecuencia que los mismos no dominen las competencias básicas para desempeñarse en las aulas.

En todo caso, se podría decir que la calidad en la formación está relacionada con el docente y su formación, por ello el proceso de reclutamiento y contratación de los docentes debe incorporar medidas de calidad, pero lo que ha ocurrido en la práctica es lo contrario. Los docentes



en la mayoría de los casos no presentan las competencias para ejercer la profesión y un gran porcentaje de docentes en servicio no cuentan con la titulación correspondiente.

Otro de los retos que enfrenta el desarrollo profesional de los docentes son los ascensos de la profesión. En general un ascenso es un alejamiento del aula o de la clase; esta situación se presenta debido a que los sistemas educativos no permiten promociones dentro del mismo cargo, o aula de clase, por una parte y por otra la tendencia de remunerar los puestos de trabajo y no así a las personas por los logros profesionales, este panorama imposibilita asignar otras responsabilidades o cargos a un docente con una remuneración adicional (Terigi, 2010).

Al mismo tiempo, en algunos casos el régimen de compensaciones salariales para los docentes se determina por los años de antigüedad, sin tomar en cuenta los logros profesionales y la actividad que desarrollan en las aulas; lo que implica que la mayoría de los docentes no quieran mejorar su práctica a través de programas de profesionalización. Navas, (2016). sostiene que se necesita una modificación en la manera de evaluar y compensar a los docentes cambiando la estructura tradicional piramidal credencialista y de antigüedad, lo que los condena a ser los profesionales de más baja remuneración y peores condiciones sociales.

A este respecto, las reformas de los años 90 pretendían realizar cambios en la formación continua, uno de los principales rasgos de estas reformas fue la intención de capacitación masiva de los docentes, bajo el formato de cursos estructurados en torno a unidades de conocimiento o habilidades discretas impartida por un experto, generalmente en lugares alejados de las escuelas y con poco seguimiento. Todo ello sumado a la limitación en las horas académicas y la poca vinculación con la realidad educativa dio resultados negativos y poco efectivos en el desarrollo profesional de los docentes (Marcelo y Vaillant, 2019).

De allí que el carácter inédito de las reformas de la década de los 90 y la escasa preparación de los sistemas educativos latinoamericanos para hacer frente a las necesidades de los docentes ocasionara que los países adoptaran esquemas descentralizados y encomendaran a universidades, Organizaciones no Gubernamentales o empresas privadas la tarea de capacitación. Cabe mencionar, que en la mayoría de los países se instauraron medidas y proyectos para compensar las deficiencias en la formación inicial de los maestros; la tabla 1 recoge estos aspectos y ha sido obtenida del Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente y Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe [GTD-PREAL].



Tabla 1.**Proyecto de formación de docentes en América Latina en los años 90.**

País	Nombre del proyecto	Descripción	Institución responsable
Argentina	Red Federal de Formación Docente Continua	Sistema articulado de instituciones para brindar formación docente.	Ministerio de Cultura y Educación
Brasil	Escuela de Cara Nueva	Programa para promover el desarrollo profesional continuo de los educadores de la red estadual de primer grado (primaria).	Secretaría de Estado de Educación, São Paulo
	Oficinas Pedagógicas	Creación de un Equipo Pedagógico en las Delegações do Ensino, con profesores de diversas áreas para facilitar la tarea pedagógica de la escuela y la actualización de docentes.	
Colombia	Microcentros: Estrategia Nacional de Formación de Profesores	Grupos de trabajo formados por profesores y/o directores para desarrollar actividades de perfeccionamiento de profesores, identificar necesidades y buscar soluciones a problemas de aula.	Ministerio de Educación Nacional
	Programa de Formación Permanente de Docentes (PFPD)	Programas desarrollados o tutelados por instituciones de educación superior que proponen al Comité Distrital, PFPD, proyectos conducentes a un ascenso en el escalafón, a partir de actividades de investigación, innovación y actualización.	Distrito Federal de Bogotá y Secretaría de Educación Distrital
Chile	Grupos Profesionales de Trabajo	Organización en los liceos de Grupos Profesionales de Trabajo (GPD) para el desarrollo profesional de los maestros mediante reuniones mensuales, con el apoyo de facilitadores y materiales didácticos.	Ministerio de Educación
	Microcentros Rurales	Organización de grupos de profesores de escuelas rurales cercanas, que se reúnen periódicamente para intercambiar experiencias e informarse sobre enfoques de enseñanza novedosos, mediante el apoyo de uno o más supervisores que aportan materiales para el trabajo.	
México	Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP)	Programa que ofrece oportunidades flexibles de actualización permanente a los maestros de Educación Básica en servicio, con una oferta variada de recursos para su mejoramiento profesional, a partir de centros de maestros, programas de estudio, talleres de actualización y bibliotecas.	Subsecretaría de Educación Básica y Normal de entidades educativas estatales
Uruguay	Programas de Formación a Docentes de Tiempo Completo	Programa de formación y actualización para maestros que trabajan en escuelas de tiempo completo.	Administración Nacional de Educación Pública

Fuente: GTD-PREAL (2004).



