

PRÓLOGO

La noción de competencias laborales ha tomado auge en la región de las Américas como una respuesta a las rápidas transformaciones del mercado de trabajo en un contexto de innovación tecnológica y apertura económica y comercial. La definición tradicional de perfiles profesionales asociados a particulares sectores y funciones ya no ayuda a las empresas a seleccionar y a desarrollar sus recursos humanos en un contexto donde la organización productiva está altamente individualizada y las tareas concretas se aprenden, en amplia medida, directamente en el puesto de trabajo.

El enfoque de competencias apunta más bien a identificar, desarrollar y reconocer aptitudes y actitudes polivalentes que permitan a personas en búsqueda de empleo adecuarse a la variabilidad de la demanda laboral de las empresas y organizaciones productivas, y a trabajadoras y trabajadores empleados adaptarse rápida y fácilmente a los cambios frecuentes determinados por las variaciones en la demanda de bienes y servicios, la reorganización productiva y la innovación tecnológica; lo que se define con el neologismo “empleabilidad”.

De esta forma, las competencias laborales llegan a ser un buen parámetro de referencia para la elaboración de las políticas activas del mercado de trabajo dirigidas a facilitar el encuentro entre la demanda y la oferta de empleo. Entre ellas: la información sobre oportunidades de empleo, la formación profesional, la orientación, intermediación y colocación laboral, y el desarrollo de recursos humanos en empresas y organizaciones.

En este ámbito, la educación técnica y la formación profesional desempeñan un papel crítico en forjar y actualizar aquellas competencias laborales que acerquen la oferta de trabajo a las necesidades y demandas del sistema productivo y de las personas. Muchas instituciones de formación profesio-

nal y algunas instituciones de educación técnica en la región de América Latina y el Caribe, han adoptado con entusiasmo el enfoque de competencias, como base para el desarrollo curricular y la certificación de aprendizaje. Mucho camino queda todavía por recorrer en aras de sistematizar estas experiencias y, sobre todo, adaptar el enfoque de competencias al contexto de mercados laborales donde permanece un alto componente de fuerza de trabajo con bajo nivel educativo y fuertes dificultades de acceso a oportunidades de formación y empleo en el sector más moderno y productivo de la economía.

Asimismo, ya no cabe discusión acerca de la necesidad del aprendizaje permanente y del protagonismo de las personas en la gestión de este proceso, así como de su propio proyecto de formación y trabajo. Son las personas las que poseen y ponen en juego las competencias, por ello apoyarlas en el descubrimiento de potencialidades, frenos y dificultades propias y del contexto, cambia radicalmente la manera de enseñar, la organización de la formación e impulsa un nuevo rol docente. El docente, en la actualidad, no puede limitarse a facilitar la adquisición de conocimientos y competencias técnicas específicas sino que debe también promover el desarrollo de competencias clave de empleabilidad, o sea, competencias básicas, aptitudinales y transversales imprescindibles para el aprendizaje permanente y para enfrentar los cambios constantes en la manera de hacer y organizar el trabajo.

El personal docente, hoy, no es ni puede ser el poseedor absoluto y definitivo del saber, de la misma manera que no es el aula el único espacio formativo que hace que la preocupación ya no se limite a la enseñanza y la información sobre sus contenidos sino al aprendizaje y sus procesos: el docente es quien conoce y maneja las herramientas y estrategias pedagógicas más pertinentes al perfil de sus educandos para promover la apropiación personalizada o individualizada de cada uno de éstos, de los contenidos estandarizados que componen la oferta formativa.

Por su parte, la institución de formación empieza a concebirse como un servicio de acompañamiento y apoyo a los proyectos del alumnado; el aula se transforma en un espacio de generación de proyectos individuales y colectivos y en este escenario el personal docente se constituye, ante todo, en un compañero de ruta atento a reconocer y valorizar las competencias pre-

vias del educando así como las necesidades, frenos y dificultades, tanto para la apropiación conceptual como para el conjunto de competencias personales y actitudinales que reclama hoy la inserción laboral.

Con mayor contundencia que en las otras ramas de la docencia, en el diseño, e implementación del sistema de gestión y formación del personal docente técnico, adquiere relevancia la concepción pedagógica que la sustenta. Si bien coexisten diversas posturas y matices, cada vez es más evidente que no son suficientes los conocimientos de pedagogía general sino que se requiere un conocimiento y una capacidad de contextualización con el mundo del trabajo y del aprendizaje permanente que hace de la pedagogía técnico profesional una disciplina *diferente*. No sólo incluye al alumnado sino que debe atender a la naturaleza y organización del trabajo, y ello implica incorporar también como objetivo de aprendizaje, la innovación y el desarrollo tecnológico; y como población destinataria, las empresas y organizaciones que sostienen la infraestructura y las condiciones de generación del trabajo. El docente actual, además de la capacidad de conducir y coordinar el proyecto de su alumnado, tiene que interactuar con sus pares y con los otros actores del contexto reflexionando permanentemente sobre cómo mejorar y adaptar los programas y la propia gestión del centro y de los procesos educativos para responder a los requerimientos cambiantes del mundo del trabajo. Y obviamente, encarar el análisis funcional de la propia ocupación y gestionar su propio proceso de aprendizaje y de actualización permanente. Como señala Adolf Arnold, esto es lo que hace de la pedagogía profesional una *“ciencia del desarrollo de competencias [que] no es una mera disciplina especial de la pedagogía. Abarca más que la pedagogía y es diferente a ella”*.

Asumir esta mirada requiere de la identificación de nuevas competencias para “enseñar a trabajar” y, obviamente, de un perfil docente por competencias.

Singularmente, no todas las instituciones nacionales de formación profesional que han adoptado el enfoque de competencias para el diseño y actuación de sus programas, lo están utilizando para la gestión y desarrollo de sus propios recursos humanos, en especial el personal docente. ¿En casa de herrero, cuchillo de palo? O, más probablemente ¿nos encontramos al inicio de un proceso que tiene aún que recorrer muchas etapas y permear la cultu-

ra gerencial de las organizaciones del sector público y privado de la región?

La publicación que se presenta en esta ocasión llega oportunamente a llenar un vacío en relación con la adopción de un perfil por competencias para el cumplimiento de este nuevo rol y, fundamentalmente para orientar los procesos de formación y actualización permanente de formadores y docentes de los programas de educación para el trabajo y formación profesional. Este texto representa la elaboración y sistematización de una interesante experiencia inicial en Bolivia. Los conceptos y la metodología se presentan de una forma a la vez rigurosa y práctica, y estamos seguros de que la publicación puede dar un aporte importante al desarrollo de recursos humanos de las instituciones nacionales de formación profesional en su compleja tarea de reconciliar las exigencias de competitividad del sector productivo con las expectativas y necesidades de inserción laboral y de desarrollo personal y profesional de hombres y mujeres, así como con los propósitos de las políticas públicas de aumentar la cantidad y la calidad del empleo y asegurar la cohesión social de los países de América Latina y el Caribe.

Agradecemos, por tanto, la disposición del Programa de Fortalecimiento de la Educación Técnica y Tecnológica, ejecutado por el Ministerio de Educación de Bolivia, para compartir sus avances y materiales, así como la iniciativa de los autores de reelaborar los documentos de investigación para facilitar su divulgación a través de la actividad editorial de Cinterfor/OIT, y consideramos que la misma podrá, en un próximo futuro, servir de base para el diseño de actividades de capacitación y asistencia técnica a las instituciones nacionales asociadas al Centro.

ANTONIO GRAZIOSI

Director a Cargo
Cinterfor/OIT

AGRADECIMIENTOS

Este libro es el producto de una relectura, revisión y síntesis, por parte de los autores, de una serie de *Estudios* realizados en relación a la formación y gestión docente, en el marco del “Programa de Fortalecimiento de la Formación Técnica y Tecnológica” desarrollado por el Ministerio de Educación de la República de Bolivia, con apoyo del BID, entre los años 2003 y 2005.

En primer lugar queremos expresar nuestro agradecimiento a los integrantes del entonces equipo de coordinación del Programa que en todo momento facilitaron y enriquecieron nuestro trabajo: en particular, a Jimena Rojas, Eliana Gallardo y Adhemar P. Poma. También a los docentes, responsables y autoridades del Ministerio de Educación de Bolivia y de otras instituciones de formación bolivianas que participaron generosa y activamente en instancias de intercambio y devolución de los productos.

Agradecemos también al BID Bolivia por el apoyo prestado para un proyecto de esta índole; y al Ministerio de Educación de la República de Bolivia por poner a disposición los *Estudios* para su revisión y publicación.

Queremos agradecer muy especialmente a Pedro Daniel Weinberg y a Sara Silveira por su interés, estímulo y colaboración con la publicación de este trabajo.

Nuestro reconocimiento también a la empresa consultora “Dutra, Notaro y Asociados” y particularmente a su director, Guillermo Dutra, por la confianza y el apoyo brindado a nuestro equipo en las diferentes etapas de trabajo.

Finalmente, esta publicación fue posible gracias al apoyo de Cinterfor/OIT, a las contribuciones y aportes que esta institución ha venido realizando en relación a los temas que aquí se abordan y a su equipo de trabajo que colaboró en todo momento con nosotros.

Los autores

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centra en la elaboración de un perfil profesional basado en competencias para los y las docentes de la educación técnico profesional.¹ El enfoque de formación basada en competencias se ha transformado, en los últimos años, en una tendencia predominante para organizar la formación para el trabajo. Sin embargo, no es tan frecuente el desarrollo de un perfil para los educadores que se ocupan particularmente de dicha formación: los y las docentes, instructores/as, facilitadores/as que tienen a cargo la tarea de enseñanza; es decir, la tarea de desarrollar competencias en sus alumnos y alumnas.

Este perfil permite analizar las características y particularidades de la tarea de estos docentes y en consecuencia provee insumos para conocer mejor su situación, proponer lineamientos para su formación, y tener criterios válidos para la evaluación de su desempeño y el acompañamiento de la carrera profesional. Puede constituir, en consecuencia, un insumo para el diseño de la política de formación y gestión del estamento docente que acompañe con eficacia las transformaciones en la formación técnica y profesional.

El principal antecedente de este trabajo lo constituye el “Programa de Fortalecimiento de la Formación Técnica y Tecnológica” desarrollado por el Ministerio de Educación de la República de Bolivia, con apoyo del BID, entre los años 2003 y 2005 que incluyó la realización de un *“Diagnóstico Comparativo y Propuesta de Marco Normativo de Formación y Gestión Docente del Sistema de Formación Técnica y Tecnológica”*,² cuya elaboración fue encomendada

1 Bajo la denominación “educación técnico profesional” se entienden todas aquellas actividades formativas que están vinculadas con la preparación técnica para el desempeño de un trabajo, formen parte del sistema educativo formal o de cursos específicos de preparación para el trabajo.

2 Su producción se organizó en cinco estudios que pueden consultarse en www.formatec.gov.bo

al equipo constituido por los autores de la presente publicación a través de la empresa consultora “Dutra, Notaro y Asociados”, de Montevideo, Uruguay. Dicho estudio constituye el principal antecedente e insumo de esta publicación.

El desarrollo de este trabajo nos confirmó la importancia de atender, al mismo tiempo, la formación de los docentes y las formas de gestión del establecimiento, si se pretendía una genuina innovación y mejor adecuación a los cambios y requerimientos de los sistemas socioproductivos.

II. REFERENCIAS CONCEPTUALES

1. PERFIL DOCENTE: UTILIDAD DE UN PERFIL DOCENTE

Todo perfil profesional es una herramienta construida con determinados fines. En este caso, se pretende abarcar un campo específico: el de la formación para el trabajo, que se desarrolla en ámbitos muy diversos: desde las escuelas técnicas de los sistemas educativos formales, hasta los centros de formación profesional pertenecientes al sector productivo, empresas, organizaciones de trabajadores, y organizaciones de la sociedad civil que capacitan a determinadas poblaciones en las especialidades laborales más diversas.

En ese marco de diversidad, todos tienen un punto en común: la intención clara y explícita de estar formando para la incorporación a un trabajo productivo en algún sector definido de la actividad económica. Se comparte, por lo tanto una visión del sujeto de aprendizaje como trabajador o trabajadora, que se “forma para o en el trabajo”.

Este trabajo propone una visión genérica del profesional docente, que incluye, tanto a quienes se desempeñan en el sistema formal de educación técnica, como a quienes forman para el mundo del trabajo en otros contextos, generalmente menos formalizados (organizaciones de la sociedad civil, unidades productivas, centros comunitarios que brindan capacitación laboral, entre otros). Se busca con ello dar sentido de unidad e integralidad a la formación para el trabajo, reconociendo momentos y ámbitos diferenciados. Se trata de pensar a la Formación Técnico Profesional como un sistema integral que comparte principios, marcos conceptuales y formas de organización en sus distintas expresiones, incluso en el modo de gestionar la carrera profesional de sus docentes.

Un perfil profesional docente basado en competencias, al igual que en cualquier otra ocupación, es una herramienta de comunicación entre distintos actores: los propios docentes; los que tienen a su cargo la gestión del sistema; los aspirantes a la formación; los usuarios de la formación; los sectores de la sociedad interesados en la calidad de los recursos humanos; los potenciales empleadores que demandan personas con determinadas calificaciones.

Su desarrollo permite contar con un referencial que constituya la base de la gestión del personal docente, así como una clara orientación para el diseño de la formación inicial y permanente de las y los docentes que forman para el mundo del trabajo.

En lo que refiere a la gestión del personal docente, el perfil de competencias docentes puede constituir la “unidad de gestión” de los diferentes subprocesos: ingreso y selección, evaluación y desarrollo de la carrera profesional, dispositivos de reconocimiento y compensación. Es un instrumento clave para pasar de la administración del estamento docente a la gestión.

Gestionar el personal docente por competencias significa algo más que un cambio de nombre. Supone reposicionar el rol del docente y las prácticas de gestión, con sentido estratégico, en contextos de innovación, mejora de la calidad educativa y aprendizaje permanente. Implica también, desarrollar instrumentos para superar la rutinización, la uniformización, la lentitud y el desfase de los procesos de gestión, la falta de autonomía y creatividad.

