



NUEVAS COMPETENCIAS PARA LOS DOCENTES EN LA REGIÓN SICA

Laura Fumagalli

2020



Presentación.....	2
1. Notas conceptuales sobre una estrategia de formación permanente del plantel docente en la emergencia	2
1.1. Cuestiones conceptuales de índole político-educativa involucradas en las estrategias de formación permanente	3
Tabla I Actores que intervienen en la oferta de formación permanente según sector de desempeño.....	5
1.2. Cuestiones conceptuales de índole pedagógica involucradas en el diseño y desarrollo de las estrategias de formación permanente del plantel docente.....	5
2. Iniciativas para la formación continua del plantel docente en el marco del COVID-19	6
2.1. Rasgos positivos y riesgos a atender en los procesos de formación continua desarrollados durante la fase de <i>educación a distancia en la emergencia del COVID-19</i>	6
a. Producción de materiales de apoyo a la enseñanza que brindan orientaciones pedagógico didácticas.	6
b. El impulso dado a las acciones de formación continua en soporte virtual:	7
3. Recomendaciones para atender a las nuevas demandas planteadas a la competencia profesional docente.....	9
3.1 Recomendaciones referidas a la pertinencia de la estrategia de formación permanente.....	10
➤ Fortalecer los saberes y competencias necesarios para comprender y aplicar las normas de bioseguridad en los centros escolares	10
➤ Fortalecer los saberes y competencias que demanda el currículo de emergencia	10
➤ Fortalecer los saberes y competencias que demanda el uso pedagógico de las TIC en la estrategia de enseñanza escolar (híbrida/mixta)	11
Tabla II: Competencias requeridas a los docentes para el retorno seguro a los centros escolares y asociadas al Currículo en Emergencia.....	11
3.2. Recomendaciones referidas al acceso a las actividades virtuales de formación	14
➤ <i>Fortalecer el bienestar del plantel docente</i>	15
Tabla III : Resumen de rasgos positivos, riesgos y recomendaciones.....	16
Producción de materiales de apoyo a la enseñanza que brindan orientaciones pedagógico didácticas.	16
Recomendaciones referidas al acceso a las actividades virtuales de formación permanente.....	16
4. Anexo	17
Bibliografía de referencia	21
UNESCO 2019: Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024.locale=en	23

Presentación

No cabe duda de que la irrupción de la pandemia interpeló de manera crucial a la competencia profesional docente¹.

Entre muchas otras cuestiones, la instalación abrupta de una estrategia de enseñanza a distancia puso de manifiesto que el plantel docente no contaba con las competencias necesarias para desarrollar una práctica de enseñanza eficaz en esa nueva estrategia. Su competencia profesional, en sentido amplio, había sido construida en el interior de una cultura escolar Fullan (2002) y de una gramática escolar Tyack y Cuban (2000) que comenzaron a sentir sus cimientos remecidos ante la imposibilidad de mantener la educación presencial.

El propósito de este documento es el de describir y valorar las medidas tomadas en la región destinadas a la formación continua del plantel docente en el marco de la pandemia por COVID-19.

1. Notas conceptuales sobre una estrategia de formación permanente del plantel docente en la emergencia

La formación para la práctica profesional constituye una de las dimensiones clave de las políticas de desarrollo profesional docente². Esta formación se despliega en un proceso continuo y permanente a lo largo de toda la carrera docente Delannoy (2000). Incluye la formación inicial llevada a cabo en las carreras de grado y a la formación continua que acompaña las demandas planteadas por el ejercicio de la práctica profesional.

Una serie de cuestiones conceptuales, que no pretende ser exhaustiva, integran el enfoque desde el cual se abordara el tema de la formación continua en este trabajo. Esas cuestiones

¹ Dada la polisemia del concepto de competencia en este documento se emplea el término tanto en un sentido amplio como en un sentido acotado. En sentido amplio se define como **competencia profesional docente** a la capacidad que cada docente tiene de actuar con eficacia en su práctica de enseñanza. Esa eficacia implica el logro de los objetivos formativos que orientan dicha práctica. En sentido amplio la competencia profesional implica ser capaz de resolver los problemas y las situaciones contingentes que la práctica de enseñanza plantee. Supone saber utilizar los recursos de los que se dispone (conocimientos conceptuales, habilidades cognitivas, destrezas prácticas, valores y actitudes) para resolver esos problemas y situaciones (Le Boterf, 2000). La competencia profesional en sentido amplio, por tanto, se infiere del modo en que cada profesional logra resolver problemas y situaciones en su contexto de enseñanza. En sentido acotado se aludirá a las competencias entendiéndolas como a **cada uno de los recursos antes enunciados**. Esta segunda acepción circula de manera bastante generalizada en un sector del discurso educativo actual. Perrenoud (2004).

² Las políticas de desarrollo profesional docente diseñadas desde el Estado requieren de un enfoque integral que incluya regulaciones acerca de: 1. la formación docente inicial y la continua realizada a lo largo de toda su carrera laboral 2. Las condiciones laborales (salario, estatuto reglamentario del ejercicio profesional, beneficios sociales y jubilatorios) 3. La estructura de cargos y la dinámica establecida para avanzar en la carrera profesional. Vaillant (2004) Vaillant (2009) OREALC UNESCO (2013) Núñez, Arévalo, Ávalos, (2012) Vezub (2013) Cuenca (2015). 4. Las condiciones de infraestructura, de disponibilidad de materiales y recursos didácticos que se requieren para una práctica eficiente y eficaz. Fumagalli (2016)

pueden agruparse en dos categorías. La primera es de índole político-educativa y refiere a los temas involucrados en el planeamiento, la regulación, la provisión y la evaluación de las políticas de formación continua. La segunda categoría es de índole pedagógico didáctica y refiere a las características de los procesos de aprendizaje en adultos profesionales, en particular en los que ejercen la profesión docente.

1.1. Cuestiones conceptuales de índole político-educativa involucradas en las estrategias de formación permanente

En la concepción de la educación como derecho civil y humano, el Estado en tanto sujeto jurídico garante de derechos tiene una serie de responsabilidades que son indelegables en orden a velar por el bien común. A través de los organismos de gobierno de la educación pública el Estado tiene una responsabilidad indelegable en resolver una serie de cuestiones que están presentes en el planeamiento, la implementación y la evaluación de las políticas de formación permanente del plantel docente. Ellas se presentan a continuación.