Como se observa en la tabla anterior, se han realizado grandes esfuerzos por una capacitación masiva de los docentes en servicio, pero los propósitos no se lograron como se había esperado provocando duras críticas y una fuerte discusión académica, política y sindical (Terigi, 2010); es decir los resultados de estas medidas fueron mediocres en la formación de los docentes y por ende en el desarrollo profesional. Las críticas en su mayoría fueron porque se mantenía la poca preparación de los docentes ante las realidades educativas del contexto; en este sentido Ávalos (2002 y 2007) afirma que el gran error fue abordar la problemática desde la perspectiva de la capacitación.

Por su parte, otros autores, indican que las propuestas de la década de los 90 en la región, no abarcaron los problemas principales porque no prestaron atención a factores importantes para la profesionalización de los docentes, tales como el abordaje de las relaciones laborales, la promoción dentro de la profesión y la formación continua (Imbernón, 2002; Terigi, 2013; Vaillant, 2007 y Banco Mundial, 2013). En resumen, los docentes en Latinoamérica recibieron un alto grado de capacitación, pero bajo estándares convencionales que favorecían la teoría sobre la práctica.

Ahora bien, no todo lo relacionado a estas reformas educativas es negativo, pues en cierta forma son la base para la formación profesional de los docentes. Desde este punto de vista Terigi (2010) enumera algunos avances para la formación profesional de los docentes basados en las políticas educativas de los años 90:

- La perspectiva remedial comienza a ser cuestionada y a dejar lugar a una visión del desarrollo profesional como un continuo a lo largo de la trayectoria laboral de los docentes.
- Se producen las primeras experiencias de creación de grupos de referentes y tutores que orientan el trabajo de quienes están ejerciendo la docencia, y se incluye, en algunos casos, un importante cambio en el rol pedagógico de los supervisores, como en la experiencia de los Microcentros Rurales en Chile (Ávalos, 2007).
- Se multiplican las experiencias de talleres de profesores centradas en la reflexión crítica sobre las situaciones educativas, que traen a la agenda de la formación el problema de la relación entre teoría y práctica.
- Se amplía la base de instituciones que pueden ofrecer formación continua y se busca su organización como un sistema, como son los casos de la Red Federal de Formación Docente Continua de Argentina o del Programa de Formación Permanente de Docentes de Colombia.



En este contexto, los intentos por lograr la formación continua y el desarrollo profesional en los últimos años han ido en aumento; el camino por recorrer es largo, pero hoy en día se cuenta con algunos saberes específicos sobre las condiciones que debería tener la formación continua para lograr resultados satisfactorios en la formación profesional de los docentes. Una de las principales preocupaciones de la formación docente es la escasa relación de la teoría y la práctica (Terigi, 2010); además de los principales problemas que enfrenta la calidad educativa y el desarrollo profesional de los docentes en lo que se refiere a la poca relación de la teoría-práctica desde los primeros años de formación hasta los programas de postítulo (Aguilar y Viniegra, 2003; Carr, 2007; Korthagen, 2007; Korthagen, 2010 y Zeichner, 2010).

Los esfuerzos por llevar a cabo la formación docente a una correcta conjunción de teoría y práctica han presentado problemas en la política educativa; es decir, para poder llegar a esta conjunción se requiere modificar las tendencias tradicionales de la formación docente y prepararlos para las nuevas concepciones de la realidad educativa. Esto implica enfocar la formación de los futuros profesionales de la educación a las aulas; en otras palabras, mantener cohesión teórico-práctico de los que van a enseñar para evitar el “shock” de enfrentarse a lo desconocido.

Los docentes desde el inicio hasta su distanciamiento de la carrera docente se sumergen en la búsqueda de una base que oriente la acción educativa; una gran parte de ellos emprende la búsqueda de la relación entre la teoría y la práctica; es decir, buscan diferentes formas de lograr el desarrollo profesional. Álvarez (2015), explica las posibilidades y limitantes a las que se enfrentan los docentes en esta búsqueda durante las diferentes etapas de su carrera magisterial que son: el profesorado principiante, la estabilización profesional, la experimentación y la diversificación, la evaluación de la propia actividad, el conservadurismo y las quejas, la serenidad y el distanciamiento.