A grandes rasgos, partiendo de un perfil profesional de competencias, el sistema y las instituciones formativas, estarán en condiciones de definir el nivel de logro en materia de competencias que se requiere (considerando las funciones específicas y el contexto) y cómo demostrarlo, elaborando instrumentos de selección y evaluación por competencias. También podrán definir mecanismos de reconocimiento y certificación de competencias para aquellos docentes que han desarrollado capacidades en la práctica (en el ámbito educativo o productivo). Finalmente, el perfil facilita los procesos de profesionalización, reconversión, capacitación y perfeccionamiento considerando los puntos de partida (competencias reales de los sujetos) y puntos de llegada (competencias requeridas en el perfil) dirigidos al fortalecimiento de la formación técnico profesional y sus recursos humanos. En definitiva,

las competencias se vuelven un elemento armonizador del sistema en su conjunto.

La utilización del perfil como referencial presenta –a nuestro juicio–, como ventajas suplementarias, los siguientes aspectos que son propios del enfoque de la formación basada en competencias: participación, sistematicidad, comunicabilidad, operatividad y adaptabilidad.

- 1) **Participación.** Todo el proceso de construcción de un perfil recurre a un progresivo y constante involucramiento de los actores (mundo productivo, docentes, expertos, etc.) en distintas instancias de participación. Este proceso es justamente el que crea la posibilidad de definir un perfil que constituya una herramienta útil, eficaz y compartida.
- 2) **Sistematicidad.** Supone una metodología de construcción con etapas y procedimientos claramente establecidos. Independientemente de los distintos métodos de identificación de competencias por los que se puede optar, se valoriza el modo sistemático de construcción del perfil.
- 3) **Comunicabilidad.** En la elaboración del perfil se tiene en cuenta la perspectiva de distintos actores (docentes, productores, instituciones, etc.) involucrados en el tema y la aplicación de criterios técnicos sólidos. Las competencias, los criterios de realización, y demás componentes se formulan de modo comprensible, de modo de lograr el acuerdo de todas las partes intervinientes. El perfil se transforma en una referencia accesible y comprensible para conocer y evaluar diferentes situaciones.
- 4) **Operatividad.** Las ideas generales que sustentan el perfil se desagregan y articulan en diferentes grados. Queda así conformado un referente que conecta aspectos generales con orientaciones concretas para identificar las actividades. Se señala el rumbo, pero además se sabe cómo llegar a lo propuesto.
- 5) **Adaptabilidad.** El perfil busca un equilibrio entre los aspectos comunes, unificadores del sistema y la apertura a la diversidad que constituye la esencia de la contextualización de las competencias. Sobre la base de un perfil genérico, es posible (y necesario) realizar las adaptaciones que se consideren pertinentes. Según los ámbitos en que se desempeñen los docentes, será necesario poner mayor énfasis en algunas áreas de competencias o referenciarlas a los contextos específicos.

EL PERFIL COMO REFERENCIAL PARA LA GESTIÓN Y LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

El perfil profesional se presta a diversos propósitos, pues constituye un referente clave para:

- Seleccionar el personal entrante a partir de definiciones e indicadores claros y explícitos para los distintos involucrados.
- Diagnosticar las necesidades de formación de los/as trabajadores/as docentes actuales y/o potenciales, comparando el desempeño actual con el deseado y facilitando la autoevaluación, así como la toma de decisiones respecto de su propio aprendizaje.
- Diseñar propuestas y currículum de formación; pues orienta el proceso formativo especificando las competencias que los y las profesionales docentes actuales o potenciales deben demostrar y/o desarrollar.
- Orientar a todos los involucrados en los procesos formativos, en la definición de objetivos, selección de contenidos, identificación de las problemáticas más relevantes del mundo productivo, diseño de estrategias didácticas y el proceso de evaluación de los aprendizajes.
- Delinear los posibles proyectos de desarrollo profesional de los y las docentes del sistema de formación técnico profesional.
- Evaluar la gestión institucional y el desempeño docente.
- Definir las líneas de vinculación de la institución de formación con el entorno social y productivo.

2. EL ENFOQUE DE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS (FBC)

Uno de los desafíos de la educación para el trabajo ha sido el de acompañar las múltiples transformaciones en la sociedad y en la organización del trabajo ocurridas en las últimas décadas. La FBC aporta un enfoque, una metodología e instrumentos para abordar este problema

Las transformaciones productivas, sociales y culturales

Las transformaciones en curso en las sociedades actuales, con impacto sobre los procesos formativos de preparación para el trabajo, inciden fuertemente en las concepciones acerca de la Educación Técnica y Profesional y, en consecuencia, en el rol del docente.

Los **contextos socioculturales**. Los cambios en los diferentes ámbitos de la sociedad suponen también cambios en las concepciones socioculturales en distintos sentidos. Las concepciones homogéneas y hegemónicas ceden lugar a la multiplicidad donde cada sector social postula su visión. Se ha pasado de los relatos totalizadores a las voces diversas de los actores. A la vez, las concepciones socioculturales de carácter permanente han dado paso a concepciones donde lo permanente es el cambio y la variedad.

Los **sistemas de producción** basados en la mecanización de los procesos de fabricación masiva y en serie, van dando lugar a las tecnologías basadas en la informatización que facilita los procesos de producción flexibles y diversificados. A la vez, los avances científicos y tecnológicos se incorporan casi en forma inmediata a los procesos productivos, y en muchos casos, son impulsados por éstos.

Los **sistemas de trabajo** correspondientes al paradigma de la producción industrial estandarizada se fundaban en la división especializada del trabajo, sobre la base del análisis y el parcelamiento de tareas en operaciones repetitivas y relativamente simples. Su realización requería, sobre todo, la aplicación de destrezas manuales y mecánicas. Actualmente se requiere cada vez más, una especialización flexible, que permita la realización de un conjunto de tareas y la aplicación de habilidades intelectuales y conocimientos complejos

Los cambios en los sistemas de trabajo tienden a establecer **nuevas formas de organización y gestión**. Las organizaciones “piramidales” que separaban las funciones de “pensar”, “supervisar” y “hacer”, mediante la prescripción rígida de tareas y procedimientos van dando lugar a sistemas en los que el pensar y el hacer se realizan en forma simultánea e integrada, mediante la prescripción de resultados y objetivos, con már-

genes de libertad y decisión en los procedimientos para lograrlos. El énfasis actual en la conformación de equipos de trabajo, que permitan potenciar y combinar las capacidades de los individuos, y profundizar el compromiso con los resultados en entornos colaborativos, es una tendencia cada vez más aceptada y extendida.

La contratación de personal, cada vez más, prioriza la capacidad de aprendizaje permanente y la sólida formación técnica por sobre otros criterios como la experiencia acumulada en años de permanencia en un mismo puesto.

Los cambios producidos en estos ámbitos, también implican transformaciones significativas en los **sistemas educativos y de formación profesional**. Se les solicita preparar personas con actitudes, conocimientos, y capacidades teórico-prácticas, para enfrentar situaciones de cambio permanente. Traducir este requerimiento en nuevas prácticas educativas es todavía un proceso incipiente y poco generalizado.

En este escenario, se hace necesario repensar el rol de los y las docentes que forman para el mundo del trabajo, partiendo de las formas más apropiadas de gestionar su formación y su desempeño profesional.

El concepto de competencia

Son muchos los aportes, enfoques y definiciones que podrían darse al término de competencia. Todos ellos tienen aspectos comunes tales como:

- la referencia a la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes;
- la puesta en juego o movilización de capacidades diversas para actuar que permiten desempeños en distintos contextos;
- la consideración de las personas como sujetos capaces de comprender los significados implícitos a su desempeño para obtener un resultado competente;
- la integración entre formación técnica y formación práctica y la incorporación de una formación sólida que incluya lo humanístico-científico junto con lo técnico profesional;
- la preparación de personas polivalentes con formación integral, capaces de desempeñarse eficazmente en distintas funciones dentro de las organizaciones.

En las distintas corrientes que tratan el tema de las competencias laborales –fundamentalmente desde la formación– es posible identificar dos grandes tendencias. Una pone el énfasis en los desempeños visibles, la otra en las capacidades (conocimientos, habilidades) del sujeto que los hacen posibles. La primera, generalmente asociada al conductismo, prioriza la claridad y objetividad en las definiciones de los resultados a lograr en términos de comportamientos observables. La segunda presta mayor atención a los procesos cognitivos del sujeto que estarían en la base de sus actuaciones, pero que no son observables en forma directa.

Una visión holística permite integrar los desempeños observables con las capacidades cognitivas más complejas superando esa dicotomía, ya que toma en cuenta no sólo los resultados a lograr (desempeños) sino también los procesos necesarios para alcanzarlos (estrategias de pensamiento).

Más allá de las diferentes perspectivas, puede decirse que el enfoque de la formación basada en competencias (FBC) permite contemplar los cambios operados en nuestras sociedades que fueron sintetizados anteriormente, y resulta apropiado para dar respuesta a las exigencias actuales del trabajo docente. Sin embargo, la selección de uno u otro enfoque nunca es neutral y supone siempre una opción ideológica.

Asimismo, tal como se expone en el punto III de este trabajo, es posible advertir que es cada vez más frecuente utilizar el concepto de competencia para referirse a la función docente en términos generales.

La competencia laboral

El enfoque de competencia laboral proporciona un marco adecuado para describir, comprender y gestionar el trabajo docente en sentido amplio. A su vez requiere de delimitaciones en función de cada nivel y/o modalidad educativa en virtud de sus particularidades. En el caso de la formación para el trabajo, esto implica establecer un recorte de los resultados a obtener y los problemas a resolver en relación con: saberes científicos disciplinares, conocimientos provenientes de las ciencias de la educación y requerimientos del mundo productivo.

En una primera aproximación, la especificidad del campo profesional del o la docente técnico comienza a manifestarse en el privilegio que se otor-

ga a las vinculaciones entre el sector educativo y productivo a partir de las cuales:

- Se promueve la articulación de múltiples actores: las personas, los empresarios y las instituciones de formación técnico profesional que identifican y definen las competencias y los programas en forma conjunta. Se trata de un espacio de construcción compartida y consensuada en que cada uno de los actores realiza su aporte.
- Se construye, por ende, un lenguaje común entre el mundo de la formación y el mundo del trabajo, de manera tal que, desde una perspectiva centrada en las necesidades del sector productivo y de los sujetos que aprenden a lo largo de la vida, se pueda generar un continuo formativo que permita el tránsito y reconocimiento entre ambos sectores.
- Se realizan acuerdos tendientes a lograr la pertinencia y adecuación a las necesidades de la población y del mundo productivo, por lo que se requiere la integración de equipos de trabajo en las instituciones de formación técnico profesional, que combinen sus saberes para el diseño de programas flexibles.
- Se concibe la formación como un proceso de largo plazo que abarca toda la vida de las personas, quienes amplían sus oportunidades de superación y progreso individual y profesional. Así, se consolida una concepción de profesionalidad, en tanto ésta se construye en diferentes ámbitos: los centros de formación docente, pero también la experiencia profesional en el campo de la especialidad y en el ejercicio de la docencia.

Atendiendo a que este trabajo se refiere a *las competencias de los y las docentes* cuya función principal consiste en la preparación de quienes se insertan en el mundo productivo, se propone una definición de competencia laboral desde una perspectiva holística:

“Capacidad de transferir y adaptar a diferentes contextos, una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que la persona moviliza para resolver situaciones del desempeño profesional.”

En esta definición:

- Se retoma la idea de **combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas** y se propone una visión integradora ya que la competencia tiene sentido en tanto es un conjunto dinámico, una construcción, cuyos componentes, aunque puedan desagregarse, aisladamente no la comprenden ni la constituyen. El desempeño es un punto de convergencia donde se ponen en juego los conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para resolver una situación de trabajo. Por lo tanto, evidenciar la competencia implica aludir a la integralidad y no a la sumatoria o a la ejecución parcial. La competencia articula, compone, dosifica y pondera constantemente recursos diversos, y a la vez es el resultado de esa integración. Implica que la persona sepa lograr los resultados requeridos para su desempeño profesional, pero que aprenda también cómo se inscribe su accionar en un marco de referencia conceptual más amplio: aprender y comprender la razón por la cual lo hace y cuáles son las implicancias e impactos de su acción.
- Se pone el énfasis en la noción de **transferencia**, es decir, la posibilidad de trasladar y adaptar lo aprendido a situaciones diferentes. Se transfieren esquemas conceptuales complejos constituidos en acciones, que son pasibles de generalizarse, a un conjunto de situaciones que comparten características comunes. Sin embargo, esta generalización debe ir acompañada de la adaptación que exige la particularidad de cada situación. Se puede decir, entonces, que la transferencia reúne un doble requisito simultáneo; la generalización y la adaptación.

La transferencia, rasgo característico de todo aprendizaje (Pozo),¹ exige más que el dominio de los saberes, ya que supone la integración de éstos en competencias de reflexión, decisión y acción relativas a la complejidad de las situaciones que debe enfrentar el individuo. El concepto de transferencia ha sido una preocupación constante de la didáctica y la teoría del aprendizaje (Perrenoud).² Es necesario destacar que también resulta central en el enfoque FBC, que destaca la utilización de los saberes en desempeños competentes. En el caso de las competencias de los docentes, la transferencia adquiere características propias. Las investigaciones de la última década han destacado permanentemente el carácter

1 Pozo, Ignacio, *Aprendices y maestros*, Ediciones Visor, s. l., 1993.

2 Op. cit.

situacional de las prácticas educativas. Factores como el contexto social, la dinámica institucional, las características profesionales y personales del grupo humano, el currículum (expreso y oculto), las expectativas y demandas de la población beneficiaria de la formación, entre otros, se combinan y configuran de un modo particular en cada situación educativa. Ello exige de los y las docentes la capacidad de interpretar estas situaciones y decidir cómo operar en ellas, lo cual constituye precisamente una competencia clave. Sólo de esta forma es posible transferir (adaptar, aplicar, reconfigurar) sus saberes a cada situación particular.

- Otro aspecto a tener en cuenta es el **grado de generalidad** de las competencias. Cuanto más generales son éstas, mayores son las posibilidades de transferencia a una diversidad de situaciones pero se requieren mayores esfuerzos de adaptación a las particularidades de cada contexto. Por el contrario, cuanto menos generalizables son las competencias, resultan menos transferibles a distintas situaciones pero menor es la exigencia de adaptación a las particularidades de cada situación. Esta relación entre generalización y adaptación permite analizar las posibilidades y los límites de transferencia de las competencias. Según el grado de alcance de un perfil profesional, se habrá de establecer el grado de generalidad o particularidad a contextos específicos. Los sistemas educativos tendrán que delimitar el alcance de sus perfiles profesionales, según los objetivos a lograr.
- Por último, se hace referencia explícita a resolver situaciones del **desempeño profesional**, lo cual supone un contexto laboral. Así como la formación profesional articula el sector educativo con el mundo de la producción (en el que se incluye el trabajo), el contexto laboral del docente técnico combina y articula también ambos espacios. Por un lado, el contexto de la actividad educativa que desempeña, pero por el otro, el contexto productivo para el cual forma, (y en el cual posiblemente él o ella también se desempeña)³ y en donde en forma creciente se desarrollan actividades formativas y proyectos conjuntos. Ambos son referentes permanentes para su desempeño.