- *La definición del perfil profesional del plantel docente que se desempeñará en el sistema público de educación escolar* Esa definición del perfil implica describir la competencia profesional requerida para desempeñarse de modo eficaz en el marco de acción definido en el diseño curricular prescrito (Stenhouse,1987).³ Supone identificar los conocimientos, habilidades, destrezas y valores entre otros que es necesario formar en cada docente para actuar de modo eficaz (Le Boterf, 2001). Por tanto, la definición del perfil supone describir qué competencias (en sentido acotado) es necesario formar en cada docente para que actúe de forma competente en orden a cumplir con los objetivos formativos que el diseño curricular define.
- *La elaboración de una oferta de formación permanente pertinente:* una de las tareas críticas de la formación permanente es lograr la pertinencia de la oferta. La pertinencia supone relacionar la oferta de formación con las diversas necesidades de aprendizaje del plantel docente en servicio. Esas necesidades son de tipo relacional pues surgen de la relación que existe entre el saber profesional actual de cada docente con el que demanda su contexto de actuación (Le Boterf, 2000); (Fumagalli, 2004); (Braslavsky, Acosta y Jabif, 2004). Estos contextos son cambiantes por ello también cambian las necesidades de formación. Cambian a lo largo de la trayectoria profesional, se asocian a los requerimientos establecidos en la estructura de la carrera profesional (Cuenca, 2015);(Fumagalli, 2018) cambian según los cambios producidos en el diseño curricular y en los procesos de desarrollo curricular a éste asociados (Stenhouse, W 1987). Cambian según los contextos institucionales y socio-comunitarios en los que se desempeña cada docente. Lo dicho permite comprender lo complicado que resulta garantizar la pertinencia de la formación permanente.

³ El diseño curricular elaborado por los organismos de gobierno del Estado puede ser concebido como una norma de carácter público que comunica el sentido de la educación escolar (sus propósitos y finalidades) y define el cuerpo de saberes que todos tienen derecho a aprender (Fumagalli, L 2012 y 2016). Una norma que describe el tipo de ciudadano y de sociedad que se aspira forjar, que pone el foco en el para qué, qué y cómo educar en la institución escolar (Tedesco,JC, Operti,R y Amadio,M (2013)

- *La disponibilidad de recursos y las condiciones materiales requeridas para la formación permanente:* La formación de la competencia profesional de cada docente y del plantel docente, en general, requiere de recursos específicos que están muy asociados al tipo de competencias a formar. Si se espera que cada docente aprenda a organizar y conducir situaciones de aprendizaje, por ejemplo, de las ciencias naturales que impliquen manejo práctico de instrumentos de laboratorio, o el uso de computadoras, o referidas al uso de materiales y recursos según lo indican las normas de bioseguridad y no se cuenta con tales recursos implicados en esas actividades, huelga decir que esas competencias docentes no se aprenderán.
- *La igualdad de oportunidades en el acceso a la formación continua para que llegue a todos a quienes deba llegar.* El acceso refiere a la cobertura esto es a la efectiva llegada a todo el plantel docente incluso a quienes se desempeñan en áreas geográficas de difícil acceso. Para garantizar acceso y pertinencia se requiere de procesos de micro planeamiento sostenidos en bases de información con las que no siempre cuentan los ministerios de educación. Una cuestión a destacar es que la gratuidad garantizar el acceso a la formación permanente provista por el Estado una condición a garantizar es la gratuidad en la estrategia formativa y en la disponibilidad de los recursos de aprendizaje recursos de aprendizajes.
- *La regulación de la participación de diversos actores e instituciones en el diseño y la implementación de la oferta de formación permanente.* La oferta de formación permanente transita por diversos caminos en paralelo. La que es provista por los organismos de gobierno del Estado a través de diversos organismos e instituciones, la que es provista por diversas instituciones del sistema privado y la que es provista por lo que se denomina tercer sector.⁴ El plantel docente transita por esos caminos. Algunas de esas trayectorias de formación permanente son auto-gestionadas o autónomas, (Day; 2005) pues no están estrictamente asociadas a demandas coyunturales de las políticas públicas sino a la motivación personal de desarrollo profesional.⁵ La formación autónoma puede estar muy o poco relacionada con las prioridades planteadas en las políticas públicas de formación permanente. Puede que la formación autónoma no sea consistente con esas prioridades, pero la política de formación permanente exige la consistencia interna de criterios y propósitos formativos. Por ello si las políticas públicas de formación permanente deciden integrar en su oferta a diversos actores del sector privado y del tercer sector es necesario que regulen su participación para que contribuya a los propósitos y necesidades de formación que el Estado ha identificado para su plantel docente. Los mecanismos de regulación más efectivos son la validación y acreditación de los saberes que las diversas organizaciones brindan.

⁴ Tercer sector o espacio público no estatal Estas concepciones plantean que todo el espacio estatal es público pero no todo el espacio público es estatal Bresser Pereira y Cunill Grau (1998).

⁵ Cada docente define su trayectoria de formación permanente y la concreta través de diferentes medios y recursos (participación en foros y portales internet que ofrecen instituciones privadas como editoriales, empresas productoras de contenido educativo, fundaciones, entre otras, participación en redes y foros de agrupaciones académica docentes, o gremiales, adscripción a revistas pedagógicas, la asistencia a congresos, seminarios o la decisión personal de realizar formaciones más sistemáticas como lo son los posgrados entre otras).

Tabla I Actores que intervienen en la oferta de formación permanente según sector de desempeño

Actores que intervienen	Estatal	Privado	Tercer sector
Ministerios, autoridades educativas	x		
Instituciones de FD, universidades	x	x	
Sindicatos			x
Empresas productoras de contenidos educativos (editoriales, tv, portales, páginas)		x	
Fundaciones			x
Instituciones religiosas			x
Otras organizaciones comunitarias			x

1.2. Cuestiones conceptuales de índole pedagógica involucradas en el diseño y desarrollo de las estrategias de formación permanente del plantel docente

Existe un corpus teórico prolífico que permite identificar algunos principios de intervención didáctica para el diseño y organización de las estrategias de formación continua del plantel docente. En este texto se han seleccionado dos en los que coinciden diferentes autores. Ellos son

- *La reflexión sobre la acción y el aprendizaje situado en el contexto de actuación profesional*

Uno de los criterios centrales para el diseño de las actividades de formación continua del plantel docente refiere a la manera en que los profesionales construyen su saber profesional. Desde varias décadas y desde diversos enfoques teóricos se plantea que la reflexión sobre la acción es un proceso meta-cognitivo necesario para el desarrollo de los saberes y competencias profesionales Schön (1992) Schön(1998) (Kolb, Rubin, McIntyre, 1997)

En el caso particular del saber docente ese proceso de meta-cognición toma como objeto de reflexión a las prácticas de enseñanza. Analizar las practicas con el propósito de describir cómo y por qué se hace lo que se hace permite tomar conciencia Piaget (1985) de los saberes implícitos en las formas de actuar (Calderhead, 1988; Porlán y Martín 1994; Perrenoud, 2007). Esa toma de conciencia es condición necesaria para poder cambiar un comportamiento profesional, para poder aprender.

La reflexión sobre la acción supone un estilo de intervención centrado en la enseñanza, en las propuestas concretas diseñadas para la intervención en el aula, promueve la argumentación, la justificación de la práctica y permite identificar conflictos entre lo que se hace y lo que se dice que se hace.

Las actividades de formación centradas en la escuela (Vezub, 2009a) posibilitan ese análisis pues promueven una relación estrecha entre la actividad de formación y el desarrollo curricular llevado a cabo en las aulas. Vinculan fuertemente la formación continua con las prácticas de la enseñanza Terigi (2012).