Con respecto al profesorado principiante, este se encuentra con una serie de dificultades para las cuales no está preparado para afrontar al iniciar su labor porque las instituciones formadoras o universidades están desligadas de la realidad de las aulas. Al iniciar la carrera docente se da inicio a una fase crucial que va a definir el futuro del docente; Álvarez (2015, p. 365) asegura que, en esta fase de los primeros años de servicio, los docentes enfrentan a su “yo ideal”, formado durante los estudios, y al “yo real”, desarrollado a partir de sus primeras reflexiones sobre la práctica. En otras palabras, durante estos primeros años, los docentes deben reflexionar sobre su práctica y ajustar sus concepciones iniciales a la realidad del aula.



Sobre todo, el acercamiento a la realidad va a formar el carácter del nuevo docente y corresponde a una etapa de suma importancia para el desarrollo profesional; Marcelo (2009, p. 364) sugiere que los primeros años de docencia son fundamentales para asegurar un profesorado motivado, implicado y comprometido con su profesión. Este momento determina el compromiso el nuevo docente con la profesión y de manera indirecta se establece, si el docente tiene la intención de ir más allá de su formación inicial y adoptar una posición activa de aprendizaje durante toda su carrera.

En tal sentido, los primeros años deben de ser una oportunidad para ayudar a los profesores principiantes a convertirse en expertos adaptativos, que sean capaces de implicarse en un aprendizaje a lo largo de toda la vida (Marcelo, 2009). Por consiguiente, es importante que se implementen políticas educativas delineadas a mejorar la formación de los docentes haciendo énfasis en la relación entre el conocimiento pedagógico y la acción educativa, y de esta manera desarrollar en el docente habilidades para la investigación que mejoren la calidad de los aprendizajes.

Ahora bien, cuando el docente pasa de la etapa de transición a la formación inicial y la formación permanente, entra en una fase en la que ha dominado las situaciones de angustia y decide definitivamente dedicarse a la profesión docente; es decir, el docente ha logrado estabilizarse en el primer eslabón perdido como lo llamaron Eirín, García y Montero (2009). En esta etapa de la estabilización profesional muchos docentes creen que tienen dominado el arte de la enseñanza y consideran que la retribución al esfuerzo no es la adecuada, y por lo general se vuelven renuentes al aprendizaje, este es uno de los principales motivos por los que los docentes abandonan su propia formación.

Al respecto Klein (1992) plantea que los incentivos tanto para teóricos como para profesionales que buscan mejorar en sus campos son escasos. La satisfacción personal por los logros obtenidos suele ser la principal motivación, en lugar de recompensas externas como aumentos salariales o reconocimientos formales. Es decir, dado que los premios en el ámbito profesional y académico se centran mayormente en recompensas intrínsecas, como el orgullo por un trabajo bien hecho. Las recompensas extrínsecas, como incentivos económicos o reconocimientos públicos, son menos comunes y no siempre constituyen una motivación significativa.

En contraposición se presentan los docentes que intentan formarse de manera autodidacta relacionando el conocimiento con la acción educativa y una pequeña proporción se forma académicamente, a saber, postúlos o posgrados. Las posibilidades de innovación, formación y desarrollo



profesional dependen en gran medida del compromiso del docente con la enseñanza, pero sería recomendable que los entes gubernamentales se comprometan a promover programas de formación que oriente a los docentes en la búsqueda de soluciones a las dificultades que se ha detectado en los centros educativos en los primeros años de servicio.

En la siguiente etapa de la profesión docente una parte es renuente a continuar con la formación profesional al contrario de la otra parte, esto implica que muy pocos llegaran a la experimentación y la diversificación. Al respecto Biddle, Good y Goodson (2000, p. 60) afirman que es posible que los profesores que pasan por esta fase de su carrera sean los más motivados y dinámicos, los más comprometidos más allá de los límites de sus propias escuelas; en otras palabras, el docente busca entender los procesos que engloban la enseñanza y el ámbito educativo, así como las demás ciencias que arropan a la educación, sociología, epistemología, pedagogía, por ejemplo. Es decir, inician por sí mismos la búsqueda de respuestas a las interrogantes que se han planteado en sus primeras experiencias en el aula, y por ello es importante que se establezcan políticas que apoyen esta iniciativa (Fernández, 2001).