3 Recordemos que muchos de los y las docentes técnicos/as son a su vez profesionales del campo profesional/productivo en que se inserta la especialidad de la institución de formación en la que enseñan. Por ejemplo, es habitual encontrar en los institutos técnicos agropecuarios, profesionales agrónomos ejerciendo la docencia.

III. LA FUNCIÓN DOCENTE EN EL NUEVO CONTEXTO

1. APORTES DESDE DISTINTAS PERSPECTIVAS

El nuevo contexto descrito requiere reconsiderar varias dimensiones de análisis de los sistemas educativos: los propósitos formativos, las características de las instituciones; el tipo de competencias y conocimientos que se intenta desarrollar y transmitir; las características de los y las destinatarios/as de la formación; el contexto social y productivo en que la actividad se inserta. Todas estas dimensiones han cambiado notoriamente en las últimas décadas, modificando, en consecuencia, la actividad docente.

A su vez, nuevos requerimientos tales como la profesionalización, la insistencia en desarrollar capacidades de reflexión, de trabajo en equipo y de elaboración y ejecución de proyectos, se hacen cada vez más frecuentes, y como lo expresa Merieu,¹ van “delineando un nuevo oficio”. En este capítulo se presentan distintas miradas sobre este problema.

Se destacan algunos rasgos de las actuales condiciones del trabajo docente tales como:

- El incremento de los requerimientos profesionales, la ampliación y diversificación de tareas.
- La necesidad de trabajo en equipo como un requerimiento de la organización institucional (tanto para las instituciones educativas como para las organizaciones productivas).
- El impacto de la expansión del conocimiento en general y del desarrollo y diversificación de los enfoques de enseñanza.
- La incorporación de nuevos temas de agenda tales como la diversidad cultural.

1 Merieu, Philippe citado por Perrenaud, *Dez novas competencias profissionais para ensinar*, Ed. Artmed, Porto Alegre, 2000.

Desde una perspectiva centrada en el estudio de la profesión docente, Contreras señala que la tarea docente no se limita a la ejecución de planes y programas elaborados por otros. Por el contrario, "... la realización de la tarea de enseñanza necesita tanto de un cierto dominio de habilidades técnicas y recursos para la acción, como de conocer los aspectos de la cultura y de las disciplinas que constituyen el ámbito o el objeto de lo que se enseña". El o la docente tienen que tomar decisiones, elegir entre diferentes alternativas.

Ello implica para los y las docentes competencias profesionales complejas, que combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y las consecuencias de su práctica. La actividad docente no se reduce a un hacer técnico y previsible sino que requiere de la resolución de situaciones variadas y diversas, caracterizadas por la incertidumbre en las cuales el o la docente necesita elaborar una respuesta adecuada a la situación.

El saber hacer del docente, en consecuencia, se completa y enriquece en la experiencia individual y colectiva en un proceso de sucesivas reelaboraciones. Su competencia profesional se refiere tanto al capital de conocimiento de que dispone como a los recursos intelectuales que hacen posible la ampliación y el desarrollo del conocimiento profesional, su flexibilidad y profundidad.

La actividad docente, al igual que otras actividades profesionales requiere, para su desempeño, de "prácticos reflexivos".² Es decir, no es posible para los y las docentes contar con un repertorio de respuestas para las distintas situaciones características de su trabajo y en la mayoría de los casos es necesario combinar los conocimientos y experiencias previas para construir una respuesta apropiada. Esta característica lleva a indagar en los distintos recursos que movilizan los y las profesionales (en nuestro caso docentes) tales como la "reflexión en la acción" y la "reflexión sobre la acción". Lleva incluso a afirmar que el docente es un investigador de su propia práctica, es decir que produce conocimiento nuevo acerca de la enseñanza en la medida en que, a través de la experiencia y la reflexión, genera nuevas respuestas a los problemas que plantea su trabajo. En este sentido, es un profe-

2 Schön, Donald, *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós, España, 1992.

sional que no implementa un currículum simplemente, sino que lo traduce y recrea en cada situación. Aquí volvemos a la noción de transferencia.

Junto con ello, y dado que la enseñanza es una práctica social cuyas formas de concreción dependen de contextos que la determinan, la competencia profesional implica también la capacidad de comprensión de dichos contextos³ y la capacidad de intervención en el propio ámbito de trabajo.

La formulación de competencias docentes es un recorte de los resultados a obtener y los problemas a resolver en el campo profesional, lo cual implica, tanto el dominio de saberes científicos disciplinares –propios de la especialidad que enseña–, como de los provenientes de las ciencias de la educación.

Este recorte reúne visiones diversas, y posibles usos o interpretaciones que puedan querer hacerse del referencial resultante. En tal sentido, Perrenoud destaca en su trabajo las nuevas competencias que emergen del contexto actual, tales como la incorporación de nuevas tecnologías a la enseñanza, la intensificación de las tareas de diseño y el requerimiento de trabajo en equipo. Aclara, además, que la complejización y diversificación de la tarea docente no significa el abandono de prácticas habituales como planificar, dar clases; sino su integración en un contexto más complejo pero también más rico.

Finalmente, es necesario señalar que las características particulares de la formación técnico profesional, provienen principalmente del *propósito* de este tipo de formación: *preparar para el trabajo*. Arnold⁴ expresa esta especificidad definiendo a la pedagogía de la formación profesional como “ciencia del desarrollo de las competencias”. En tal sentido, los aspectos clave para el desempeño del personal docente técnico, aluden a capacidades para:

- Vincular fuertemente la formación a las características de la actividad profesional para la que se forma atendiendo tanto a la organización del trabajo como a las tecnologías y conocimientos requeridos.

3 Entre estos contextos es importante destacar las decisiones y normativas curriculares que regulan la actividad del docente y establecen los márgenes de libertad que docentes e instituciones tienen en cada caso para resignificar las prescripciones establecidas por el currículo formal.

4 Arnold, Rolf, *Formación Profesional. Nuevas tendencias y perspectivas*, Cinterfor/OIT, Montevideo, 2002.

- Generar respuestas didácticas específicas al tipo de conocimiento que se pretende transmitir que constituirían una “didáctica técnica”, diferenciada.
- Facilitar conjuntamente la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias técnicas y de competencias clave: básicas, metodológicas y sociales.
- Planificar y desarrollar situaciones de enseñanza y aprendizaje en contextos que permitan el conocimiento de las organizaciones e integren la experiencia laboral.

Adaptarse a los cambios, organizacionales y tecnológicos, no sólo en respuesta al avance del conocimiento sino para dar cuenta de los cambios en la práctica de la actividad profesional para la que se forma.

Organizar la formación para el trabajo desde un enfoque de competencias laborales es ya una tendencia consolidada tal como se desprende de diversos estudios.⁵ Esta tendencia también constituye un desafío para los y las docentes y un cambio en las expectativas acerca de su trabajo y su desempeño laboral.

Los puntos señalados por Arnold muestran que cuando se trata de **formación para el trabajo, es necesario procurar la integración entre los saberes específicos y los pedagógicos**, pues estos últimos no son ni suficientes ni autónomos de los contenidos y competencias a desarrollar.

Con estos elementos, podemos ahora imaginar las características que debe asumir un perfil profesional docente.

| 5 Se sugiere revisar la abundante bibliografía disponible.

IV. PERFIL PROFESIONAL DOCENTE PARA FORMACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL (FTP)

Este capítulo propone un referencial de competencias para el perfil profesional de los docentes de formación técnico profesional. Se parte de la identificación de las funciones docentes haciendo hincapié en la diversificación y complejización de su tarea; se explicita la metodología de construcción del mencionado perfil y se presenta la descripción de cada una de las áreas de competencia, sus unidades y criterios de realización. Finalmente, se mencionan algunas características comunes a tener en cuenta en cualquier perfil profesional que pretenda dar cuenta de la tarea de los docentes de formación técnica y profesional.

Se entiende por **perfil profesional**, al conjunto de competencias, generalmente organizadas en áreas o unidades, requeridas para realizar una actividad profesional en diversas situaciones de trabajo, de acuerdo con parámetros de calidad propios del campo profesional.

Es así, que el perfil se traduce a un documento que da cuenta de los desempeños esperados en los y las docentes, y su relación con un conjunto delimitado de problemas, actividades y situaciones consideradas clave; así como con los recursos cognitivos (saberes, técnicas, saber hacer, actitudes, competencias más específicas) movilizados para lograr los resultados definidos.

El perfil docente propuesto responde a los siguientes lineamientos generales:

- La tendencia a la **integración entre formación teórica y formación práctica**, y a la incorporación, en los diferentes niveles de una formación sólida que incluya lo humanístico y científico junto con lo técnico profesional.
- La necesidad de **preparar personas polivalentes**, con formación integral, capaces de moverse horizontal y verticalmente en diferentes tipos de organizaciones productivas.

- Una **estructura curricular flexible**, que permita la realización de diversas trayectorias formativas, de acuerdo con las necesidades heterogéneas de la población trabajadora.

Independientemente de las finalidades y características que adoptan los perfiles docentes que se han desarrollado en diferentes países, todos ellos han tratado de incluir algunos elementos comunes, considerados centrales para la formación técnica y profesional. Éstos son:

- El dominio del conjunto de contenidos específicos de un campo disciplinar o de una especialidad como condición previa e ineludible del desarrollo de competencias específicamente docentes. Sólo desde este dominio es posible realizar en forma adecuada los procesos de transposición didáctica en función de los saberes previos de los/as estudiantes, las condiciones institucionales y los propósitos de formación para el trabajo.
- El requerimiento de un conjunto de competencias “didácticas” vinculadas a los procesos de diseño (planificación), desarrollo de la enseñanza y evaluación como propias y características de la actividad que los y las docentes realizan. Los diferentes perfiles relevados muestran variadas formas de agrupar este conjunto de competencias pero siempre dan cuenta de todo el proceso.
- El reconocimiento de que la mayor autonomía de las instituciones educativas y la asunción de actividades de diseño y contextualización de la enseñanza genera un requerimiento de competencias vinculadas a la gestión del propio trabajo, del trabajo en equipo y al desarrollo de condiciones de liderazgo.
- Para el caso específico de la formación para el trabajo, la gestión incluye, especialmente, diversas formas de articulación con el sector productivo a los efectos de adecuar la enseñanza a sus requerimientos.
- El contexto variable en que se desarrolla la enseñanza (cambios en la organización del trabajo, en la organización de las instituciones educativas; en las características necesidades y demandas de los destinatarios de la formación; avance y cambio en los conocimientos y las tecnologías) hace imprescindible considerar como área de competencia el desarrollo de la profesionalidad. En algunos casos, ello aparece vinculado a la participación en procesos de formación continua; en otros, al diseño del propio proceso de capacitación.

- Es muy frecuente, a su vez, incluir la referencia al dominio y utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), tanto en el campo de especialidad del docente como en su aplicación como recurso didáctico. Para el caso de la formación para el trabajo, el conocimiento y dominio de las tecnologías propias de cada campo, resulta imprescindible.
- La preocupación por la diversidad y la multiculturalidad, aparece, sobre todo, en aquellos perfiles docentes desarrollados para etapas iniciales (formación básica, adquisición de la escritura). A medida que se va avanzando en niveles de mayor complejidad, queda incorporada como parte de las competencias vinculadas a la interacción y comunicación.
- En algunos casos, y en virtud del enfoque FBC, aparece destacada como área de competencia independiente la vinculada con la evaluación de competencias. Esta área reúne cuestiones referidas a la evaluación de diversos aspectos, la propuesta formativa, el propio desempeño, la evaluación de recursos y proyectos, además de la habitual evaluación de los estudiantes con miras a la acreditación.
- En algunos casos, también aparece la mención a la selección y/o el desarrollo de recursos didácticos o materiales de enseñanza. Ello tiene sentido en función del desplazamiento del foco en la enseñanza, al foco en el aprendizaje, y la necesidad de contar con recursos adecuados para ello.

Todos estos aspectos suponen un conjunto de capacidades clave que acompañan el desempeño de todas las funciones. Constituyen rasgos deseables que caracterizan al profesional docente. Entre estas capacidades generales clave pueden señalarse las siguientes:

- Proactividad
- Disposición al aprendizaje permanente
- Autonomía y capacidad de decisión
- Flexibilidad y capacidad de adaptación
- Espíritu de colaboración
- Actitud solidaria y de respeto por las diferencias
- Sentido ético

1. UN PUNTO DE PARTIDA: LAS FUNCIONES QUE DESEMPEÑAN LOS DOCENTES DE FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL

Un insumo básico para la elaboración de un perfil profesional docente es la revisión de las funciones que estos profesionales desempeñan. Los estudios sobre la profesión docente coinciden en que las funciones docentes se han ampliado, modificado y complejizado por factores diversos: el aporte de nuevos conocimientos acerca de la sociedad y las instituciones, la emergencia de nuevos problemas en el sistema educativo; la ampliación de las demandas cuantitativas y cualitativas hacia los sistemas educativos, los contextos de reformas, entre otros.

Existe un amplio reconocimiento acerca de la complejidad de la competencia del profesional docente y la necesidad de integrar aspectos que exceden al dominio de los contenidos a transmitir (aunque obviamente tal dominio es tanto o más necesario en el nuevo contexto) tales como un conjunto de habilidades y estrategias para resolver problemas, para continuar enriqueciendo sus conocimientos y para afrontar situaciones de trabajo colegiadas.

Existe coincidencia en considerar a la actividad docente como una profesión que implica actuar en contextos caracterizados por la incertidumbre¹ lo cual hace necesario el dominio de competencias complejas que permitan elaborar respuestas (individuales y colectivas) apropiadas a dichos contextos.

Para el caso específico de la formación para el trabajo, también es posible observar la tendencia a identificar ésta como un tipo diferenciado de formación con una organización propia y una didáctica particular. Ello agrega características propias a la tarea del docente de enseñanza técnica y FP, y también competencias diferenciales respecto de sus colegas de otras modalidades de enseñanza.