➤ *El aprendizaje entre pares y la participación en comunidades de práctica*

Este principio refiere a la relevancia que el trabajo entre pares tiene para el desarrollo de los saberes y competencias docentes. Cerda y López (2006), Calvo (2014), Calvo (2015), Montecinos (2003) y Vaillant (2016) se han referido a ello.

Los procesos de aprendizaje situado Lave y Wenger (1991) que implican la participación en una comunidad de práctica, las estrategias de formación centrada en la escuela, los foros, las redes de docentes son algunas de las alternativas de formación que promueven el aprendizaje entre pares.

Las mentorías se han incorporado en varias de las reformas de las carreras docentes, según lo testimonian Inostroza, Tagle, y Jara (2007), Cuenca (2015); son instancias de formación entre pares diseñadas para apoyar la tarea de docentes noveles (Núñez, Arévalo y Ávalos (2012)

También las redes de escuelas (Fumagalli y Brito, 2004; Fumagalli, 2015) que llevan a cabo procesos de formación continua centrados en la resolución de problemas de enseñanza y aprendizaje comunes a diversas escuelas promueven el aprendizaje situado.

2. Iniciativas para la formación continua del plantel docente en el marco del COVID-19

En la fase de educación a distancia los organismos del gobierno de la educación pública produjeron variados recursos de enseñanza en diversos soportes, así como también destinados a apoyar la práctica de enseñanza escolar (ver Capítulo XX). El cierre de los centros escolares instaló en carácter de urgente la necesidad de formar habilidades digitales básicas. Aunque desde antes de declarada la pandemia, en algunos países de la región se habían comenzado a desarrollar acciones de formación en esas habilidades, esas acciones no habían llegado a constituirse en planes estratégicos de formación en TIC.

En la fase de educación a distancia en la emergencia del COVID-19 durante el cierre de los centros escolares se intensificó el proceso de formación continua destinado al aprendizaje de ciertas habilidades digitales requeridas principalmente para el acceso y uso de los materiales de enseñanza y de apoyo a la enseñanza distribuidos en soporte digital (ver tabla 1 en anexo)

2.1. Rasgos positivos y riesgos a atender en los procesos de formación continua desarrollados durante la fase de *educación a distancia en la emergencia del COVID-19*

El equipo interministerial conformado para describir y analizar las acciones de formación permanente llevadas a cabo durante la fase de *educación a distancia* identificó una serie de rasgos positivos que aluden a diversos aspectos relacionados con las formas de planificar la oferta, con la diversificación del tipo de recursos formativos, con la divulgación de nuevas formas de enseñar, entre otros. (Ver Tabla 2 en anexo). También identificaron diversos temas a atender que se presentan como problemas a resolver (ver tabla 3 en anexo)

a. Producción de materiales de apoyo a la enseñanza que brindan orientaciones pedagógico didácticas.

Algunos de esos materiales brindan de modo explícito orientaciones y fundamentos pedagógico-didácticos. Proponen maneras de abordar la enseñanza/mediación

pedagógica, tipos de actividades a desarrollar en diversos niveles educativos, con diversos actores y en distintos campos de conocimiento. Estos materiales de apoyo a la enseñanza son, de hecho, materiales de formación permanente, pues brindan los fundamentos y justificaciones que sustentan las prácticas de enseñanza. Lo que indica que la formación permanente no solo se desarrolla a través de las instituciones de formación destinadas a tal fin (Universidades, Institutos etc.) sino también a través de las políticas de desarrollo curricular diseñadas e implementadas desde los organismos de gobierno de la educación.

Riesgos a atender:

- *Uso ineficaz de los materiales de apoyo a la enseñanza producidos por los organismos de gobierno*

La gran diversidad de materiales ofrecidos en simultaneidad, en diferentes formatos, sin la suficiente orientación pedagógica, puede atentar contra la efectividad en su uso. La urgencia de dar continuidad a la enseñanza impidió probar esos materiales en sus poblaciones destinatarias, esto pudo haber atentado también contra la comprensión por parte de docentes y alumnos de los conceptos, habilidades y nociones a trabajar propuestos en cada material.

- *Poca pertinencia de los materiales para atender a las necesidades de formación del plantel docente y del aprendizaje situado en el contexto de actuación*

La urgencia de dar continuidad a la enseñanza derivó en una producción masiva de materiales, pero probablemente, poco pertinente para atender a las necesidades de formación que experimenta el plantel docente según su contexto de actuación y en función de su formación previa.

b. El impulso dado a las acciones de formación continua en soporte virtual:

Se han dado en formato de seminarios, cursos, talleres virtuales y se han dirigido a los diversos niveles de educación. En su desarrollo promovieron el uso de diversas plataformas para la comunicación asincrónica y sincrónica (videos, webinar, Facebook Live, Infograma, Whatsapp, Messenger, Cisco webex, Zoom, Google Meet, Google Classroom). Se produjeron recursos educativos, bajo el formato de presentaciones power point, portafolio digital. Cabe destacar que la mayoría de docentes del sector público y privado se comunican con sus estudiantes a través de WhatsApp, correo electrónico, Zoom, Meet, Teams. Estos medios pueden considerarse para brindar apoyos en capacitación y asesoría si fuera el caso. (Fuente ETI 2 CECC 2020)

Riesgos a considerar:

- *Profundizar la brecha de acceso en quienes no cuentan con conectividad ni con recursos tecnológicos*

Existe una carencia ante los componentes o requerimientos particulares para apoyar (afrontar), con efectividad una educación a distancia (no virtual), tal cual necesitan los docentes en este momento (Fuente ETI CECC 2020). La falta de conectividad es el problema central. Quienes tendrían posibilidad de conectarse pueden no disponer de los dispositivos adecuados.

- *Profundizar la brecha de acceso/asequibilidad en quienes no cuentan con saberes digitales básicos*

Este riesgo está estrechamente asociado al anterior. Existe un déficit en la formación inicial docente y también en la permanente en cuanto a la adquisición de saberes digitales básicos también denominados: alfabetización tecnológica.⁶

Esta alfabetización resulta imprescindible no solo para incorporar las TIC en las prácticas de enseñanza sino para que el plantel docente pueda emplearlas en su propio proceso de desarrollo profesional. Dado que el acceso a los recursos tecnológicos esta segmentado el riesgo es el de aumentar la brecha de asequibilidad en quienes no cuentan con esos saberes básicos.

- *Producir stress laboral en el plantel docente que impacte en la efectividad de la enseñanza*

El plantel docente sufre los impactos de la pandemia en su vida personal. La enfermedad acecha a todas las personas. Miedos, inseguridades, pérdidas de familiares y amistades, angustia ante la caída del salario, panorama incierto. La enfermedad acecha también al plantel docente. A esta situación es necesario agregar la inseguridad que crea el tener que ejercer el trabajo profesional en condiciones nuevas que implican cambios importantes en la modalidad de vínculo con los alumnos, en las formas de organizar y desarrollar las clases, habilidades para el desarrollo curricular en contexto de educación a distancia, el uso Las TIC. En definitiva, una realidad escolar que demanda saberes y competencias con las que no cuentan. Estos cambios abruptos en las estrategias de enseñanza, junto a los posibles problemas generados por la situación de amenaza de la pandemia, pueden producir una situación de stress laboral que afecte al plantel docente en su plano personal y en su tarea profesional, disminuyendo la efectividad en la enseñanza.