La evaluación de la propia actividad, es otra de las etapas de la profesión docente que lo ubica en un punto en el que se detiene a reflexionar, si su accionar en las aulas ha sido suficiente; muchos de los docentes entran en un periodo de crisis ante la monotonía de la vida en las escuelas y otros se mantienen positivos ante los posibles cambios de los años venideros. En este momento la relación de la teoría y la práctica es difícil debido a que los docentes se cuestionan si el esfuerzo realizado es suficiente para escalar en la profesión; de hecho, si existiera una forma de reconocimiento en la carrera docente algunos avanzarían en su profesionalización (Álvarez, 2011).

La etapa del conservadurismo y las quejas se genera por el desencanto a medida que se acercan los años de jubilación y el carácter rutinario de la carrera docente, en esta etapa se comienza a cuestionar las políticas y reformas del sistema educativo. El agotamiento y el cansancio generan un ocaso vital (Jiménez, 2010) que reduce las posibilidades de relacionar la teoría con la práctica. Dicho de otro modo, La etapa final de la carrera docente suele estar marcada por un creciente escepticismo hacia las políticas educativas. Este estado de desaliento y la rutina profesional llevan a cuestionar las reformas y a adoptar una postura más conservadora, lo cual dificulta la actualización de las prácticas docentes.

En la última etapa de la profesión docente la cual se denomina la serenidad y el distanciamiento, el docente ingresa en un proceso de relajación y pierde el interés por las actividades educativas; en otras palabras,



se va apartando poco a poco de la actividad educativa, canaliza su energía en la búsqueda de espacios para el disfrute personal, sintiéndose liberado de muchas responsabilidades profesionales (Álvarez, 2015, p. 369). Los docentes en esta etapa gozan de autoridad en las instituciones educativas, pero en su mayoría no confían en las reformas educativas y tampoco toman en cuenta las consideraciones del ejecutivo; esta actitud se puede considerar un mal ejemplo para los docentes nuevos y tener como consecuencia la falta de interés por construir un modelo basado en la relación de la teoría con la práctica (Nolan y Meister, 2000).

Es evidente que al reconocer estas etapas de la carrera docente queda a la luz la necesidad de implementar políticas de formación inicial y continúa, así como la vinculación que debe existir entre los modelos teóricos y la acción pedagógica para enfrentar las dificultades educativas. Escudero (2010) señala que las políticas de profesorado, son posiblemente uno de los ámbitos que mejor revela la enorme distancia que suele haber entre los grandes discursos y reconocimientos y las decisiones y actuaciones concretas.

Existen otros puntos de vista como el de Terigi (2006) quien afirma que la formación continua de los docentes no solo debe estar centrada en las dificultades educativas, sino que ésta debe abarcar dilemas sociales –políticos, culturales– con el fin de fortalecer y generar espacios de debate entre los docentes y la sociedad para atender los retos de la contemporaneidad. Miller (2002) sostiene que:

concentrarse en el desarrollo profesional del docente, particularmente en lo relacionado con el dominio del contenido de la asignatura y la técnica pedagógica, ya no es suficiente. Los docentes necesitan entenderse a sí mismos en relación con su sociedad y con los cambios que tienen lugar a nivel local y global, de manera de poder establecer contactos con ellos mismos y con sus estudiantes. (p. 34)

Con base a lo anterior, se podría alegar que las políticas de formación docente pretenden el desarrollo profesional y apuntan a fortalecer las relaciones del docente con el entorno, y con las realidades locales y globales; todo ello con la mirada puesta hacia el docente para que pueda desde el aula enfrentar los cambios políticos y culturales. Esta afirmación, gana importancia en la medida en que se prepara al docente, y se oriente a los estudiantes, para afrontar los cambios complejos que se presentan en la actualidad.

Aun cuando este aspecto parece tener una importancia ineludible para lograr el desarrollo profesional, son pocos los programas o proyectos que hacen énfasis en este aspecto. La tabla 2 recoge los diferentes programas



dirigidos a atender los cambios sociales en los primeros años del siglo XXI en Latinoamérica y que han provocado una fuerte presión en las escuelas exigiendo cambios en las políticas de formación de los docentes; ya que la mayor parte de la responsabilidad de afrontar esas realidades recae sobre ellos.

Tabla 2.
Programas dirigidos a atender los cambios sociales en los primeros años del siglo XXI en Latino América.