1 El carácter singular y complejo de las situaciones educativas hace que no sea posible dotar a quienes se forman como docentes de un repertorio de respuestas que abarque la amplia gama de situaciones diferentes que deberá enfrentar. De allí que es necesario dotar a los profesionales de herramientas que les permitan comprender cada una de las situaciones, y desarrollar estrategias adecuadas en cada caso.

En esta línea, se resumen las tendencias de cambio que afectan las prácticas docentes, teniendo en cuenta, al mismo tiempo, la modificación del contexto y la introducción del enfoque FBC:

- El desplazamiento del énfasis en las actividades de enseñanza, al énfasis en la **conducción y coordinación de procesos de aprendizaje** que requiere de un/a docente capaz de gestionar variedad de recursos, coordinar actividades y realizar el seguimiento de los procesos de aprendizaje.
- La definición de una profesionalidad que incorpora una fuerte **dimensión colectiva** de interacción y supone la capacidad de diseñar, llevar a cabo y evaluar procesos de aprendizaje en forma conjunta con pares, coordinar esfuerzos, desarrollar tareas en forma colectiva.
- La incorporación de la interacción y la complementariedad con otros roles profesionales, para el caso de la educación para el trabajo, aquellos que se vinculan con el **sector productivo** para trabajar en conjunto, manejar y generar información actualizada sobre el mismo, identificar oportunidades de aprendizaje en el contexto, gestionar actividades de articulación.
- La intensificación de las funciones de concepción, diseño o adaptación y mejoramiento de los programas y procesos de aprendizaje, lo que implica la exigencia de un **mayor espectro de actividades y competencias** que amplían la concepción clásica del docente de aula que solía ejecutar diseños elaborados en otra instancia.
- La necesidad creciente de intervenir de una forma diferente en la organización, conocer y participar proactivamente en los procesos y proyectos que ella planifica, **contribuir al logro y la mejora de la calidad institucional**, asumir roles diferenciados y coordinar equipos, constituyen hoy actividades imprescindibles en instituciones con propuestas formativas basadas en competencias.
- El carácter evolutivo de la profesionalidad docente que requiere de competencias para **proyectar y gestionar el propio desarrollo profesional** a lo largo de la vida como forma de dar respuesta al dinamismo de los cambios y transformaciones en las organizaciones, en los conocimientos y en las tecnologías.

A estas tendencias es necesario agregar la creciente preocupación de las políticas públicas y de las sociedades por nuevas problemáticas como diversidad, multiculturalidad, género y medio ambiente que también comienzan a incorporarse como temas de agenda en los sistemas educativos, pues al ser un componente importante de los ámbitos productivos, generan requerimientos en los docentes que forman a la fuerza de trabajo.

A partir de estas tendencias, se plantean un conjunto de funciones que los docentes desempeñan en el nuevo contexto. Estas funciones, son, a su vez, la base para establecer luego las unidades de competencia del perfil.

- **Funciones de resignificación del currículo para el diseño de la enseñanza.** Tanto en general como muy particularmente en la formación para el trabajo, la tarea de diseño curricular es concebida como parte de la función docente a partir de lineamientos o bases curriculares propuestas o provistas por el nivel central. De esta manera es posible lograr una contextualización del mismo en función de diversas características de cada situación, y adecuada a la multiculturalidad. Para el caso de la formación para el trabajo, dicha contextualización implica también una adecuación a las características productivas y del mercado de trabajo que enfrentarán las personas que se forman y/o capacitan. Es necesario remarcar que el profesional docente ha de tomar decisiones y seleccionar los contenidos, actividades y materiales más apropiados a su contexto y a sus propósitos, pues no es un mero ejecutor que implementa mecánicamente un diseño suministrado por un organismo central.
- **Funciones de gestión institucional.** La flexibilización y diversificación del currículo, sumadas a la dinámica propia del mundo del trabajo (para el que se forma), hacen imprescindible que los y las docentes desarrollen funciones que amplíen su trabajo individual en el contexto del aula. Ello implica diseñar y llevar a cabo, con sus colegas, variadas propuestas formativas, trabajar en su ajuste y evaluación, integrar el trabajo que cada uno/a realiza en forma individual. Se pone de relieve un conjunto de funciones que se agregan a las tradicionales, e implican fuertemente el trabajo en equipo y la negociación, la consideración y compatibilización de los objetivos de la organización con los de cada espacio de enseñanza y aprendizaje.

- **Funciones de comunicación e interacción con el mundo productivo y del trabajo.** Uno de los desafíos de la formación para el trabajo es aproximar su organización, sus contenidos y sus prácticas a las características y requerimientos de los sectores productivos² para los que se está formando. En consecuencia, es imprescindible que los y las docentes de la formación técnica y profesional estén en condiciones de establecer una comunicación permanente con el sector productivo; esto es: conocer sus modos de trabajo y sus tendencias de cambio, generar actividades conjuntas o intercambio de servicios, como forma de aproximar las propuestas formativas a esta realidad.
- **Funciones de diseño e implementación de situaciones de enseñanza y aprendizaje,** vinculadas principalmente al ejercicio de la tarea de enseñanza y al acompañamiento de los individuos y los grupos en sus procesos de aprendizaje. Esta función se refiere principalmente a la etapa interactiva de la tarea docente en la cual se comunican los propósitos, las expectativas y las actividades; se distribuyen y asignan tareas a individuos y grupos; y se realiza el seguimiento de las actividades. Para su realización, es imprescindible que los docentes adapten, adecuen sus propuestas de trabajo, tanto a partir de los resultados del seguimiento como a partir de cuestiones que puedan surgir en la misma situación.
- **Funciones vinculadas con procesos de evaluación integral y sistemática.** Si bien la evaluación de los estudiantes es una práctica altamente valorizada y arraigada en los sistemas educativos, la forma de llevarla a cabo y la función del docente en ella registran notorios cambios. Se trata, ya no sólo de evaluar a los estudiantes sino al propio desempeño, a la calidad y pertinencia de las propuestas formativas, a la eficacia institucional para su implementación. Asimismo, en relación con la evaluación de los y las estudiantes (o participantes de procesos de capacitación) el foco está puesto en los avances en el aprendizaje y en los desempeños cada vez más complejos que se van logrando. Ello implica una evaluación continua y sistemática, a partir de evidencias previamente establecidas.

2 Los términos “sector productivo” o “sistema productivo” están tomados en un sentido amplio, que integra el trabajo, y por ende, las necesidades de las personas.

El ejercicio cotidiano de estas funciones en el marco de una institución y un equipo de trabajo concretos, van configurando en la experiencia educativa de quienes se forman, lo que suele denominarse como “currículo real”. Este concepto, busca resaltar la preeminencia de la cotidianeidad de la experiencia formativa por sobre lo prescripto e incluso normado en documentos escritos, es decir por sobre el “currículo formal”. De allí la importancia de contar con profesionales docentes capaces de enriquecer lo pautado por los documentos curriculares.

La metodología utilizada

“Identificación”, “definición” o “construcción” de “competencias profesionales” o “laborales” son términos que refieren al análisis de un proceso de trabajo para determinar y clasificar los componentes del desempeño apropiado o deseable, y su traducción al ámbito de la formación. Se conciben a partir de dos premisas básicas:

- Que las competencias sean identificadas a partir de las realidades del contexto laboral: es decir, en contextos reales de trabajo.
- Que sea un proceso que integre los aportes de los actores clave del ámbito profesional.

En esta línea, la identificación de competencias apunta a obtener, acordar y organizar información de un determinado ámbito profesional, a través de la participación de trabajadores y trabajadoras de diferentes niveles del campo profesional. Las metodologías que pueden implementarse son variadas y la experiencia internacional ofrece un amplio espectro de ejemplos y combinaciones posibles.

Es necesario señalar que no existe una manera neutra de construir un perfil: “La propia identificación de competencias supone opciones teóricas e ideológicas y, por lo tanto, una cierta arbitrariedad en la representación del oficio”.³

Las competencias son construcciones sociales, producto de los consensos de los distintos actores implicados y se detectan e identifican a partir de las percepciones, intereses e interpretaciones de quienes las definen.

| 3 Perrenoud, P., op. cit., p. 13.

“En la medida en que el perfil diseñado, con las competencias identificadas haya sido objeto de una construcción colectiva, del concierto, discusión y consenso entre actores representativos, de negociaciones entre autoridades educativas, representantes de los sectores productivos y gremiales, se estará garantizando la representatividad necesaria para que ese ‘documento’ sea, además un elemento de comunicación válido para los diferentes actores”.⁴

Cabe señalar que la claridad en torno a los objetivos –qué identificar y para qué–, así como la rigurosidad con que se lleve adelante el proceso de identificación de competencias mantienen una relación directa con la calidad del resultado y su potencialidad como referente en instancias posteriores. El diseño y la planificación del proceso implica una serie de decisiones respecto del alcance del análisis, los métodos a utilizar en función de los recursos disponibles y los productos que se pretenden lograr, los/as protagonistas y su participación en los distintos momentos del proceso.

En tal sentido, desde el punto de vista metodológico, la construcción del perfil de competencias docente, se ve enfrentada a algunos desafíos:

- Si bien se trata de un proceso de identificación de competencias, implica trascender la “fotografía” de las competencias del personal docente en su estado actual para avanzar –en un equilibrio entre lo existente y lo deseable, en términos de metas de políticas para docentes de educación técnico profesional–; en la identificación de las *competencias orientadas a un sistema de formación técnico profesional de calidad*.
- Hay implícita una *concepción del sistema de formación* capaz de innovar, transformarse, mejorar su calidad. Supone “organizaciones que aprenden”, en línea con la gestión de organizaciones por competencias.
- Por ello, y sin desconocer las limitaciones de este tipo de anticipación, importa identificar, como se ha hecho aquí, las *tendencias de cambio del sistema* para reflexionar acerca de los roles requeridos a los y las docentes y las capacidades implicadas en ellos. Sin esta visión general, es difícil determinar cuáles son las contribuciones que se esperan de las personas para lograr ciertos resultados.

| 4 Perrenoud, P., op. cit.

- A su vez, es necesario asegurar la *participación de actores clave*, es decir de aquellos que constituyen la “primera línea” para impulsar y liderar las transformaciones previstas, de tal manera que el proceso de definición del perfil sea un espacio de integración de múltiples aportes y construcción de consensos.

El proceso de construcción del perfil se desarrolla siguiendo un camino que va de lo general a lo particular, y se detiene cuando se considera que se ha llegado a un grado de especificación adecuado, que contiene un conjunto de elementos que conviene mantener unidos para evitar un riesgo de fragmentación que signifique una pérdida de sentido.

El proceso de construcción del perfil incluye una serie de fases. En el caso particular del estudio realizado para Bolivia, éstas fueron:

1. **Elaboración de una propuesta de áreas del perfil docente.** Con el objetivo de contar con una herramienta de trabajo para orientar los diagnósticos a llevar adelante, se trabajó en la elaboración de una propuesta preliminar de las áreas que comprendería el perfil. Las áreas se definieron fundamentalmente en base a necesidades derivadas de las transformaciones en los ámbitos socioproductivos y su impacto en los roles de quienes forman para el mundo del trabajo.
2. **Desarrollo y ajustes a propuesta de áreas.** El proceso de acumulación y enriquecimiento de las hipótesis de trabajo planteadas en la primera etapa contó con los aportes sobre el desarrollo de las distintas áreas provenientes de los estudios diagnósticos: Estudio 1: Diagnóstico de la formación de los docentes de formación técnica y tecnológica; y Estudio 2: Diagnóstico del Régimen Profesional del estamento.
3. **Análisis de la experiencia comparada.** Un tercer estudio incluyó la investigación de los tipos de perfil desarrollados en diferentes países, explorando las estrategias y opciones metodológicas implementadas y la importancia asignada al mismo en las diferentes experiencias seleccionadas. Por otra parte, se realizaron e investigaciones focalizadas sobre perfiles de competencias docentes en una variedad de realidades y contextos con la finalidad de analizar sus puntos comunes, especificidades y potencialidades en relación a la realidad boliviana.

4. **Definición de áreas, fundamentación y propuesta de unidades y competencias.** Tomando en cuenta la propuesta original, y a la luz de los estudios, consistió en definir y fundamentar las áreas a tomar en cuenta en el perfil, en consulta con la Unidad Coordinadora del Programa, afinándolas en función de los ejes estratégicos que pautan la transformación de la formación para el trabajo (denominada, en Bolivia, Educación Técnica y Tecnológica). A partir de las áreas se desarrollaron las unidades y las competencias que las integran, a modo de propuesta para trabajar en las distintas instancias de consulta a implementar a continuación.
5. **Construcción del perfil: áreas/unidades/competencias/criterios de realización.** Taller de trabajo con el Comité Técnico (integrado por representantes de docentes y otros actores vinculados con la formación técnica y profesional) cuyo resultado fue el Perfil de Competencias con sus diferentes niveles de definición, consensuados por los actores que lo integran.
6. **Circuito de consultas con distintos actores del sistema educativo.** Se llevaron adelante talleres con el objetivo de presentar el perfil y recoger sugerencias en torno a sus componentes. Los talleres, dirigidos a actores de diversos ámbitos, se estructuraron en tres momentos: la presentación de los distintos componentes del perfil, un espacio de análisis y trabajo en grupos sobre los productos y la puesta en común e intercambio de impresiones y sugerencias. En este circuito de consultas se buscó la representación de diferentes regiones geográficas y ámbitos de enseñanza.

En todo proceso de construcción de perfiles por competencias, hay pasos fundamentales aunque se encuentran variantes según los sistemas y las políticas de formación en cada contexto. Los aspectos comunes son:

- Se parte del análisis y comprensión del desempeño de un rol profesional.
- A partir de ese desempeño se identifican los saberes de diferente naturaleza que son necesarios para que ese desempeño sea realizado con calidad y solvencia profesional: esto incluye procesos cognitivos, estrategias de pensamiento, habilidades, actitudes, conocimientos y destrezas, y sobre todo, las capacidades de los sujetos de combinar y decidir cuáles herramientas utilizar en cada situación.

- Se formulan las competencias en varios niveles, desde la más general o comprensiva hasta un nivel más específico, que dé cuenta de actividades en diferentes ámbitos.
- Luego se establecen las evidencias o indicadores del desempeño o criterios de realización de las competencias o elementos de competencias, que serán los insumos para los procesos de evaluación o el establecimiento de logros en procesos de aprendizaje.
- Con estos elementos básicos, se procede a formular las bases para los diseños de la formación: diseños o bases curriculares, contenidos de enseñanza, planes de formación, etc.