En síntesis

En el contexto de la pandemia y ante el cierre de los establecimientos escolares el plantel docente se vio inmerso en procesos de desarrollo curricular para los que no había sido formado, estrategias de educación a distancia que no constituían su modo habitual de trabajo pedagógico. Los ministerios y secretarías de educación salieron a cubrir esas necesidades con la producción de diversos materiales de enseñanza y de apoyo a la enseñanza y con el diseño de diversas instancias de formación continua específicamente diseñadas para atender a la coyuntura de la enseñanza a distancia. En ese proceso hubo logros, pero también se produjeron ciertos riesgos y nuevas demandas planteadas a la competencia profesional docente que requieren ser considerados y atendido en el futuro inmediato.

⁶ El Marco de competencias de los docentes en materia de TIC de la UNESCO 2019 está organizado en tres etapas o niveles sucesivos de desarrollo de los docentes en cuanto al uso pedagógico de las TIC. El primero es el de alfabetización tecnológica o de adquisición de conocimientos, el segundo el de profundización de conocimientos, y el tercero denominado de creación de conocimientos.

3. Recomendaciones para atender a las nuevas demandas planteadas a la competencia profesional docente

La pandemia ha obligado a cambiar de forma abrupta la estrategia de la enseñanza escolar. Los saberes y las competencias de los docentes desarrollados en una estrategia de enseñanza escolar preponderantemente presencial, regulada por un régimen académico que suponía en cada modalidad y nivel educativo ciertos usos del tiempo y de los espacios destinados al aprendizaje, ciertas formas de vincular docente, saber y estudiantes se tornan insuficientes y poco pertinentes para una estrategia que pasó sin transición alguna a la modalidad a distancia.

Si tal como se anticipa, cuando las escuelas vuelvan a abrir sus puertas se instalará una estrategia de enseñanza híbrida/mixta que combine las actividades de aprendizaje presenciales con las que se desarrollen en el contexto del hogar, será necesario replantear la estrategia de formación permanente en la emergencia para que acompañe ese cambio. Cuatro interrogantes básicos están en la base del diseño de esa estrategia de formación permanente:

Primero. ¿Qué competencias profesionales deben ser fortalecidas en el contexto de la pandemia COVID-19? Para responder a este interrogante es preciso identificar las demandas que el proyecto educativo descrito en el currículo de emergencia le plantea a la competencia profesional docente en el contexto actual y con vistas hacia el futuro próximo. Identificar esas demandas le otorgará un sentido a la formación permanente, un sentido necesario para definir las competencias a formar y/o fortalecer.

Segundo. ¿Cuál será el contenido de la formación para lograr esas competencias? Esto implica definir los distintos tipos de saberes requeridos para el desarrollo de la competencia profesional. En definitiva, es necesario definir los diferentes tipos de recursos (Le Boterf, 2001) asociados a cada competencia a formar.

Tercero. ¿Cómo se apropiarán/aprenderán los docentes de las competencias a formar y cómo se evaluará que esas competencias han sido aprendidas? Esto implica definir el tipo de actividades de aprendizaje y de evaluación de aprendizajes que resulten adecuadas a las características de los procesos de construcción del saber profesional docente y a las particularidades del objeto a enseñar.

Cuarto. ¿Qué recursos materiales deben garantizarse para que la estrategia de formación permanente pueda llegar a todos y resulte efectiva? Tal como se indicó en el marco conceptual de este documento una de las tareas críticas de la formación permanente es lograr igualdad de oportunidades en el acceso a una oferta de formación continua pertinente. Para que ello ocurra es necesario garantizar los recursos materiales y las condiciones de infraestructura que la formación de nuevos saberes y competencias profesionales demande.

En este documento se presentarán recomendaciones vinculadas con el primero y el cuarto de los interrogantes planteados. Los interrogantes segundo y tercero exceden a los propósitos de este trabajo.

Las recomendaciones que se plantean se vinculan con los riesgos a atender ya enunciados en el punto anterior y se encuentran agrupadas en dos categorías: 1. Recomendaciones referidas a la pertinencia de la estrategia de formación permanente. Se considera pertinente, a una estrategia de formación que atienda a las diversas necesidades de fortalecimiento profesional del plantel docente surgidas en el contexto de la pandemia por COVID-19, y 2. Recomendaciones referidas al acceso a las actividades virtuales de formación.

3.1 Recomendaciones referidas a la pertinencia de la estrategia de formación permanente

Tal como se planteó en el marco conceptual de este documento una de las tareas críticas de la formación permanente es lograr la pertinencia de la oferta de modo tal que logre atender a las diversas necesidades de fortalecimiento profesional del plantel docente. Esas necesidades son cambiantes a lo largo de la trayectoria profesional, cambian según los requerimientos de la carrera profesional, cambian según los cambios producidos en el proyecto educativo, a lo largo del tiempo y expresados en su normativa curricular, cambian según los contextos de actuación.

Por ello, como ya se planteara en el enfoque conceptual de este trabajo, las estrategias de formación continua que logran pertinencia y que resultan ser eficaces son las centradas en la escuela que promueven aprendizajes situados y la colaboración entre pares. Además de las que cuentan con sistemas de gestión local que cuentan con personal especializado que asiste técnicamente a directores de escuela y docentes.

De acuerdo con ello se plantean tres recomendaciones que están vinculadas con la pertinencia de la estrategia de formación continua:

- *Fortalecer los saberes y competencias necesarios para comprender y aplicar las normas de bioseguridad en los centros escolares*

Una vez que la autoridad sanitaria haya aprobado la reapertura de los centros escolares su funcionamiento seguro depende fundamentalmente de la aplicación de las normas de bioseguridad descritas en los protocolos. La efectividad de dichas normas no está garantizada en el solo hecho de enunciarlas y divulgarlas. El plantel docente y directivo pero también el personal de limpieza, deberán recibir actividades de formación específica en estos temas, para conocer el contenido de las pautas descritas en los protocolos, para comprender por qué es importante aplicarlas. Esta información deberá ser compartida con la comunidad educativa de cada centro escolar. (Ver Tabla II punto 1)

- *Fortalecer los saberes y competencias que demanda el currículo de emergencia*

El currículo de emergencia establece 3 prioridades:

1. El acompañamiento y la contención socioemocional de los alumnos, educadores y familias;(Ver Tabla II punto 2)
2. El reforzamiento, la nivelación y la progresión, en todos los niveles educativos, de las competencias básicas para el aprendizaje: las alfabetizaciones fundamentales (ver punto 3 tabla II) El currículo plantea que la estrategia de enseñanza de estas alfabetizaciones se organice en secuencias integradas de actividades de aprendizaje presenciales y a distancia que permitan abordar saberes disciplinares y también integrar saberes de diferentes campos conocimiento. Propone, también, emplear estrategias de enseñanza centradas en la resolución de problemas y organizadas alrededor de proyectos. Para ello plantea hacer uso de todos los espacios interiores y exteriores del centro educativo en estrecha relación con las comunidades locales y dependencias sociales (Estado, sociedad civil y sector privado). (Fuente Currículo de emergencia) (Ver Tabla II punto 3)
3. La formación en ciudadanía orientada a articular acciones de todos los sectores y actores para enfrentar las situaciones derivadas de los momentos críticos. Esta planteada en el currículo de emergencia como un tema transversal, un enfoque en

todos los niveles de los sistemas educativos y en todas las instancias de generación de cultura, para el desarrollo en niños, niñas, adolescentes y jóvenes de las habilidades cognitivas, socioemocionales y de comportamiento necesarias para la construcción de una cultura de paz y la convivencia democrática. El currículo de emergencia plantea además que la educación para la ciudadanía comprende también conocimientos y competencias vinculadas a las alfabetizaciones fundamentales. (Ver Tabla II punto 4)

- *Fortalecer los saberes y competencias que demanda el uso pedagógico de las TIC en la estrategia de enseñanza escolar (híbrida/mixta)*

La estrategia de enseñanza escolar híbrida o mixta combinará de una forma diferente el uso del tiempo escolar. Por el creciente espacio que tendrán las TIC en esa modalidad mixta el fortalecimiento del conocimiento, manejo y uso de estas tecnologías se considera una de las prioridades de formación permanente en el corto plazo. Cada docente debe ser capaz de utilizar las TIC en su práctica de la enseñanza orientar procesos de aprendizaje que posibiliten la formación de saberes y competencias relacionadas con la sociedad del conocimiento, como la reflexión crítica e innovadora, la resolución de problemas complejos, la capacidad de colaboración y las aptitudes socioemocionales (UNESCO 2019) (Ver Tabla II punto 5)

Tabla II: Competencias requeridas a los docentes para el retorno seguro a los centros escolares y asociadas al Currículo en Emergencia

	Competencias	Criterios de desempeño: ¿Que se espera que sea capaz de hacer cada docente?
1	El manejo eficaz de las prácticas de bioseguridad escolar	Conocer y comprender los principios básicos de la bioseguridad escolar
		Conocer la sintomatología del COVID 19, cómo se contagia la enfermedad y cómo se previene el contagio.
		Conocer las medidas de bioseguridad específicas para la región SICA y/o el país.
		Manejar instrumentos específicos para el monitoreo de la situación de bioseguridad en el centro educativo y el aula
2	El acompañamiento y la contención socioemocional de los alumnos, educadores y familias	Interpretar comportamientos del alumnado que puedan indicar problemas socioemocionales a ser atendidos.
		Diseñar y desarrollar actividades destinadas a atender a los problemas socioemocionales identificados ⁷
		Ejercer una práctica de enseñanza asentada en el diálogo, la escucha, el respeto y la no discriminación del alumnado.
		Diseñar y desarrollar estrategias y actividades de comunicación con las familias
3	El reforzamiento, la nivelación y la	Diseñar y aplicar estrategias de enseñanza destinadas a lograr dominio de lectura y comunicación oral y escrita en lengua materna

⁷ Este tipo de problemas no pueden abordados solo desde la perspectiva docente requieren para su detección y sobre todo para su atención eficaz de la intervención de profesionales de la salud, de psicólogos de la infancia y la adolescencia, de trabajadores sociales etc.

	Competencias	Criterios de desempeño: ¿Que se espera que sea capaz de hacer cada docente?
	progresión, en todos los niveles educativos, de las competencias básicas para el aprendizaje: las alfabetizaciones fundamentales	<p>Diseñar y aplicar estrategias de enseñanza destinadas a lograr dominio de habilidades para entender y comunicarse en los códigos del mundo digital (computación, manejo de aplicaciones y sitios web).</p> <p>Diseñar y aplicar estrategias de enseñanza destinadas a desarrollar el pensamiento matemático y la resolución de problemas.</p> <p>Diseñar y aplicar estrategias de alfabetización científica y tecnológica: fomentar en sus estudiantes el enfoque de STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemática, por sus siglas en inglés)</p> <p>Diseñar y aplicar estrategias de enseñanza destinadas a la apreciación, respeto, valoración de la diversidad en sus diversas manifestaciones y la comunicación la colaboración con ellas.</p> <p>Diseñar y aplicar estrategias de enseñanza destinadas a fomentar estilos de vida saludables, deportes y recreación.</p>
4	El fortalecimiento del enfoque de educación en ciudadanía	<p>Diseñar y aplicar estrategias de enseñanza para que los estudiantes incorporen los principios, actitudes y comportamientos relacionados con la bioseguridad en sus relaciones en el centro educativo, la familia y la comunidad.</p> <p>Diseñar y aplicar estrategias de enseñanza destinadas a desarrollar habilidades cognitivas, socioemocionales y de comportamiento necesarias para la construcción de una cultura de paz y la convivencia democrática, bajo los principios de la inclusión y el respeto a la diversidad</p> <p>Diseñar y aplicar estrategias de enseñanza destinadas a promover una participación transformadora en la vida social y política de la sociedad, en el marco de un compromiso con el Estado de Derecho.</p> <p>Diseñar y aplicar estrategias de enseñanza destinadas a fomentar la participación de la niñez y juventud en acciones colectivas que aborden en sus comunidades los principales desafíos de las sociedades y basados en el respeto a los derechos humanos, la igualdad de género, la equidad, la sostenibilidad y el reconocimiento y valoración de la diversidad</p> <p>Diseñar y aplicar estrategias de enseñanza destinadas al ejercicio de sus derechos como ciudadanos y la participación en las decisiones que les conciernen en el ámbito del centro educativo.</p>
5	Dominio de la estrategia de enseñanza híbrida/mixta	<p>Diseñar y/o usar unidades de aprendizaje que integren saberes de diversos campos disciplinares y que combinen actividades a distancia con presenciales (Aprendizaje por proyectos organizados a partir de problemas, Aprendizaje por indagación dirigida)</p> <p>Diseñar y/o utilizar materiales y guías para orientar el aprendizaje autónomo (sin necesaria presencia física del docente)</p> <p>Seleccionar y usar con eficacia materiales de enseñanza a distancia basados en impresos, radio y televisión</p> <p>Seleccionar y usar con eficacia materiales de enseñanza desarrollados en formatos digitales</p> <p>Seleccionar y usar con eficacia las TIC en la estrategia de enseñanza</p>

- *Fortalecer saberes y competencias requeridos para participar en procesos de formación continua centrados en la escuela que promueven el trabajo entre pares y entre centros escolares*

Uno de los riesgos señalados en las acciones de formación docente desarrolladas en la fase de educación a distancia fue la poca pertinencia para atender a las diversas necesidades de formación del plantel docente. Aunque brindaron apoyo a las prácticas de enseñanza, esas acciones no lograron centrarse en la escuela ni promover aprendizajes situados que implican trabajo entre pares y la participación en comunidades de práctica. Para participar de esos procesos de centrados en la escuela y de aprendizajes situados en el contexto de actuación profesional es necesario fortalecer las siguientes competencias