País	Programa	Propósito
Argentina	Zonas de Acción Prioritaria (ZAP)	Incorporar en el aula de primer grado un segundo Maestro, para afrontar la repitencia de los primeros nivel de educación.
Brasil	Programa de Aceleración	Destinado a niños y niñas con sobreedad y rezago educativo en el nivel primario.
Chile	Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación	Atender a las escuelas, tradicionalmente excluidas de las iniciativas pedagógicas del Estado, con “métodos de aprendizajes activos”; diversificación de los espacios de aprendizaje; reorganización de los alumnos con criterios diferentes a los cursos tradicionales, con metodologías de cursos combinados, centrados en los ritmos y particularidades de aprendizaje de los diversos estudiantes.
Colombia	Programa Escuela y Desplazamiento	Brinda a los maestros herramientas de atención especializada para la enseñanza a niños y adolescentes desplazados por la violencia armada: a partir de diferentes talleres que fortalecen sus capacidades para desarrollar procesos que contribuyan a la “recuperación socioafectiva, cognitiva y sicomotriz” de los niños y adolescentes, así como a la reintegración a los ámbitos escolares.
El Salvador	Programa de Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO)	Institucionalizó la organización de base local como política educativa y capacitó a los padres para hacerse cargo de la administración de las escuelas, desde la contratación de los maestros hasta el pago de sus salarios. Posteriormente EDUCO pasó a proveer servicios educativos orientados a la participación de la comunidad, en las áreas rurales más pobres con un elevado déficit en la cobertura educativa.
Uruguay	Programa Maestros Comunitarios	Extender y optimizar el tiempo pedagógico en 255 escuelas de un turno, de contexto sociocultural crítico, en áreas urbanas de todo el país.

Fuente: Fuente: Elaboración propia.



Los programas y proyectos que han sido recogidos en la tabla anterior evidencian que en la región los problemas sociales de la última década son similares entre los diferentes países. En consecuencia, las políticas de formación docente deben considerar como eje central estas necesidades de riesgo educativo, de manera que los docentes que se enfrenten ante estas situaciones tengan herramientas pedagógicas que faciliten la tarea de enseñar.

Ante todo, este conjunto de pormenores que enfrenta el desarrollo profesional de los docentes en Latinoamérica requiere ser definido; además de trazar líneas que permitan lograr este cometido desde la política educativa. Para Imbernón (1994) el desarrollo profesional de los docentes indica una actitud de constante aprendizaje; es decir, se debe desarrollar habilidades intelectuales y sociales durante el ejercicio de la profesión docente que faciliten hacer frente a las dificultades propias de los ambientes educativos; desde otro punto de vista Feixas (2004) plantea que el desarrollo profesional es un proceso gradual mediante el cual los docentes desarrollan por medio de la acumulación de experiencias individuales y grupales conocimientos, habilidades y destrezas para desempeñarse de forma eficaz en la labor docente.

En este sentido, lograr el desarrollo profesional de los docentes es un desafío mayor para los sistemas educativos Latinoamericanos; sin embargo, parece que la solución en vincular la carrera docente al desarrollo profesional, lo que implica redoblar esfuerzos desde la política educativa para implementar medidas que estimulen la adquisición de nuevas capacidades y conocimientos. Existen varios autores e instituciones internacionales que brindan diferentes perspectivas para conseguir esa actitud de aprendizaje en los docentes durante los años de carrera y que según sus puntos de vista pueden vencer los obstáculos que presenta la formación de los docentes.

Al respecto, Vaillant (2012) sostiene que se puede mejorar la profesión docente a través de decisiones políticas que se mantengan en el tiempo y que puedan aumentar el atractivo de la profesión para garantizar la permanencia en ella. Por su parte, Terigi (2010) señala que es posible proponer un conjunto de estímulos y desafíos que construyan un entorno profesional que atraiga no solo al ingreso a la carrera docente, sino a la permanencia y al progreso en ella.

En este sentido, se proponen las siguientes alternativas que pretenden mejorar la condición de la formación permanente de los docentes en Latinoamérica. En primer lugar, para disminuir las irregularidades que se presentan en el ingreso a la carrera docente es necesario implementar políticas de reclutamiento, que estén orientadas a 1) ofrecer modalidades que permitan capacitar a jóvenes de otras disciplinas para



incorporarse al trabajo docente en asignaturas específicas, 2) brindar incentivos a los mejores candidatos como la absolución de los aranceles universitarios o becas completas a jóvenes con buenos promedios en pruebas de selección, 3) promover pasantías e intercambios, para observar y aprender de políticas y prácticas que apunta a una revalorización social de la docencia, y 4) reclutar docentes comunitarios para ofrecer educación escolar en zonas de pobreza y garantizar acceso universal a la educación (Gajardo, 2014).