Componentes del perfil

El perfil propuesto tiene el carácter de un “referencial” y constituye, en primer término, un instrumento para pensar las prácticas, para debatir sobre el oficio y el rol profesional docente y para identificar los aspectos emergentes en tendencias de los sistemas de formación técnico profesional actuales.

A partir de éste se procura facilitar un desarrollo más preciso y concreto de competencias de docentes y/o instructores según los ámbitos y niveles en que desempeñan sus tareas; diseñar módulos o programas de formación; elaborar criterios de evaluación del desempeño docente.

En una primera fase de construcción del perfil docente, se considera conveniente contar con un referencial de competencias “genérico”, que pueda servir para lograr acuerdos en sus grandes rasgos, y a la vez permita adecuaciones y ponderaciones diferenciales según los diferentes contextos de aplicación: docentes de educación técnica secundaria, de educación superior, o bien capacitadores/as, instructores/as y/o facilitadores/as de formación profesional en diferentes ámbitos y dependencias de la formación para el trabajo.

De este modo será posible integrar en el perfil las particulares condiciones de desempeño en cada uno de estos ámbitos.

El referencial se ha desarrollado en sucesivos niveles de especificidad con el objetivo de lograr un instrumento integrado, abierto, flexible y apto para múltiples funciones. En tal sentido, se estimó que los componentes del perfil debían ser:

- **Áreas de competencia.** Son áreas complejas y relevantes desde el punto de vista de los saberes involucrados y de su peso en el desempeño profesional de la persona. Las áreas de competencia son comunes al conjunto de los docentes y están formuladas en un nivel de generalidad que permite abarcar todas las situaciones y desempeños de este sector. Comprenden un conjunto de unidades de competencia.
- **Unidades de competencia.** La unidad de competencia implica un conjunto de realizaciones cuyo resultado tiene un significado claro en el proceso de trabajo. Señalan las situaciones más significativas que la persona debe resolver en los diferentes contextos profesionales. Es considerada la mínima función certificable, es decir, que puede ser reconocida independientemente a partir de la evaluación de las competencias que la integran.
- **Competencias.** Las competencias suponen un nivel mayor de explicitación y descripción de los desempeños planteados en la unidad de competencia. Constituyen las realizaciones que debe lograr una persona autónomamente y que pueden ser evaluadas y verificadas en base a los criterios de realización definidos.
- **Criterios de realización.** Se definen para cada competencia y son las especificaciones de la calidad que debe tener el desempeño enunciado en la competencia. Consisten en una serie de aspectos que permiten evaluar y caracterizar al desempeño de una persona competente y establecer cómo se verifica un buen desempeño.

Esquemáticamente:

ÁREA (Descripción)	
Unidad de competencia N°:	
Competencia -	Criterios de realización -
Competencia -	Criterios de realización -

Áreas de competencia del perfil

A continuación se presentan las áreas de competencia propuestas para este referencial, a partir de las cuales se desagregan los restantes componentes del perfil. Para su definición se han tenido en cuenta los antecedentes y las tendencias observadas en el campo de la formación técnico profesional señaladas en la primera parte de este estudio.

- A. Seleccionar las competencias a desarrollar en los participantes a través de procesos formativos, estableciendo relaciones significativas entre distintos contextos.
- B. Diseñar e implementar procesos de enseñanza y aprendizaje.
- C. Gestionar los procesos institucionales.
- D. Analizar y establecer formas de vinculación con el mundo productivo.
- E. Desarrollar la propia profesionalidad docente.

A. Seleccionar las competencias a desarrollar en los participantes a través de procesos formativos, estableciendo relaciones significativas entre distintos contextos

Se refiere al proceso de definir o identificar las competencias a desarrollar en los/as estudiantes, para lo cual se requiere tener en cuenta el perfil de formación propuesto por la oferta formativa y su relación con la materia a enseñar; las posibilidades y dificultades de aprendizaje de acuerdo con las características socioculturales de los y las estudiantes y las necesidades del mundo productivo; el grado o nivel en que se ubica en el plan de estudios la materia a enseñar.

La incorporación de estos factores en la definición de las competencias a desarrollar en los/as estudiantes, aporta pertinencia y significatividad al proceso.

B. Diseñar e implementar procesos de enseñanza y aprendizaje

Se refiere al conjunto de actividades tendientes a lograr la apropiación de las competencias definidas o identificadas, por parte de los y las destinatarios/as. En este proceso, se distinguen fases fuertemente interrelacionadas y en constante retroalimentación: el *diseño* y la *implementación* de las propuestas formativas.

La fase correspondiente al diseño se refiere a la planificación didáctica de la enseñanza con relación a un contexto particular y supone plasmar el desarrollo de las competencias ya identificadas en un programa de trabajo que reúna condiciones de calidad, equidad y viabilidad.

La implementación implica tomar en cuenta las limitaciones, potencialidades y posibilidades, que van surgiendo en la situación, para la toma de decisiones que hagan operativo el diseño. En este proceso se introducen los cambios estimados necesarios para reducir las distancias entre diseño e implementación, en función de las posibilidades de aprendizaje de los/as estudiantes. Se refiere, sobre todo, a lo que algunos autores denominan “fase interactiva”, que se desarrolla en contacto directo con quienes se están formando.

C. Gestionar los procesos institucionales

Existe una diversidad de situaciones que anima la dinámica institucional, que tiene una significativa incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los logros alcanzados por los y las estudiantes y en el desarrollo de la propia profesionalidad docente.

La gestión del ámbito institucional debe ser analizada y comprendida por el/la docente, de manera que le permita incluir sus prácticas de aula en una perspectiva integrada del funcionamiento de la institución. Se puede decir que el y la docente están involucrados en la gestión de los procesos institucionales en relación con distintas actividades y en diferentes niveles de decisión, que en su conjunto constituyen la trama de los procesos internos que crean las condiciones para que la enseñanza y aprendizaje se desenvuelvan adecuadamente.

D. Analizar y establecer formas de vinculación con el mundo productivo

La posibilidad de desarrollar una formación profesional pertinente supone por parte del o la docente, establecer una estrecha relación con el mundo productivo. Es a partir de esta vinculación que obtiene una referencia permanente para identificar las necesidades del mundo del trabajo e incorporarlas a los procesos de formación de sus estudiantes. Más aún, su función no se limita a contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje,

sino que incluye también mantener una escucha y diálogo permanentes frente a las necesidades de formación de empresas y organizaciones del sector.

Significa también que la o el docente debe promover el cuidado de la seguridad e higiene ocupacional, de la ética profesional, del aseguramiento de la calidad, así como de la gestión empresarial aplicada a la especialidad en la cual forma.

La capacidad de explorar e implementar creativamente las posibilidades y potencialidades de la articulación con el mundo del trabajo constituye un aspecto central del desempeño del o la docente técnico/a. La elaboración de propuestas de formación que contribuyan a resolver problemas de las organizaciones y/o instituciones (tecnológicas, de capacitación, de gestión, etc.); la articulación de modalidades de aprendizaje en el lugar de trabajo; el acompañamiento de la inserción laboral, el asesoramiento y la capacitación en servicio, son algunas de las múltiples modalidades que pueden instrumentarse.

E. Desarrollar la propia profesionalidad docente

La construcción de la propia profesionalidad implica crear un espacio de análisis y producción para el desarrollo de proyectos personales orientados a la mejora continua de la formación y de su propio desempeño como docente. Ello se constituye en una competencia clave, habida cuenta del avance en los conocimientos y tecnologías y de la intensificación de los procesos de cambio en todos los sectores productivos.

En el caso del profesional docente técnico, la profesionalidad implica la confluencia de saberes propios de su especialidad técnica con saberes pedagógicos que hacen a la tarea de enseñanza. Lo sustantivo es que quienes tienen a su cargo procesos formativos para la incorporación al sector productivo, puedan proponer situaciones de aprendizaje acordes a las exigencias del mismo sobre la base de un conocimiento sólido y actualizado de sus formas de operar, sus características y demandas.

A continuación se presenta el mapa de competencias del perfil profesional propuesto.

Este perfil profesional docente tiene, como ya se aclaró, un carácter genérico, puesto que ha de ser un instrumento común para todo docente que se desempeñe en el ámbito de la formación técnico profesional. Es en este sentido, una referencia (o un referencial) que deberá ser adaptado a los diversos contextos regionales, realidades culturales, niveles y ámbitos institucionales en que tenga lugar la formación o capacitación.

ÁREA DE COMPETENCIA A

SELECCIONAR LAS COMPETENCIAS A DESARROLLAR EN LOS PROCESOS FORMATIVOS ESTABLECIENDO RELACIONES SIGNIFICATIVAS ENTRE DISTINTOS CONTEXTOS

El proceso de definir o identificar las competencias a desarrollar en los/as estudiantes constituye una decisión difícil. Se requiere, entre otras cosas, tener en cuenta el perfil de formación que propone la oferta educativa y su relación con la materia a enseñar; las posibilidades y dificultades de aprendizaje de acuerdo a las características socioculturales de los y las estudiantes y las necesidades del mundo productivo; el grado o nivel en que se ubica en el plan de estudios, la materia o área a enseñar. Contemplar estos factores permite definir de una manera más adecuada y pertinente las competencias a desarrollar en los y las estudiantes, y el grado de complejidad de las mismas de acuerdo a las particularidades de los grupos e individuos. De esta manera es posible otorgar sentido y contexto a los aprendizajes.

En consecuencia, esta primera área de competencia del perfil docente técnico o de formación profesional contiene una serie de desempeños para cuyo ejercicio es necesario apelar a saberes provenientes de distintas fuentes, que refieren a cuatro contextos:

- El contexto productivo que define requerimientos de formación para los futuros egresados en función de su dinámica y modalidad de organización del trabajo.
- El contexto de la oferta formativa de educación técnica o formación profesional, que define propósitos, modalidades de enseñanza y aprendizaje, tipos de instituciones, ejes del currículo.
- El contexto específico que alude al área de especialidad del docente y está constituido por el conjunto de conocimientos y saberes que propondrá y adaptará en función de la propuesta formativa.
- El contexto sociocultural que implica el reconocimiento de las características de los grupos sociales destinatarios de las ofertas, sus problemáticas y expectativas.

Es necesario aclarar, que no basta que el o la docente conozca cada uno de estos con-

textos. Para seleccionar las competencias y niveles a lograr, es imprescindible establecer relaciones significativas y pertinentes entre todos ellos; de allí que se proponga conformar esta área de competencia. Ella da cuenta de estos diversos saberes que tienen que estar disponibles para el docente y que constituyen un marco conceptual para identificar y seleccionar adecuadamente las competencias a desarrollar.

Para la formulación de las competencias correspondientes a esta área, se ha considerado la interrelación entre los contextos mencionados. Así, las dos primeras unidades de competencia ponen el foco en las características y las necesidades del sector productivo y su vinculación con la oferta formativa. La tercera se refiere a la necesidad de tomar decisiones en función de la complejidad y secuencia de las competencias a desarrollar a partir de los niveles de entrada y las características socioculturales de los/las destinatarios/as. Cabe aclarar que esta es una formulación analítica que no implica un camino lineal sino más bien una permanente relación parte-todo para otorgar sentido y direccionalidad a las competencias seleccionadas.

UNIDAD DE COMPETENCIA 1

Analizar las características del área productiva e identificar sus necesidades

COMPETENCIAS	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
1.1. Analizar la dinámica productiva del sector	• Identifica los distintos procesos que componen la dinámica productiva del sector • Considera los factores políticos, tecnológicos, económicos que inciden en el desarrollo del sector productivo. • Identifica los problemas y oportunidades que enfrenta el sector productivo para su desarrollo teniendo en cuenta la dimensión local.
1.2. Definir necesidades de formación –actuales y futuras– en una región o en una organización	• Recaba en forma sistemática y permanente información actualizada sobre las demandas del sector productivo de la especialidad en que forma. • Detecta oportunamente déficit de formación que limitan o impiden las posibilidades de desarrollo del sector. • Identifica necesidades formativas comunes a un conjunto de organizaciones ya sean del mismo sector o de sectores diversos en el ámbito local. • Explora e investiga las tendencias en materia de demanda de personal y de competencias requeridas.

UNIDAD DE COMPETENCIA 2 Incorporar en la oferta formativa las necesidades del área productiva	
COMPETENCIAS	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
2.1. Identificar competencias con la participación de actores del sector productivo	• Maneja el enfoque conceptual y metodologías de identificación de competencias. • Aplica los instrumentos de identificación más adecuados en función de los recursos disponibles, las características del sector y el marco institucional. • Organiza e implementa modalidades de participación de los actores del sector productivo en procesos de identificación de competencias.
2.2. Definir perfiles de egreso (perfil técnico profesional de la oferta formativa) basados en competencia	• Identifica las principales ámbitos de desempeño que componen el perfil profesional. • Establece el alcance adecuado para el perfil de egreso del proceso formativo.
2.3. Seleccionar los saberes específicos a desarrollar en relación con el perfil que propone la oferta formativa	• Establece el aporte de los saberes de su especialidad a los problemas identificados en el sector productivo. • Integra saberes específicos de su especialidad en las unidades de competencia del perfil profesional.

UNIDAD DE COMPETENCIA 3 Sistematizar la diversidad de conocimientos y saberes construidos en diferentes grupos socioculturales	
COMPETENCIAS	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
3.1. Identificar las particularidades étnicas, culturales y sociales de la población destinataria de la propuesta formativa	• Identifica la valoración diferencial que distintas culturas otorgan a los diferentes campos del saber. • Reconoce las características de las relaciones sociales en diferentes perspectivas culturales. • Valora las problemáticas socioculturales que cada grupo considera significativas.

UNIDAD DE COMPETENCIA 3 (continuación)

Sistematizar la diversidad de conocimientos y saberes construidos en diferentes grupos socioculturales

COMPETENCIAS	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
3.2. Indagar sobre los conocimientos y saberes producidos en diferentes grupos socioculturales	• Identifica ámbitos de indagación utilizando diferentes medios de recolección de información. • Obtiene información pertinente y sustantiva. • Organiza e interpreta la información recogida.
3.3. Analizar el perfil de competencias en relación con la población destinataria, sus dificultades y potencialidades	• Evalúa adaptaciones de la propuesta en función de las características de la población destinataria. • Toma en cuenta las particularidades del aprendizaje adulto. • Toma en cuenta las particularidades del aprendizaje en grupos étnicos y culturales diversos.