- Competencias para el trabajo en equipos
- Competencias para el trabajo con información estadística
- Competencias para la investigación acción
- Competencias para el análisis crítico de las prácticas de la enseñanza
- Competencias para sistematizar y divulgar el saber pedagógico producido en el contexto de la capacitación
- Competencias para la comunicación interpersonal
- Competencias para la construcción de acuerdos y la resolución de conflictos

En síntesis

- El funcionamiento seguro de los centros requiere fortalecer saberes y competencias que son necesarios para el cumplimiento de las normas descritas en los protocolos de bioseguridad elaborados.
- En términos generales, se puede sostener que el currículo de emergencia demanda **fortalecer saberes y competencias para el desarrollo curricular**. Esas competencias suponen la actualización de los saberes disciplinares referidos a cada uno de los campos de conocimiento que el diseño de emergencia propone en sus prioridades, como si también el fortalecimiento del saber pedagógico didáctico que se requiere para una enseñanza efectiva de esos saberes.
- Para atender a la estrategia de enseñanza escolar híbrida habrá que fortalecer la formación en TIC y en sus usos didácticos. También habrá que fortalecer los saberes implicados en el diseño y desarrollo de unidades de aprendizaje híbridas que permitan, cuando sea posible y necesario, la enseñanza a través de proyectos.
- Para posibilitar procesos de formación centrados en la escuela y aprendizajes situados habrá que fortalecer saberes y competencias para el trabajo entre pares, para la investigación acción y para el trabajo en comunidades de práctica.

La descripción del cuerpo de saberes disciplinares a fortalecer excede al propósito de este trabajo. Será objeto de tratamiento posterior, al momento de diseñar las acciones de formación continua.

3.2. Recomendaciones referidas al acceso a las actividades virtuales de formación

El empleo de las TIC en las estrategias de formación permanente supone nuevas demandas de condiciones materiales y de saberes básicos para poder garantizar el acceso de todo el plantel docente a la formación ofrecida. En función de ello se plantean dos recomendaciones prioritarias.

- *Garantizar la disponibilidad de recursos tecnológicos y las condiciones materiales requeridas para la formación permanente*

La formación de la competencia profesional de cada docente y del plantel docente en su conjunto requiere de recursos específicos que están muy asociados al tipo de competencias a formar. Si se espera que cada docente aprenda a organizar y conducir situaciones de aprendizaje por ejemplo de las ciencias naturales que impliquen manejo práctico de instrumentos de laboratorio, o que aprenda a usar las computadoras o materiales y recursos según lo indican las normas de bioseguridad y no se cuenta con los recursos implicados en esas actividades(materiales de laboratorio, dispositivos, materiales de higiene y barbijos, solo por dar algunos ejemplos) huelga decir que esas competencias docentes no se aprenderán.

- *Desarrollar acciones de formación en TIC tendientes a la alfabetización tecnológica de plantel docente*

La formación en TIC será una estrategia central para eliminar la brecha digital que existe en el interior del propio plantel docente. La alfabetización tecnológica del plantel docente en su conjunto se plantea como el primer propósito a lograr. Esta implica la adquisición de conocimientos acerca del uso de la tecnología y las competencias básicas relativas a las TIC. Estos saberes les posibilitarán: 1. Determinar si sus prácticas pedagógicas se corresponden con políticas nacionales y/o institucionales y favorecen su consecución; 2. Analizar normas curriculares y determinar cómo se pueden utilizar pedagógicamente las TIC para responder a dichas normas;3. Elegir adecuadamente las TIC en apoyo a metodologías específicas de enseñanza y aprendizaje; 4. Definir las funciones de los componentes de los equipos informáticos y de aplicaciones comunes de productividad, y ser capaz de utilizarlos; 5. Organizar el entorno físico de modo tal que la tecnología sirva para distintas metodologías de aprendizaje de manera inclusiva; y 6. Utilizar las TIC para su propio desarrollo profesional.

Dada la brecha digital puede ocurrir que las necesidades de formación en TIC sean diferentes en el conjunto del plantel docente⁸. Sin embargo este piso básico habría que garantizarlo en todos.

⁸ En el segundo nivel (Profundización de los conocimientos) los docentes adquieren competencias en materia de TIC que les permiten crear entornos de aprendizaje de índole colaborativa y cooperativa, centrados en el educando. Pueden asimismo vincular las directrices de las políticas con acciones reales en el aula, son capaces de construir planes tecnológicos para mantener los activos tecnológicos de la escuela y de prever las necesidades futuras. Los maestros pueden también profundizar sus estudios vinculándose con redes nacionales y mundiales de la docencia. . En el tercer nivel (Creación de conocimientos) los docentes adquieren competencias que les ayudan a modelizar buenas prácticas y a crear entornos de aprendizaje propicios para que los alumnos creen los tipos de nuevos conocimientos necesarios para construir sociedades más armoniosas, plenas y prósperas. (Marco de competencias de los docentes en materia de TIC de la UNESCO 2019)

➤ ***Fortalecer el bienestar del plantel docente***

Ante el riesgo del aumento el stress del plantel docente provocado por la pandemia en su vida profesional y personal, así como por los cambios abruptos en sus formar de ejercer su profesión se impone el diseño de medidas que atiendan a su bienestar laboral, físico y emocional. Los sistemas escolares deben proteger los empleos de los maestros y sus salarios, de modo que haya una fuerza laborar motivada, lista para que los estudiantes den continuidad a sus procesos de aprendizaje y recuperen los no logrados cuando las escuelas reabran sus puertas. Hay que considerar también que el plantel docente es parte de la sociedad y como tal ha sufrido los daños que la pandemia ha provocado en su vida personal. Brindar apoyo psicológico y sanitario gratuito resultan tareas imprescindibles para poder fortalecer la situación emocional y psíquica del plantel docente. No podrán contener a su alumnado si cada docente no es también contenido y sostenido en su práctica profesional.

Tabla III : Resumen de rasgos positivos, riesgos y recomendaciones

Rasgos positivos de las acciones de formación permanente	Riesgos o efectos no deseados	Tipo de recomendación	Recomendaciones de política para el diseño de estrategia de formación permanente
Producción de materiales de apoyo a la enseñanza que brindan orientaciones pedagógico didácticas.	Uso ineficaz de los materiales de apoyo a la enseñanza producidos por los organismos de gobierno	Recomendaciones referidas a la pertinencia de la estrategia de formación permanente	Fortalecer los saberes y competencias para el desarrollo curricular que demanda el currículo de emergencia Fortalecer los saberes y competencias para el desarrollo curricular que demanda el uso pedagógico de las TIC en la estrategia enseñanza escolar (híbrida/mixta)
	Poca pertinencia de los materiales para la formación permanente situada o centrada en la escuela		Fortalecer los saberes y competencias para participar en procesos de desarrollo curricular situados elaborados entre pares y entre centros escolares
Impulso a las acciones de formación permanente en modalidad virtual	Profundizar la brecha de acceso en quienes no cuentan con recursos tecnológicos	Recomendaciones referidas al acceso a las actividades virtuales de formación permanente	Garantizar la disponibilidad de recursos tecnológicos y las condiciones materiales requeridas para la formación permanente
	Profundizar la brecha de acceso en quienes no cuentan saberes digitales básicos		Desarrollar acciones de formación en TIC (alfabetización tecnológica)
	Producir stress laboral en el plantel docente que impacte en la efectividad de la enseñanza		Fortalecer el bienestar del plantel docente

Tabla de elaboración propia.