También es importante en este punto de reclutamiento la exigencia de titulación a los docentes, esto permitirá mejorar la calidad de los aprendizajes en los estudiantes. En el documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [UNESCO-OREALC] (2016) también se propone como orientación en este primer aspecto:

promover el ingreso de mejores candidatos a la docencia elevando el nivel de exigencias para ingresar a los estudios pedagógicos. Esto a fin que los esfuerzos de la política educacional y de las instituciones formadoras se dirijan hacia candidatos a la docencia que reúnan las condiciones mínimas adecuadas para poder transformarse en buenos educadores. (p. 10)

En segundo lugar, como alternativa para el desarrollo profesional es indispensable fortalecer la calidad de los programas de formación docente, especialmente los contenidos curriculares, las estrategias de formación y evaluación de aprendizajes y la calidad de los formadores (UNESCO-OREALC, 2016). En efecto, comprende los elementos claves para la calidad de la formación docente y establece estándares de calidad en las competencias adquiridas durante la formación; asimismo, la necesidad de mantener una estrecha relación teórico-práctica durante la formación inicial de docentes, que permita prepararlos para las aulas y así evitar el “shock” que produce los primeros años de docencia.

En tercer lugar, se debe promover la carrera docente basada en estándares de profesionalización. Según Perazza (2006) y la UNESCO-OREALC (2016) se pueden organizar la carrera docente según los siguientes componentes:

- Asignación de nuevas funciones calificadas a los docentes que ya tienen cargos en el sistema; lo que implica implementar políticas para mejorar la eficacia en las experiencias de formación en los docentes.



- Plan de mejoramiento profesional; dicho de otra manera, darle la posibilidad a los docentes de construir un plan con base a los temas que le interesen y los conocimientos que le permitirán mejorar la acción educativa.
- Estímulos a la realización de estudios superiores en el área de educación; esto implica, establecer parámetros de remuneración a los docentes que continúen sus estudios de postítulo, no solo con incrementos salariales, sino con posibilidades de asensos dentro de la carrera docente sin ser alejados de las aulas. Es importante ofrecer estímulos y condiciones que promuevan la participación de los docentes en actividades formativas.
- Año sabático; otorgar esta posibilidad a los docentes que continúen con sus estudios para que puedan disponer del tiempo. García (2007) plantea que el docente se distancie de su tarea diaria, que salga de su letargo, que se retire para percibir lo que realmente hace; sin embargo, es necesario establecer reglamentos que obliguen a los docentes a retornar a las aulas.
- Pasantías en otras escuelas en una función similar a la que se cumple en la propia; es una forma de enriquecer las experiencias prácticas y con ello el aprendizaje. En esencia es superar el trabajo aislado del docente en el aula a través de una acción colaborativa.
- Sistemas de mentorazgo; implica que aquellos docentes con reconocida trayectoria acompañen y orienten a los docentes en sus primeras experiencias en el aula. Es necesario apoyar y acompañar a los nuevos docentes en su ingreso a la profesión, así como de asignar a docentes con alto nivel de desarrollo profesional, roles de asesoría para apoyar a sus pares y, particularmente, a profesores principiantes.

En base a las consideraciones anteriores, se considera que es necesario mejorar las condiciones de la profesión docente para fomentar el crecimiento profesional durante toda la duración de la carrera, aunque esto depende de la motivación, el interés y el compromiso de los mismos con su vocación. Los gobiernos en los países latinoamericanos deben asumir la responsabilidad de crear políticas y estrategias para mejorar las condiciones de los docentes con el fin de evitar el desánimo y falta de compromiso por parte de los docentes con su labor educativa. En este sentido, desarrollar e implementar de un sistema de planificación de carrera docente, centrado en los estándares profesionales y de formación continua, se considera un método fundamental para mejorar la calidad de la educación.

Para tal fin, se requiere la consideración de aspectos como la asignación de nuevas responsabilidades, los planes de desarrollo profesional, los incentivos para la formación continua, los años sabáticos, las prácticas



y los sistemas de mentorazgo. Con ello, no solo se busca mejorar las competencias de los docentes, sino también aumentar su compromiso con la profesión. De igual manera, se espera que el ofrecimiento de oportunidades de desarrollo profesional fomente una cultura de aprendizaje permanente y estimule la colaboración entre los profesores. Todas estas medidas tienen como propósito común formar profesores reflexivos, innovadores y capaces de adaptarse a las exigencias de un entorno educativo en constante cambio.