ÁREA DE COMPETENCIA B

DISEÑAR E IMPLEMENTAR PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Una vez definidas las competencias a enseñar, se desarrolla un conjunto de actividades tendientes a lograr su apropiación por parte de los y las destinatarios/as. En este proceso, es posible distinguir fases fuertemente interrelacionadas y en constante retroalimentación referidas al diseño y a la implementación de las propuestas formativas.

Esta área de competencia es la que posiblemente refiera a las actividades que insumen la mayor parte del tiempo del quehacer docente y que a su vez están más relacionadas con las concepciones habituales acerca de su rol. Sin embargo, deben ser resignificadas e integradas con otras funciones resultantes del nuevo contexto.

En esta área se resumen dos fases que podrían incluso conformar dos subáreas de competencia:

La fase correspondiente al diseño se refiere a la planificación de la enseñanza en relación a un contexto particular y supone plasmar el desarrollo de las competencias ya identificadas en un programa de trabajo que reúna condiciones de calidad, equidad y viabilidad.

La implementación implica tomar en cuenta las limitaciones, potencialidades y posibilidades, que van surgiendo en la situación, para la toma de decisiones que hagan operativo el diseño. En este proceso se introducen los cambios estimados necesarios para reducir las distancias entre diseño e implementación, en función de las posibilidades de aprendizaje de los/las estudiantes. Se refiere sobre todo a lo que algunos autores denominan “fase interactiva” o sea que se desarrolla en contacto directo con los y las destinatarios/as de la oferta formativa.

En esta fase, la administración del proceso de enseñanza/aprendizaje incluye la idea de favorecer el progreso de los aprendizajes de los/as estudiantes de acuerdo con sus ritmos, y teniendo en cuenta la diferencia de intereses, aprovechando alternativas, readecuando contenidos y estrategias didácticas. En suma, ajustando las situaciones de enseñanza a los progresos en el aprendizaje de estudiantes diversos con ritmos distintos.

Se ha optado por incluir ambas fases en un área común en función de su mutua relación. Es decir, si bien el diseño es previo a la implementación, es necesario destacar que un diseño flexible se retroalimenta en forma permanente en función de su propio desarrollo.

En la fase de diseño, se han considerado competencias referidas al diagnóstico, la planificación y el diseño de las estrategias e instrumentos de evaluación. Estas actividades, realizadas básicamente en una etapa previa, continúan estando presentes en la fase interactiva, en la que el conocimiento de las características de los/as estudiantes y los grupos se profundiza, las unidades de aprendizaje se adaptan y modifican en función del proceso, al igual que las estrategias de evaluación.

Asimismo se han identificado tres unidades de competencias referidas, principalmente, a la implementación. Éstas derivan y retoman las anteriores pero desplazando el foco hacia el desarrollo de las actividades de enseñanza/aprendizaje. Se presta especial atención a la viabilidad, a la pertinencia de las propuestas de trabajo y a su seguimiento sistemático para detectar el avance en el aprendizaje individual y la interacción entre los miembros del grupo. Se tienen en cuenta el pluralismo y la equidad, tanto en la actuación del propio docente como en la interacción entre los y las integrantes de los grupos de formación/capacitación.

UNIDAD DE COMPETENCIA 1 Diagnosticar los puntos de partida de los y las participantes y extraer orientaciones para la organización del aprendizaje	
COMPETENCIAS	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
1.1. Diagnosticar competencias ya adquiridas por los y las participantes tanto en su trayectoria formativa como en ámbitos no escolarizados	• Desarrolla estrategias e instrumentos válidos y ágiles para diagnosticar las competencias transversales y específicas con que cuentan los/as participantes. • Evalúa las competencias así como el nivel de autonomía y calidad alcanzado por los/as participantes en relación con los perfiles de referencia. • Promueve el autodiagnóstico entre los participantes por medio de actividades que permitan a las personas reconocer y valorar sus saberes y habilidades adquiridas en ámbitos escolares o extraescolares. • Retroalimenta positivamente a los/as participantes, comunicando en forma clara el propósito del diagnóstico, sus resultados y las necesidades formativas individuales identificadas. • Analiza sistemáticamente los resultados del diagnóstico y los tiene en cuenta para el diseño de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.
1.2. Diagnosticar el dominio de conocimientos específicos requeridos para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje	• Diseña o adapta instrumentos de prueba en función de los conocimientos específicos a evaluar y las características de la población objetivo. • Los instrumentos de diagnóstico son claros, diversificados, contextualizados y motivadores.
1.3. Identificar condiciones sociales y personales que inciden en el aprendizaje	• Identifica los déficit de competencias básicas a nivel individual y grupal y analiza su potencial repercusión en la propuesta formativa específica. • Elabora y aplica posibles alternativas de solución para desarrollar medidas remediales. • Identifica y minimiza las interferencias grupales que pueden limitar los procesos de aprendizaje grupales y/o individuales. • Detecta y previene problemas o posibles causas de conflicto que pueden afectar el clima de trabajo en grupo.

UNIDAD DE COMPETENCIA 2 Diseñar unidades de aprendizaje	
COMPETENCIAS	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
2.1. Agrupar las competencias y contenidos en unidades de aprendizaje y secuenciarlas según criterios de complejidad creciente	• Maneja distintos criterios de agrupamiento de las competencias. • Evalúa la complejidad de cada competencia y de los agrupamientos que propone, teniendo en cuenta las dificultades y potencialidades de los/as participantes.
2.2. Diseñar actividades formativas y prever los entornos adecuados	• Selecciona y diseña las actividades formativas más adecuadas de acuerdo a los resultados del diagnóstico y a los perfiles de referencia. • Establece tiempos, recursos y formas de llevar a cabo propuestas formativas adaptados a la población participante, al sector productivo en cuestión y al contexto institucional. • Diseña y/o adapta materiales de enseñanza adecuados a la propuesta, contextualizados al ámbito laboral e incorporando la perspectiva de equidad.

UNIDAD DE COMPETENCIA 3 Diseñar las estrategias e instrumentos de evaluación de las competencias formuladas	
COMPETENCIAS	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
3.1. Formular criterios de evaluación de las competencias a lograr	• Establece criterios de logro de las competencias, adecuados al nivel y momento del proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta los perfiles de referencia. • Los criterios formulados son claramente comunicados a las personas que se están formando.
3.2. Diseñar estrategias e instrumentos de evaluación de competencias	• Diseña estrategias, procedimientos e instrumentos válidos, confiables y flexibles para evaluar el logro individual de competencias. • Determina momentos y etapas del proceso de aprendizaje en que tendrán lugar las evaluaciones, con una visión sistémica, considerando la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, de resultados. • Diseña modalidades de procesamiento y registro de los resultados de la evaluación.

UNIDAD DE COMPETENCIA 4 Implementar actividades de enseñanza para las unidades planificadas	
COMPETENCIAS	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
4.1. Comunicar los objetivos, expectativas y actividades previstas para cada unidad	• Utiliza un lenguaje claro y sencillo. • Emplea distintas estrategias para verificar que ha sido comprendido. • Promueve la participación activa de todos los integrantes del grupo a su cargo. • Identifica oportunamente obstáculos a la comunicación y procura superarlos.
4.2. Adecuar la planificación a los contextos concretos en que se desarrolla la enseñanza	• Reconoce las características propias de cada situación educativa • Formula alternativas al plan original en función de características de la situación. • Identifica oportunidades no previstas para enriquecer el proceso de aprendizaje.
4.3. Acordar con los participantes las características de la propuesta de enseñanza y aprendizaje	• Plantea alternativas de trabajo fundamentadas buscando acuerdos con los/las participantes, y escuchando sus críticas y propuestas. • Formaliza y cumple acuerdos de trabajo flexibles.
4.4. Organizar y coordinar el conjunto de tareas que desarrolla el grupo a su cargo	• Propone variedad de estrategias que alternen el trabajo individual y grupal. • Establece claramente las pautas de funcionamiento del trabajo individual y grupal. • Reorienta al grupo en función de las pautas de funcionamiento y los acuerdos realizados. • Prevé momentos de apertura y cierre para las distintas etapas del proceso de enseñanza/aprendizaje.

UNIDAD DE COMPETENCIA 5 Promover el pluralismo y la equidad	
COMPETENCIAS	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
5.1. Armonizar las diferencias individuales y los particulares estilos de aprendizaje	• Identifica oportunamente problemas relacionados con la diversidad. • Selecciona e implementa estrategias de solución para los problemas identificados.
5.2. Crear un clima facilitador del aprendizaje cooperativo	• Genera situaciones de trabajo que estimulen la responsabilidad, la cooperación y el esfuerzo de todos/as los y las estudiantes. • Asigna responsabilidades a todos/as los/as integrantes del grupo. • Estimula los logros de los y las participantes y del grupo en su conjunto.

UNIDAD DE COMPETENCIA 6 Realizar el seguimiento sistemático y evaluación de los procesos de aprendizaje	
COMPETENCIAS	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
6.1. Seleccionar y aplicar instrumentos de evaluación formativa en el proceso de aprendizaje	• Elabora y aplica los criterios para la evaluación en la selección de instrumentos, considerando los lineamientos institucionales. • Las pruebas de evaluación de resultados son coherentes con las instancias de evaluación formativa.
6.2. Organizar la información obtenida de la aplicación de los instrumentos de evaluación y generar insumos para la toma de decisiones	• Lleva registro sistemático de los resultados de la evaluación • Considera los resultados de la evaluación para adecuar su plan de enseñanza. • Aporta insumos para la evaluación del proyecto de la institución y de la marcha de los aprendizajes.

UNIDAD DE COMPETENCIA 6 (continuación) Realizar el seguimiento sistemático y evaluación de los procesos de aprendizaje	
COMPETENCIAS	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
6.3. Comunicar los resultados de la evaluación a diferentes actores.	• Produce información adecuada para cada actor (participantes, equipo docente, equipo conducción, actores del mundo del trabajo). • Informa periódicamente a los distintos actores involucrados • Indica, tanto aspectos positivos como negativos y realiza sugerencias para la mejora. • Promueve la retroalimentación positiva con los/as participantes.
6.4. Evaluar el logro individual de competencias (evaluación sumativa)	• Acuerda el plan de evaluación con el/la participante. • Implementa el proceso de recolección de evidencias. • Analiza las evidencias y toma las decisiones correspondientes • Asegura la retroalimentación y orienta al participante sobre el itinerario a seguir.

ÁREA DE COMPETENCIA C

GESTIONAR LOS PROCESOS INSTITUCIONALES

La posibilidad de mejorar la calidad educativa no se reduce solamente a la función docente en el aula. Existe una diversidad de situaciones que animan la dinámica institucional que tienen una significativa incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los logros alcanzados por los y las estudiantes, y en el desarrollo de la propia profesionalidad docente.

La gestión del ámbito institucional debe ser analizada y comprendida por el docente, de manera que le permita incluir sus prácticas de aula en una perspectiva integrada del funcionamiento de la institución. Se requiere, entonces, la participación del y la docente en la realización de múltiples actividades en distintos niveles, dirigidas a:

- Crear un funcionamiento interno eficiente y a una dinámica flexible entre los miembros de la institución, que dé lugar a los ajustes requeridos en la interacción entre el centro de formación y la comunidad.
- Detectar las necesidades de formación y leer las demandas de la comunidad educativa. Esta capacidad contribuye a brindar una oferta de formación pertinente e incorporar parámetros de calidad y equidad.
- Desarrollar competencias para trabajar en equipo con sus pares, para participar en la elaboración de proyectos institucionales, y eventualmente dirigirlos.
- Coordinar áreas de enseñanza.
- Administrar los recursos disponibles y gestionar otros nuevos.
- Relacionarse con diversas instituciones y actores de la comunidad.
- Participar en las distintas instancias de decisión que configuran el gobierno de la institución.
- Participar en la evaluación de los procesos y resultados de la gestión institucional.

Se puede decir entonces, que el y la docente están involucrados en la gestión de los procesos institucionales en relación con distintas actividades y en diferentes niveles de decisión, que en su conjunto constituyen la trama de los procesos internos que crean las condiciones para que la enseñanza y aprendizaje se desenvuelvan adecuadamente.

Se propone, para ello, la organización del área en tres unidades. La primera, referida a la intervención del personal docente en la elaboración y puesta en marcha de los proyectos generados en la institución. Se trata de un desempeño en tres fases: intervención en el

diseño del proyecto, implementación del mismo o de la parte del mismo que corresponda, según las decisiones o consensos logrados, y en tercer lugar, evaluación de lo realizado en función de los objetivos y metas institucionales.

La segunda unidad se refiere, más específicamente, al quehacer del o la docente hacia “el afuera”, es decir, hacia la comunidad. Aquí se trata de establecer relaciones cooperativas con organizaciones vinculadas o vecinas, para la realización de actividades de intercambio, que redundarán en la ampliación de la base de recursos institucionales, a la vez que aportará a visibilizar al centro en la comunidad.

La tercera se relaciona con las actividades de evaluación y monitoreo de las propias actividades de desarrollo del proyecto de la institución, y también del proyecto como un todo, es decir, desde una visión estratégica: analizar el aporte institucional al medio social circundante.

UNIDAD DE COMPETENCIA 1 Intervenir en el desarrollo institucional	
COMPETENCIAS	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
1.1. Participar activamente en la elaboración y ejecución del proyecto institucional	• Se apropia de objetivos y estándares definidos por la institución y realiza aportes para su mejoramiento. • Contribuye a la definición de metas, objetivos, tareas y reglas de funcionamiento de equipos de trabajo
1.2. Contribuir desde la especialidad profesional al logro de los objetivos del proyecto institucional.	• Realiza aportes constructivos a partir de sus conocimientos y experiencia, en los equipos que integra, para contribuir al logro de los objetivos. • Asiste a reuniones y encuentros programados para atender a las necesidades de mejoramiento institucional.
1.3. Promover la conformación de equipos de trabajo para contribuir al desarrollo de la institución	• Compromete su participación en proyectos y equipos de trabajo. • Contribuye a la productividad grupal superando conflictos y diferencias.

UNIDAD DE COMPETENCIA 2

Desarrollar relaciones de cooperación con actores y organizaciones de la comunidad y del entorno

COMPETENCIAS	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
2.1. Generar acuerdos y mecanismos de cooperación con otras organizaciones para ampliar la disponibilidad de recursos para el proceso de enseñanza y aprendizaje	• Realiza proyectos y actividades en cooperación con otras organizaciones. • Los acuerdos de cooperación se sostienen a lo largo del tiempo. • Plantea mecanismos de ampliación de recursos para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
2.2. Promover y fortalecer la comunicación con la comunidad educativa	• Convoca a los distintos integrantes de la comunidad educativa para articular proyectos conjuntos. • Brinda información institucional adecuada y oportuna a diferentes actores. • Identifica fortalezas y necesidades en la comunidad. • Coordina acciones en forma permanente con los actores del entorno teniendo en cuenta su especificidad cultural.