4. Anexo

Tabla 1 Iniciativas de capacitación llevadas a cabo en los países de la región SICA

Costa Rica	Desarrolló dos cursos para brindar respaldo a los docentes en el uso de la plataforma Microsoft Teams, y un tercer curso de autoaprendizaje (aún abierto), donde se brinda apoyo para realizar mediaciones pedagógicas a través de las guías de trabajo autónomo utilizando la plataforma.
El Salvador	Capacitación de docentes en el uso de la plataforma Google Classroom. Mediante un convenio para utilizarla como plataforma oficial, ha certificado a más de 30, 700 docentes. Es un recurso tecnológico para el desarrollo de los procesos educativos y para mantener la continuidad educativa del sector público y privado.
Guatemala	<p>Programación de una serie de capacitaciones destinadas a docentes sincrónicas y asincrónicas en distintas plataformas de comunicación y colaboración. Desarrollo de programas de interés para su adaptación al nuevo modelo educativo y a las nuevas tecnologías.</p> <p>Revista digital dirigida al docente. Esta contiene información científica actualizada de los diferentes elementos que componen el proceso educativo. Se propone facilitar el acceso a fuentes educativas especializadas, actuales y confiables, potencializando el espíritu investigativo e innovador. Ofrece orientaciones y recursos para la innovación pedagógica.</p>
Honduras	Programa de Desarrollo de Capacidades Docentes en contextos de distanciamiento social. La pertinencia temática fue validada a través de una encuesta en línea. Aborda competencias fundamentales para el ejercicio de la práctica docente y el uso de los recursos educativos y cuadernos o guías de trabajo autónomo producidos durante la emergencia. Son talleres son de cobertura nacional, con una participación aproximada de un 40% de la población docente. La limitante en el acceso a la tecnología se resuelve de alguna manera con el uso del Whatsapp.
Nicaragua	Antes de declarada la pandemia implementó una Jornada intensiva en el Uso de Tecnología Educativa para el aprendizaje del siglo XXI con el fin de brindar a los docentes de Educación primaria, Educación secundaria y educación especial herramientas tecnológicas de manera virtual, con el fin de reforzar contenidos, interactuar con los estudiantes, crear comunidades sobre intereses similares: trabajo, lecturas, tareas y trabajo colaborativos.

Panamá	<p>Con apoyo de varias entidades colaboradoras nacionales e internacionales, se han desarrollado una estrategia de capacitación con 32,573 docentes capacitados, enfocados en temáticas específicas a las áreas curriculares, pero también al uso y apropiación de la tecnología, donde sobresale una gran cantidad de docentes capacitados, 11,290, siendo la máxima en relación al resto de la oferta.</p> <p>Las capacitaciones en modalidad virtual se han dado en formato de seminarios, cursos y Webinar y se han dirigido a todos los niveles de Educación del país, con el objetivo de proveer un espacio de formación continua virtual de Innovaciones Didácticas, a través de la integración de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento que permita a los docentes desarrollar competencias pedagógicas al adquirir estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>
--------	---

Fuente ETI 2. CECC

Tabla 2: Rasgos positivos identificados por los equipos interministeriales

Fortalezas
<ul style="list-style-type: none">• Parte de la oferta de capacitación regular (fuera del contexto de la pandemia), tiene enfoque en el desarrollo de habilidades digitales; lo cual permitió ofrecer opciones oportunas a la comunidad docente para enfrentar la no presencialidad.• Diversificar los medios de difusión o acceso a través de la radio y la televisión u otros medios.• Alianzas estratégicas que apoyan fuertemente los procesos de capacitación (las iniciativas de continuidad educativa y de alimentación), en ocasiones incluso dirigidas a las familias.• La implementación de metodología de autoaprendizaje.• La apertura (disposición), de los docentes ante el reto de capacitarse para lograr la mediación pedagógica a distancia.• Adecuación del currículo como parte de la estrategia de atención a los estudiantes en el sistema educativo durante la emergencia.• Valorar los programas de capacitación en el uso de las TIC y la efectividad de la implantación de estrategias o modos de aprendizaje híbridos y la pedagogía emergente.• Realizar cambios pedagógicos y de pensamiento para afrontar las adversidades.• Promover la creatividad ante un escenario como la crisis del COVID 19.• Adaptar las estrategias pedagógicas a las nuevas realidades.• Posicionar la educación a distancia para dar continuidad al proceso educativo a través de distintos medios.

Fuente ETI 2 CECC.

Tabla 3 Problemas identificados por los equipos interministeriales

Debilidades
<ul style="list-style-type: none">• A pesar de existir una oferta regular de capacitación para el desarrollo de habilidades digitales, no hay realmente una oferta para enfrentar una educación a distancia.• Muchos docentes se encuentran en zonas alejadas que dificultan su acceso a plataformas digitales para su información y capacitación.• Se carece de un seguimiento real para comprobar la implementación de los conocimientos; en los procesos educativos.• Una sobrecarga de cursos y de actividades en periodos muy cortos de tiempo.• Existe una gran brecha tecnológica entre la población docente.• Ofertas de capacitación completamente virtuales. Es necesario diversificar, y no solo hablar de presencial, virtual, mixta, buscar otras opciones menos digitalizadas, como la televisión y la radio. Se hizo claro que una pandemia pone en “jaque” muchas de las formas de comunicación y de acceso a la información, no solo para los estudiantes.• Procesos administrativos y curriculares que no permiten acciones rápidas y que no pueden obviarse, en atención a la estructura administrativa que cada Ministerio do Secretaría de educación posee.• Debido a la situación de emergencia, el monitoreo y control de las acciones implementadas es prácticamente nulo.

Fuente ETI 2 CECC

Bibliografía de referencia

Aguerrondo, I (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas EDUCAR, vol. 49, núm. 1, 2013, pp. 13-27 Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130840002>

Ávalos (2001). El Desarrollo Profesional de los Docentes: Proyectando desde el Presente al Futuro. Santiago de Chile:

Ávalos, B (2007). Formación Docente Continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política, BID, 2007

Braslavsky, C Acosta, F y Jabif, L (2004). Orientaciones conceptuales y didácticas, en Directores en Acción: módulos de formación en competencias para la gestión en contextos de pobreza, IIEP UNESCO, Buenos Aires.

Braslavsky, C y Fumagalli, L (2004). Technology and educational change at de local level: the case of Campana schools network in Argentine, en Chapman, D and Mahlick, L Adapting technology for school improvement: a global perspective, IIEP, UNESCO, París.