Conclusiones

En definitiva, la carrera docente se caracteriza por ser un servicio complejo y diversificado, lo que implica que diseñar políticas educativas que satisfagan las necesidades de todos puede ser un tema de controversial. En general, poner en marcha las políticas educativas para la mejora del servicio, representa un gran desafío para los países Latinoamericanos.

Los gobiernos son garantes del mejoramiento de las condiciones de la carrera y la calidad de la formación docente, del desarrollo profesional y en consecuencia de la calidad educativa. Por esta razón se debe implementar políticas que favorezcan estas condiciones y hagan frente a ciertos desafíos que se viene arrastrado o aún no han sido superados desde la década de los 90.

Asimismo, es necesario establecer políticas de reclutamiento que permitan realizar pruebas de selección de ingreso a la carrera docente, y de formación inicial; sobre todo que motiven aquellos estudiantes con altos índices académicos a seguir en esta loable carrera. Por otra parte, es muy importante el hecho de exigir la titulación para iniciar la labor docente debido a que incrementaría la calidad educativa; además, de asegurar una formación -inicial y continua- relevante y pertinente que relacione los conocimientos -teoría- con la acción pedagógica -práctica.

Complementando a lo anterior, el factor de política debe entenderse desde una perspectiva que reorganice la carrera docente, estructure los diferentes aspectos que permitan el desarrollo profesional desde cualquier etapa. Por lo tanto, es necesario implementar políticas que logren asignar nuevas funciones calificadas a los docentes que tienen cargos en el sistema, un plan de mejoramiento profesional, estímulos a la realización de estudios superiores en el área de educación, año sabático, sistemas de mentorazgo; todo ello comprende un paso en la dirección correcta para la profesionalización y el mejoramiento de la calidad educativa.



Finalmente, pero no por ello menos relevante, es imprescindible señalar que los sistemas de capacitación continua para profesionales de la educación requieren un enfoque holístico que considere factores pedagógicos y laborales. Como se evidenció en los resultados, los incentivos financieros son indispensables, pero no bastan para que los profesores se sientan comprometidos con su trabajo. Para lograrlo, no solo es esencial asegurar condiciones de trabajo dignas, sino también reconocimiento social y posibilidades de crecimiento profesional que hagan que los profesores se sientan valorados y motivados.

Bajo esta perspectiva, fomentar una carrera docente fundamentada en criterios de formación profesional continua implica una inversión a largo plazo que genere ventajas para todos los participantes del sistema educativo. El refuerzo de la figura del docente, junto con la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ayuda a educar a ciudadanos más críticos y competentes.



Referencias

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. México: Dirección General de Publicaciones y Medios de la Secretaría de Educación Pública.
- Vaillant, D. E. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integridad de las políticas. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(2), 79–97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442>
- Navas, J. M. B. (2016). *Paisajes educativos y escenarios escolares*. Bubok.
- Perrenoud, P. (2014). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* México: Editorial Graó/Colofón. [Links]
- OCDE (2013). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013. Conceptual Framework*. http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.
- Shulman, L. S. (1987). *Assessment for teaching: An initiative for the profession*. The Phi Delta Kappan, 69(1), 38-44
- Lave, J., y Wenger, E. (1991) *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Stenhouse, L. (1979). *Using research means doing research*. In H. L. Dahl & P. A. Rand (Eds.), *Spotlights on Educational Problems* (pp. 71-82). Oslo: University of Oslo Press.
- Valle, J. M., Manso, J., & Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Las competencias profesionales docentes: El Modelo 9: 20* (Vol. 181). Narcea Ediciones.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2019). *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio* (Vol. 151). Narcea Ediciones.
- Aguilar, E., y Viniegra, L. (2003). *Atando teoría y práctica en la labor docente*. España: Ediciones Paidós.
- Álvarez, C. (2011). *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente*. Un estudio de caso en Educación Primaria (Tesis doctoral). España: Universidad de Oviedo. Recuperado en: <https://www.tdx.cat/handle/10803/32139> (20/12/2019).
- Álvarez, C. (2015). *La relación teoría-práctica y el desarrollo profesional docente: obstáculos y retos*. 63, 364-369. Venezuela: Revista EDUCERE - Artículos Arbitrados. Recuperado el 21 de diciembre de 2019, en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/41118/art2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ávalos, B. (2002). La formación docente continúa discusiones y consensos. 4, 3-11. Chile: *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. Recuperado el 22 de diciembre de 2019, en: <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1295/1300>
- Ávalos, B. (2007). Desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. 2, 77-99. Chile: *Revista Pensamiento Educativo*. Recuperado el 22 de diciembre de 2019, en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>
- Banco Mundial [BM]. (2013). *Estado del arte de la profesión docente en Paraguay. Ideas inspiradoras para la elaboración de políticas educativas*. <http://documents.worldbank.org/curated/pt/712631467986248993/pdf/98203-WP-P129179-Box391506B-PUBLIC-SPANISH-Estado-del-Arte-de-la-Profesion-Docente-en-Paraguay.pdf>
- Biddle, B., Good, T., y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores* (Tomo I). España: Ediciones Paidós.



- Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Eirín, R., García, M. y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. 1, 102. España: *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. Recuperado el 5 de enero de 2020, en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/41932/23923>
- Escudero, J. (2010). La selección y la evaluación del profesorado. 68, 201-222. España: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado el 23 de diciembre de 2019, en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3276059.pdf>
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales. 33, 22-58. España: *Revista EDUCAR*. Recuperado el 29 de diciembre de 2019, en: <https://educar.uab.cat/article/view/260>
- Fernández, M. (2001). La educación intercultural en la sociedad multicultural. 6, 4-6. España: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Recuperado el 29 de diciembre de 2019, en: https://www.academia.edu/30459169/La_educaci%C3%B3n_intercultural_en_la_sociedad_multicultural
- Gajardo, M. (2014). *Retos del Desarrollo Profesional Docente en América Latina*. Tendencias Globales. Desafíos Regionales. Recuperado el 29 de diciembre de 2019, en: <https://www.oas.org/cotep/LibraryDetails.aspx?lang=en&id=106>
- García, F. (2007). El profesorado y el conocimiento: una relación compleja. España; *Revista Andalucía Educativa*. 63, 24-26. Recuperado el 4 de enero de 2020, en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/25985>
- Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente y Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe [GTD-PREAL]. (2004). *Formación en servicio y otras iniciativas para mejorar la docencia*. Recuperado el 20 de diciembre de 2019, en: https://preal.cl/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=146&Camino=83|GT%20Profesión%20Docente/146|Boletín%20virtual
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Graó Editores.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y en Latinoamérica. 30, 18-19. España: *Revista EDUCAR*. Recuperado el 29 de diciembre de 2019, en: <https://educar.uab.cat/article/view/v30-imbernon>
- Jiménez, R. (2010). *Situación socioeducativa de las personas jóvenes y adultas en el mundo*. En *Educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida*. España: Editorial UNED.
- Klein, F. (1992). *A perspective on the gap between curriculum theory and practice*. *Theory into Practice*, 3, 191-197.
- Korthagen, F. (2007). *The gap between research and practice revisited*. *Educational research and evaluation*, 3, 303-310.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. 68, 83-102. España: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado el 30 de diciembre de 2019, en: <https://core.ac.uk/download/pdf/41577213.pdf>
- Marcelo, C. (2009). *Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios*. España: *cccc*, 13, 1-26. Recuperado el 29 de diciembre de 2019, en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>



- Miller, E. (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión, la experiencia de algunos países*. Recuperado el 29 de diciembre de 2019, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131038>
- Perazza, R. (2006). *Normativa y carrera docente*. Argentina: Centro de Estudios de Políticas Públicas.
- Nolan, J. y Meister, D. (2000). *Teachers and Educational Change: The Lived Experience of Secondary School Restructuring*. Estados Unidos de Norte América: SUNY Press.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Recuperado el 30 de diciembre de 2019, en: https://grupodis.net/images/docs_gestrategica/PREAL_Desarrollo%20Profesional%20Cocontinuo%20y%20Carrera%20docente%20en%20Ame%CC%81rica%20Latina_2010.pdf
- Terigi, F. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2013). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Argentina: Fundación Santillana.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [UNESCO-OREALC]. (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe: aprendizajes de la Estrategia Regional sobre Docentes de la OREALC/UNESCO 2011-2016*. Recuperado el 20 de diciembre de 2019, en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248295_spa
- Vaillant, D. (2007) Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. 41, 207-222. Chile: *Revista Pensamiento Educativo*. Recuperado el 22 de diciembre de 2019, en: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Mejorando%20la%20formaci%C3%B3n%20y%20el%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Latinoam%C3%A9rica.%20Vaillant,D.pdf>
- Vaillant, D. (2012). Hacia dónde va la formación permanente en América Latina. 212, 36-38. España: *Revista Aula* – 212. Recuperado el 30 de diciembre de 2019, en: <https://www.grao.com/es/producto/hacia-donde-va-la-formacion-permanente-en-america-latina>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. 68, 123-149. España: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado el 30 de diciembre de 2019, en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3276054.pdf>