UNIDAD DE COMPETENCIA 3

Intervenir en la gestión del sistema de monitoreo y evaluación del proyecto de la institución

COMPETENCIAS	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
3.1. Participar en la elaboración de criterios institucionales de seguimiento y evaluación de procesos y resultados	• Realiza aportes para la elaboración de criterios de seguimiento y evaluación del proyecto institucional. • Brinda información sobre la utilización de los recursos institucionales.
3.2. Producir, interpretar y emplear información evaluativa de acuerdo a los criterios, procedimientos y usos definidos por la institución	• Mantiene actualizada la información para proveer insumos al proceso de evaluación y monitoreo. • Organiza la información priorizando aspectos relevantes para el mejoramiento de los procesos institucionales.

UNIDAD DE COMPETENCIA 3 (continuación)

Intervenir en la gestión del sistema de monitoreo y evaluación del proyecto de la institución

COMPETENCIAS	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
3.3. Extraer conclusiones y recomendaciones para la toma de decisiones de mejora de resultados y procesos	• Propone mecanismos para optimizar el uso de la información en el mejoramiento de los resultados y procesos institucionales. • Incluye la información relevante en los procesos de toma de decisiones, tanto respecto de su tarea de enseñanza como en su actividad institucional.

ÁREA DE COMPETENCIA D

ANALIZAR Y ESTABLECER FORMAS DE VINCULACIÓN CON EL MUNDO PRODUCTIVO

La posibilidad de desarrollar una formación profesional pertinente supone por parte del personal docente, establecer una estrecha relación con el mundo productivo. Es a partir de esta vinculación que obtiene una referencia permanente para identificar las necesidades del mundo del trabajo e incorporarlas a los procesos de formación de sus estudiantes. Más aún, su función no se limita a contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que incluye también mantener una escucha y diálogo permanentes frente a las necesidades de formación (manifiestas o encubiertas) de empresas y organizaciones del sector. Ésta área es distintiva y da cuenta de la especificidad del docente que forma para el mundo del trabajo, en relación con otros docentes.

La capacidad de explorar e implementar creativamente las posibilidades y potencialidades de la articulación con el mundo del trabajo constituye un aspecto central del desempeño del cuerpo docente técnico/a. La elaboración de propuestas de formación que contribuyan a resolver problemas de las organizaciones y/o instituciones (tecnológicas, de capacitación, de gestión, etc.); la articulación de modalidades de aprendizaje en el lugar de trabajo; el acompañamiento de la inserción laboral, o en el asesoramiento y la capacitación en servicio son algunas de las múltiples modalidades que pueden instrumentarse. Pero todas ellas suponen que el o la docente conozca el mundo productivo y su lógica, disponga de instrumentos de análisis del mundo del trabajo y sea capaz de comunicarse efectivamente y negociar con los actores buscando articulaciones que contribuyan a

optimizar los recursos disponibles. Se trata de trascender los recelos mutuos y las históricas incomprensiones que han signado las relaciones entre el sector educativo y el sector productivo. Para el y la docente, esto supone imaginar y ensayar las formas de vinculación más adecuadas a las particularidades del sector y la institución a la que pertenece.

UNIDAD DE COMPETENCIA 1

Realizar diagnósticos socioproductivos

COMPETENCIAS	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
1.1. Identificar las demandas del sector productivo en materia de calificaciones laborales	• Distingue entre las demandas del sector productivo, aquellas referidas a necesidades de formación o capacitación. • Determina las necesidades de formación de la fuerza de trabajo según requerimientos de tecnología, sistemas de organización de la producción, niveles de decisión requeridos, y otros criterios válidos en el sector.
1.2. Analizar las posibles tendencias de cambio en sectores productivos específicos relacionados con la especialidad en que forma	• Identifica avances tecnológicos y su impacto en los requerimientos de capacitación. • Se mantiene informado/a y actualizado/a acerca de las tendencias predominantes en el sector productivo relacionado con la especialidad. • Considera el factor ambiental en las transformaciones del sector. • Toma en cuenta las perspectivas de inversión, de introducción de innovaciones tecnológicas o de otro tipo, para anticipar las posibles necesidades de formación.
1.3. Mantener una relación fluida con empresas, organizaciones e integrantes del sector	• Maneja información actualizada de las organizaciones laborales y profesionales, las unidades productivas del sector y los recursos con que cuentan. • Desarrolla diversos canales de comunicación con actores clave del sector y mantiene un contacto permanente con ellos. • Toma en cuenta las particularidades del aprendizaje adulto. Incorpora en el proyecto institucional y en su planificación la información brindada por informantes clave del sector.

UNIDAD DE COMPETENCIA 2 Desarrollar estrategias institucionales de vinculación con el mundo laboral y productivo	
COMPETENCIAS	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
2.1. Proponer soluciones formativas para responder a las necesidades del sector	• Realiza y fundamenta propuestas innovadoras o actualiza su propuesta formativa para dar respuesta a la demanda y las necesidades detectadas en las unidades productivas en materia de formación. • Incorpora consideraciones acerca del factor ambiental, la seguridad e higiene en el trabajo en sus propuestas formativas. • Establece objetivos formativos y modalidades de formación pertinentes a las necesidades detectadas. • Brinda servicios de asesoramiento o capacitación a unidades productivas según necesidades detectadas.
2.2. Promover la participación de actores del mundo del trabajo en distintas instancias institucionales	• Propone ámbitos y modalidades de participación de los actores del sector productivo en el quehacer institucional. • Promueve la realización de proyectos conjuntos de diversa índole entre la institución formativa y las organizaciones del sector.

UNIDAD DE COMPETENCIA 3 Desarrollar el aprendizaje en el entorno laboral	
COMPETENCIAS	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
3.1. Identificar recursos y espacios de formación en el ámbito productivo y/o comunitario	• Optimiza los recursos institucionales promoviendo el aprovechamiento de recursos y espacios formativos existentes en las empresas y organizaciones del sector. • Incluye y potencia las actividades de aprendizaje en el contexto laboral y comunitario en sus planes de enseñanza. • Socializa experiencias positivas.
3.2. Facilitar el aprendizaje alternado	• Diseña instrumentos específicos para el aprendizaje alternado. • Orienta y acompaña al participante durante el proceso de aprendizaje en el contexto laboral ya sea directa o indirectamente (coordinación con tutores). • Recupera lo aprendido en el trabajo como contenido significativo.
3.3. Facilitar y monitorear la inserción laboral de los/as egresados/as	• Orienta a los y las estudiantes de acuerdo a las competencias que han desarrollado y las condiciones del contexto • Promueve mecanismos de inserción laboral • Maneja información actualizada sobre servicios de intermediación laboral (bolsas de trabajo). • Acompaña a las personas en la formulación y concreción de un proyecto ocupacional, haciendo señalamientos oportunos. • Realimenta su propuesta formativa a partir de los resultados y los insumos provenientes del seguimiento a las personas egresadas.

ÁREA DE COMPETENCIA E

DESARROLLAR LA PROPIA PROFESIONALIDAD DOCENTE

La construcción de la propia profesionalidad implica crear un espacio de análisis y producción para el desarrollo de proyectos personales orientados a la mejora continua de la formación y el desempeño como docente. Ello se constituye en una competencia clave, habida cuenta del avance en los conocimientos y tecnologías y de la intensificación de los procesos de cambio en los sectores productivos.

En el caso del profesional docente técnico, la profesionalidad implica la confluencia de saberes propios de su especialidad técnica con saberes pedagógicos que hacen a la tarea de enseñanza.

Para el desarrollo de la profesionalidad docente es necesario considerar básicamente los siguientes aspectos:

- Los intereses del personal docente. Cuáles son las orientaciones o especializaciones hacia donde piensa dirigir su formación continua.
- Las transformaciones del mundo productivo, tecnológico, social y organizacional, que redefinen demandas educativas y de formación.
- Los cambios producidos en los enfoques pedagógicos, que exigen perfeccionamiento y actualización para introducir innovaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La identificación de ámbitos laborales e institucionales en donde desarrollar su profesionalidad.
- Los nuevos aportes teóricos y su transferencia y aplicación al mundo productivo de su propia especialidad.

Es el propio docente quien toma decisiones acerca de su desarrollo profesional atendiendo a los factores mencionados más arriba en relación con los requerimientos de su trabajo.

El área de competencia se ha organizado sobre la base de tres unidades. La primera, referida a la reflexión sobre la práctica, alude a los procesos de autoevaluación y mejora que el/la docente realiza en el propio ejercicio del trabajo. Ello constituye en sí mismo una posibilidad de desarrollo profesional y permite comenzar a identificar áreas de enriquecimiento y progreso.

La segunda se refiere específicamente a los planes de desarrollo profesional, entendiendo que hay multiplicidad de ofertas y aportes a considerar y que es competencia del o la docente, tanto poder estimar la calidad y consistencia de las mismas, como la posibilidad de aporte a los proyectos de desarrollo que se ha planteado.

La tercera posiciona al sujeto en el lugar de valorar y hacer visibles sus competencias para actuar en diversas situaciones de su trabajo profesional. En tal sentido facilita la asunción de responsabilidades y la integración a equipos en condiciones de realizar un trabajo colaborativo que capitalice los aportes que cada uno/a está en condiciones de hacer.

UNIDAD DE COMPETENCIA 1**Reflexionar críticamente sobre su práctica profesional**

COMPETENCIAS	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
1.1. Identificar y registrar logros y dificultades halladas en el desarrollo de sus actividades profesionales y proponer mejoras futuras	• Evalúa su desempeño en forma continua. • Asigna tiempos y establece prioridades para las distintas actividades profesionales que desarrolla. • Identifica los requerimientos de conocimiento de acuerdo al avance y cambio en su especialidad.
1.2. Incorporar las perspectivas, críticas y sugerencias que otros realizan sobre su propio desempeño profesional para mejorar la práctica	• Es permeable a las sugerencias realizadas por colegas y/o superiores, y por los/as participantes. • Replantea sus actividades teniendo en cuenta su auto-evaluación junto con críticas y sugerencias recibidas. • Tiene en cuenta el entorno y la perspectiva multicultural y su incidencia en su propia práctica.

UNIDAD DE COMPETENCIA 2**Formular y llevar a cabo planes de desarrollo profesional**

COMPETENCIAS	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
2.1. Analizar y valorar las distintas situaciones y desafíos profesionales	• Integra y analiza su situación en base a la información del contexto. • Revisa su proyecto profesional sobre la base de la experiencia acumulada y los saberes adquiridos, tanto en su campo específico como en otros campos. • Toma en cuenta su propia experiencia y la opinión de otros/as para identificar y priorizar áreas de desarrollo profesional. • Identifica las innovaciones significativas en su campo para considerarlas en sus planes de desarrollo profesional.
2.2. Proyectar estrategias de actualización y desarrollo para su profesionalidad desde una perspectiva ética	• Identifica ámbitos posibles de profesionalización atendiendo al desarrollo y actualización en su especialidad. • Elige los más apropiados de acuerdo a su situación y a las áreas identificadas. • Toma decisiones respecto de su carrera profesional considerando su nivel de desarrollo actual. • Tiene en cuenta las necesidades de la institución y de los equipos de trabajo a los que pertenece.

UNIDAD DE COMPETENCIA 3 Dar cuenta ante otros de la propia profesionalidad	
COMPETENCIAS	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
3.1. Comunicar a otros/as las propias capacidades profesionales en relación con distintas situaciones y tareas	• Documenta y mantiene el registro de las evidencias del propio desarrollo profesional logrado. • Comunica sus capacidades profesionales de manera persuasiva, con argumentos y evidencias.
3.2. Participar en la construcción de la propia comunidad profesional interviniendo en ámbitos colectivos formales y no formales de discusión y producción	• Participa y aporta en las organizaciones representativas de su campo profesional. • Promueve la creación de nuevos espacios de intercambio y producción relativos a su ámbito profesional y participa activamente en los ya existentes.

MAPA DE COMPETENCIAS

Se presentan en forma esquemática los componentes del perfil

Área	Unidades de competencia	Competencias	Criterios de realización
A. SELECCIONAR LAS COMPETENCIAS A DESARROLLAR EN LOS PROCESOS FORMATIVOS ESTABLECIENDO RELACIONES SIGNIFICATIVAS ENTRE DISTINTOS CONTEXTOS	1. Analizar las características del área productiva e identificar sus necesidades	1.1. Analizar la dinámica productiva del sector	• Identifica los distintos procesos que componen la dinámica productiva del sector. • Considera los factores políticos, tecnológicos, económicos que inciden en el desarrollo del sector productivo. • Identifica los problemas y oportunidades que enfrenta el sector productivo para su desarrollo teniendo en cuenta la dimensión local.
		1.2. Definir necesidades de formación -actuales y futuras- en una región o en una organización	• Recaba en forma sistemática y permanente información actualizada sobre las demandas del sector productivo de la especialidad en que forma. • Detecta oportunamente déficit formativos que limitan o impiden las posibilidades de desarrollo del sector. • Identifica necesidades formativas comunes a un conjunto de organizaciones ya sean del mismo sector o de sectores diversos en el ámbito local. • Explora e investiga las tendencias en materia de demanda de personal y de competencias requeridas.
	2. Incorporar en la oferta formativa las necesidades del área productiva	2.1. Identificar competencias con la participación de actores del sector productivo	• Maneja el enfoque conceptual y metodologías de identificación de competencias. • Aplica los instrumentos de identificación más adecuados en función de los recursos disponibles, las características del sector y el marco institucional. • Organiza e implementa modalidades de participación de los actores del sector productivo en procesos de identificación de competencias.