Bresser-Pereira, I y Cunill Grau, N (1998). Entre el Estado y el mercado: lo público no-estatal, Caracas: CLAD. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Bolívar A. y Escudero J.M (1994). "Innovación y formación centrada en la escuela – Un panorama desde España". Publicado en 1994. Lisboa: Educa, 97-155. ISBN 972-8036-09-4.

Cerda, A y López, I (2006). El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula. En M. Arellano y A. Cerda (2006) (Ed.), *Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000-2005* (pp. 33-44), Santiago: Centro de Perfeccionamiento, experimentación e investigación pedagógicas.

Calderhead, J. (1988). "Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores". En Villar Angulo (dir.) *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, España. Marfil.

Clandinin, J y Connelly, M (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa, En Villar Angulo, L (dir) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, España. Marfil. Calvo, G. (2009). Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional. En C. Vélaz y D. Vaillant), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 149-157). España: OEI-Fundación Santillana.

Calvo, G (2015). *Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo* En: Temas críticos para formular Nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual, Santiago, OREALC/UNESCO, pag 111- 152

CECC 2020: Documento descriptivo y valorativo de los procesos de formación docente desarrollados para atender la educación a distancia frente al Covid-19, ETI2.

Contreras D, J. (1987). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación* N°282, Madrid: MEC.

Contreras, J. D. (1997): La autonomía del profesorado. Madrid: Morata.

Cuenca, R. (2015): Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.

Day, C. (2005): Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M (2001): A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? Número 25, Profesión docente / Profissão docente. Enero - Abril 2001 / Janerio - Abril 2001

FULLAN, M. (2002): Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa, Madrid. Ed. Akal, Tres Cantos.

Fumagalli, L. (2004): Gestión de proyectos de desarrollo educativo local, reflexiones sobre un programa de formación, Buenos Aires, IPEE-UNESCO.

Fumagalli, L. y Brito, A. (2004): "La red de escuelas de la ciudad de Campana: una estrategia de desarrollo curricular de base local". Ginebra: UNESCO-OIE. Disponible en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/collaborative/BIE_serie_2.pdf

Fumagalli, L. (2004): "El papel de los docentes en los procesos de reforma curricular", en Fumagalli, L. y Madsen, N. (2004), *Reforma curricular y cohesión social en América Latina*. Informe final del seminario internacional OIE-OREALC, Costa Rica, pp. 48-59.

Fumagalli, L. (2015): La mejora de los resultados del aprendizaje escolar: qué hacer desde las políticas curriculares, en Poggi, M. (comp) *Mejorar los aprendizajes de la enseñanza obligatoria*, IPEE UNESCO BS AS, pag 15-44.

Fumagalli, L. (2016): Una lectura de las ideas de Cecilia Braslavsky sobre el currículo escolar, en Dussel, I. y Pineau, P.: *Homenaje a Cecilia Braslavsky*, Editorial Santillana, Buenos Aires. pag 241 -257

Fumagalli, L. (2018): Carreras profesionales docentes: los casos de Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú, IPEE UNESCO, BS AS. Disponible en <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/carreras-profesionales-docentes-los-casos-de-chile-colombia-ecuador-mexico-y-peru>

Inostroza, G.; Tagle, T. y Jara, E. (2007): Formación de mentores de profesores principiantes de Educación Básica. *Revista Docencia*, 33, 57-63

Kaechelle, M. y Del Valle, R. (2010): Formar mentores en Chile: La experiencia piloto de la Universidad Católica de Temuco. En I. Boerr, (2010) (Ed.), *Profesión docente. Acompañar los primeros pasos de los docentes* (pp. 47-59). Santiago: OEI-IDIE Chile Formación Docente.

Kolb, D., Rubin, I. y McIntyre, J. (1997): *Psicología de las organizaciones: problemas contemporáneos*, México, PrenticeHall

Le Boterf, G. (2000): *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000 SA, Barcelona

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lugo, M.T. (coord) 2016: Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas, IPEE UNESCO BS AS Disponible en <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/entornos-digitales-y-politicas-educativas-dilemas-y-certezas>

Marcelo, C. (2008) (Coord.): "Políticas de inserción a la docencia": De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo (Coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 7-57). Barcelona: Octaedro.

Montecinos, C. (2003): Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista Psicoperspectivas*, 2, 105- 128.

Núñez, M. A., Arévalo, A. y Ávalos, B. (2012): Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10-24. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-nunezetal.html>

Sarramona López, J. (2012) Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria. en Tenti Fanfani, Emilio (coord.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IIEP/UNESCO.

OREALC–UNESCO. (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC–UNESCO.

OREALC UNESCO (2015) Temas críticos para formular Nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual, Santiago, OREALC/UNESCO

Perrenoud, Ph, (2004). Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje. Madrid, Grao.

Perrenoud, Ph, (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Profesionalización y razón pedagógica Madrid, Grao.

Piaget 1985. La toma de conciencia Madrid. Morata

Porlán, R. y Rivero, A. (1988) El conocimiento de los profesores. Sevilla, Diada.

Porlán, R. y Martín, R. (1994). “El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas”, *Investigación en la Escuela*, 24, pp. 49-58. [Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59620>]

Schön, D. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones, Barcelona: Paidós

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Morata.

Tedesco,JC, Opertti,R, Amadio,M (2013): Porqué importa hoy el debate curricular, IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 10, Ginebra.

Terigi, F. (2012). Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico del *VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.

Tyack, D. y Cuban, L. (2000). En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas. México, SEP/FCE.

Salvatierra, F (2020) : El planeamiento de políticas tic para contextos de emergencia, IIEP UNESCO, Buenos Aires. Disponible en: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/articulo-el-planeamiento-de-politicas-tic-para-contextos-de-emergencia>

UNESCO 2019: Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024.locale=en>

UNICEF: COVID-19: Preparación y respuesta educativa, Respuesta de UNICEF a los desafíos de educación en América Latina y el Caribe durante el COVID-19 disponible en <https://www.unicef.org/lac/la-educacion-frente-al-covid-19>

UNICEF 2020 Acompañar la tarea del equipo docente, las familias y las y los estudiantes en casa Serie los equipos de conducción frente al covid-19: claves para acompañar y orientar a los docentes, las familias y los estudiantes en contextos de EMERGENCIA disponible en <https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2020-06/EDU-equipos-conduccion-Covid-2.pdf>

Vaillant, D. (2009). Políticas para el desarrollo profesional docente efectivo. En C. Vélaz y D. Vaillant), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 29-37). España: OEI-Fundación Santillana.

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, 6, 5-13.

Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. XIV, N°42, 911 - 937. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART42015&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n042/pdf/42015.pdf>

Vezub, L (2009a): El desarrollo profesional docente centrado en la escuela- Concepciones, políticas y experiencias. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2009.

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del Desarrollo profesional Docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Revista Páginas de Educación*, Vol. 6, Núm. 1, 97-124. Montevideo

http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy/inicio/item/43-pags_edu6.html