Área	Unidades de competencia	Competencias	Criterios de realización
A. SELECCIONAR LAS COMPETENCIAS A DESARROLLAR EN LOS PROCESOS FORMATIVOS ESTABLECIENDO RELACIONES SIGNIFICATIVAS ENTRE DISTINTOS CONTEXTOS		2.2. Definir perfiles de egreso (perfil técnico profesional de la oferta formativa) basados en competencia	• Identifica las principales ámbitos de desempeño que componen el perfil profesional. • Establece el alcance adecuado para el perfil de egreso del proceso formativo.
		2.3. Seleccionar los saberes específicos a desarrollar en relación con el perfil que propone la oferta formativa	• Establece el aporte de los saberes de su especialidad a los problemas identificados en el sector productivo. • Integra saberes específicos de su especialidad en las unidades de competencia del perfil profesional.
	3. Sistematizar la diversidad de conocimientos y saberes construidos en diferentes grupos socio-culturales	3.1. Identificar las particularidades étnicas, culturales y sociales de la población destinataria de la propuesta formativa	• Identifica la valoración diferencial que distintas culturas otorgan a los diferentes campos del saber. • Reconoce las características de las relaciones sociales en diferentes perspectivas culturales. • Valora las problemáticas socio-culturales que cada grupo considera significativas.
		3.2. Indagar sobre los conocimientos y saberes producidos en diferentes grupos socioculturales	• Identifica ámbitos de indagación utilizando diferentes medios de recolección de información. • Obtiene información pertinente y sustantiva. • Organiza e interpreta la información recogida.
		3.3. Analizar el perfil de competencias en relación con la población destinataria, sus dificultades y potencialidades.	• Evalúa adaptaciones de la propuesta en función de las características de la población destinataria. • Toma en cuenta las particularidades del aprendizaje adulto. • Toma en cuenta las particularidades del aprendizaje en grupos étnicos y culturales diversos.

Área	Unidades de competencia	Competencias	Criterios de realización
B. DISEÑAR E IMPLEMENTAR PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	1. Diagnosticar los puntos de partida de los y las participantes y extraer orientaciones para la organización del aprendizaje.	1.1. Diagnosticar competencias ya adquiridas por los y las participantes.	• Desarrolla estrategias e instrumentos válidos, y ágiles para diagnosticar las competencias transversales y específicas con que cuentan los/as participantes. • Evalúa las competencias así como el nivel de autonomía y calidad alcanzado por los/as participantes en relación con los perfiles de referencia. • Promueve el autodiagnóstico entre los participantes por medio de actividades que permitan a las personas reconocer y valorar sus saberes y habilidades. • Retroalimenta positivamente a los/as participantes, comunicando en forma clara el propósito del diagnóstico, sus resultados y las necesidades formativas individuales identificadas. • Analiza sistemáticamente los resultados del diagnóstico y los tiene en cuenta para el diseño de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.
		1.2. Diagnosticar el dominio de conocimientos específicos requeridos para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje.	• Diseña o adapta instrumentos de prueba en función de los conocimientos específicos a evaluar y las características de la población objetivo. • Los instrumentos de diagnóstico son claros, diversificados, contextualizados y motivadores.
		1.3. Identificar condiciones sociales y personales que inciden en el aprendizaje.	• Identifica los déficit de competencias básicas a nivel individual y grupal y analiza su potencial repercusión en la propuesta formativa específica. • Elabora y aplica posibles alternativas de solución para desarrollar medidas remediales. • Identifica y minimiza las interferencias grupales que pueden limitar los procesos de aprendizaje grupales y/o individuales. • Detecta y previene problemas o posibles causas de conflicto que pueden afectar el clima de trabajo en grupo.

Área	Unidades de competencia	Competencias	Criterios de realización
B. DISEÑAR E IMPLEMENTAR PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	2. Diseñar unidades de aprendizaje.	2.1. Agrupar las competencias y contenidos en unidades de aprendizaje y secuenciarlas según criterios de complejidad creciente.	• Maneja distintos criterios de agrupamiento de las competencias • Evalúa la complejidad de cada competencia y de los agrupamientos que propone, teniendo en cuenta las dificultades y potencialidades de los/las participantes.
		2.2. Diseñar actividades formativas y prever los entornos adecuados.	• Selecciona y diseña las actividades formativas más adecuadas de acuerdo a los resultados del diagnóstico y a los perfiles de referencia. • Establece tiempos, recursos y formas de llevar a cabo propuestas formativas adaptados a la población participante, al sector productivo en cuestión y al contexto institucional. • Diseña y/o adapta materiales de enseñanza adecuados a la propuesta, contextualizados al ámbito laboral e incorporando la perspectiva de equidad.
	3. Diseñar las estrategias e instrumentos de evaluación de las competencias formuladas.	3.1. Formular criterios de evaluación de las competencias a lograr.	• Establece criterios de logro de las competencias, adecuados al nivel y momento del proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta los perfiles de referencia. • Los criterios formulados son claramente comunicados a las personas que se están formando.
		3.2. Diseñar estrategias e instrumentos de evaluación de competencias.	• Diseña estrategias, procedimientos e instrumentos válidos, confiables y flexibles para evaluar el logro individual de competencias. • Determina momentos y etapas del proceso de aprendizaje en que tendrán lugar las evaluaciones, con una visión sistémica, considerando la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, de resultados. • Diseña modalidades de procesamiento y registro de los resultados de la evaluación.

Área	Unidades de competencia	Competencias	Criterios de realización
B. DISEÑAR E IMPLEMENTAR PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	4. Implementar actividades de enseñanza para las unidades planificadas.	4.1. Comunicar los objetivos, expectativas y actividades previstas para cada unidad.	• Utiliza un lenguaje claro y sencillo. • Emplea distintas estrategias para verificar que ha sido comprendido. • Promueve la participación activa de todos/as los/as integrantes del grupo a su cargo. • Identifica oportunamente obstáculos a la comunicación y procura superarlos.
		4.2. Adecuar la planificación a los contextos concretos en que se desarrolla la enseñanza.	• Reconoce las características propias de cada situación educativa • Formula alternativas al plan original en función de características de la situación • Identifica oportunidades no previstas para enriquecer el proceso de aprendizaje.
		4.3. Acordar con los participantes las características de la propuesta de enseñanza y aprendizaje.	• Plantea alternativas de trabajo fundamentadas buscando acuerdos con los/as participantes, y escuchando sus críticas y propuestas. • Formaliza y cumple acuerdos de trabajo flexibles.
		4.4. Organizar y coordinar el conjunto de tareas que desarrolla el grupo a su cargo.	• Propone variedad de estrategias que alternen el trabajo individual y grupal. • Establece claramente las pautas de funcionamiento del trabajo individual y grupal. • Reorienta al grupo en función de las pautas de funcionamiento y los acuerdos realizados.
	5. Promover el pluralismo y la equidad.	5.1. Armonizar las diferencias individuales y los particulares estilos de aprendizaje.	• Identifica oportunamente problemas relacionados con la diversidad. • Selecciona e implementa estrategias de solución para los problemas identificados.
		5.2. Crear un clima facilitador del aprendizaje cooperativo	• Genera situaciones de trabajo que estimulen la responsabilidad, la cooperación y el esfuerzo de todos/as los y las estudiantes.

Área	Unidades de competencia	Competencias	Criterios de realización
B. DISEÑAR E IMPLEMENTAR PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE		5.2. Crear ... (cont.)	• Asigna responsabilidades a todos/as los/as integrantes del grupo. • Estimula los logros de los y las participantes y del grupo en su conjunto.
	6. Realizar el seguimiento sistemático y evaluación de los procesos de aprendizaje.	6.1. Seleccionar y aplicar instrumentos de evaluación formativa en el proceso de aprendizaje.	• Elabora y aplica los criterios para la evaluación en la selección de instrumentos, considerando los lineamientos institucionales. • Las pruebas de evaluación de resultados son coherentes con las instancias de evaluación formativa.
		6.2. Organizar la información obtenida de la aplicación de los instrumentos de evaluación y generar insumos para la toma de decisiones.	• Lleva registro sistemático de los resultados de la evaluación. • Considera los resultados de la evaluación para adecuar su plan de enseñanza. • Aporta insumos para la evaluación del proyecto de la institución y de la marcha de los aprendizajes.
		6.3. Comunicar los resultados de la evaluación a diferentes actores.	• Produce información adecuada para cada actor (participantes, equipo docente, equipo conducción, actores del mundo del trabajo). • Informa periódicamente a los distintos actores involucrados • Indica tanto aspectos positivos como negativos y realiza sugerencias para la mejora • Promueve la retroalimentación positiva con los/as participantes.
		6.4. Evaluar el logro individual de competencias (evaluación sumativa).	• Acuerda el plan de evaluación con el/ la participante. • Implementa el proceso de recolección de evidencias. • Analiza las evidencias y toma las decisiones correspondientes. • Asegura la retroalimentación y orienta al participante sobre el itinerario a seguir.

Área	Unidades de competencia	Competencias	Criterios de realización
C. GESTIONAR LOS PROCESOS INSTITUCIONALES	1. Intervenir en el desarrollo institucional.	1.1. Participar activamente en la elaboración y ejecución del proyecto institucional.	• Se apropia de objetivos y estándares definidos por la institución y realiza aportes para su mejoramiento. • Contribuye a la definición de metas, objetivos, tareas y reglas de funcionamiento de equipos de trabajo.
		1.2. Contribuir desde la especialidad profesional al logro de los objetivos del proyecto institucional.	• Realiza aportes constructivos a partir de sus conocimientos y experiencia, en los equipos que integra para contribuir al logro de los objetivos. • Asiste a reuniones y encuentros programados para atender a las necesidades de mejoramiento institucional.
		1.3. Promover la conformación de equipos de trabajo para contribuir al desarrollo de la institución.	• Compromete su participación en proyectos y equipos de trabajo. • Contribuye a la productividad grupal superando conflictos y diferencias.
	2. Desarrollar relaciones de cooperación con actores y organizaciones de la comunidad y del entorno.	2.1. Generar acuerdos y mecanismos de cooperación con otras organizaciones para ampliar la disponibilidad de recursos para el proceso de enseñanza y aprendizaje.	• Realiza proyectos y actividades en cooperación con otras organizaciones. • Los acuerdos de cooperación se sostienen a lo largo del tiempo. • Plantea mecanismos de ampliación de recursos para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
		2.2. Promover y fortalecer la comunicación con la comunidad educativa.	• Convoca a los distintos integrantes de la comunidad educativa para articular proyectos conjuntos. • Brinda información institucional adecuada y oportuna a diferentes actores. • Identifica fortalezas y necesidades en la comunidad. • Coordina acciones en forma permanente con los actores del entorno teniendo en cuenta su especificidad cultural.

Área	Unidades de competencia	Competencias	Criterios de realización
C. GESTIONAR LOS PROCESOS INSTITUCIONALES	3. Intervenir en la gestión del sistema de monitoreo y evaluación del proyecto de la institución.	3.1. Participar en la elaboración de criterios institucionales de seguimiento y evaluación de procesos y resultados.	• Realiza aportes para la elaboración de criterios de seguimiento y evaluación del proyecto institucional. • Brinda información sobre la utilización de los recursos institucionales.
		3.2. Producir, interpretar y emplear información evaluativa de acuerdo a los criterios, procedimientos y usos definidos por la institución.	• Mantiene actualizada la información para proveer insumos al proceso de evaluación y monitoreo. • Organiza la información priorizando aspectos relevantes para el mejoramiento de los procesos institucionales.
		3.3. Extraer conclusiones y recomendaciones para la toma de decisiones de mejora de resultados y procesos.	• Propone mecanismos para optimizar el uso de la información en el mejoramiento de los resultados y procesos institucionales. • Incluye la información relevante en los procesos de toma de decisiones tanto respecto de su tarea de enseñanza como en su actividad institucional.

Área	Unidades de competencia	Competencias	Criterios de realización
D. ANALIZAR Y ESTABLECER FORMAS DE VINCULACIÓN CON EL MUNDO PRODUCTIVO	1. Realizar diagnósticos socioprodutivos.	1.1. Identificar las demandas del sector productivo en materia de calificaciones laborales.	• Distingue entre las demandas del sector productivo, aquellas referidas a necesidades de formación o capacitación. • Determina las necesidades de formación de la fuerza de trabajo según requerimientos de tecnología, sistemas de organización de la producción, niveles de decisión requeridos, y otros criterios válidos en el sector.
		1.2. Analizar las posibles tendencias de cambio en sectores productivos específicos relacionados con la especialidad en que forma.	• Identifica avances tecnológicos y su impacto en los requerimientos de capacitación. • Se mantiene informado/a y actualizado/a acerca de las tendencias predominantes en el sector productivo relacionado con la especialidad. • Considera el factor ambiental en las transformaciones del sector. • Toma en cuenta las perspectivas de inversión, de introducción de innovaciones tecnológicas o de otro tipo, para anticipar las posibles necesidades de formación.
		1.3. Mantener una relación fluida con empresas, organizaciones e integrantes del sector.	• Maneja información actualizada de las organizaciones laborales y profesionales, las unidades productivas del sector y los recursos con que cuentan. • Desarrolla diversos canales de comunicación con actores clave del sector y mantiene un contacto permanente con ellos. • Toma en cuenta las particularidades del aprendizaje adulto. Incorpora en el Proyecto Institucional y en su planificación la información brindada por informantes clave del sector.

Área	Unidades de competencia	Competencias	Criterios de realización
D. ANALIZAR Y ESTABLECER FORMAS DE VINCULACIÓN CON EL MUNDO PRODUCTIVO	2. Desarrollar estrategias institucionales de vinculación con el mundo laboral y productivo.	2.1. Proponer soluciones formativas para responder a las necesidades del sector.	• Realiza y fundamenta propuestas innovadoras o actualiza su propuesta formativa para dar respuesta a la demanda y las necesidades detectadas en las unidades productivas en materia de formación. • Incorpora consideraciones acerca del factor ambiental, la seguridad e higiene en el trabajo en sus propuestas formativas. • Establece objetivos formativos y modalidades de formación pertinentes a las necesidades detectadas. • Brinda servicios de asesoramiento o capacitación a unidades productivas según necesidades detectadas.
		2.2. Promover la participación de actores del mundo del trabajo en distintas instancias institucionales.	• Propone ámbitos y modalidades de participación de los actores del sector productivo en el quehacer institucional. • Promueve la realización de proyectos conjuntos de diversa índole entre la institución formativa y las organizaciones del sector.
	3. Desarrollar el aprendizaje en el entorno laboral	3.1. Identificar recursos y espacios de formación en el ámbito productivo y/o comunitario.	• Optimiza los recursos institucionales promoviendo el aprovechamiento de recursos y espacios formativos existentes en las empresas y organizaciones del sector. • Incluye y potencia las actividades de aprendizaje en el contexto laboral y comunitario en sus planes de enseñanza. • Socializa experiencias positivas.
		3.2. Facilitar el aprendizaje alternado.	• Diseña instrumentos específicos para el aprendizaje alternado. • Orienta y acompaña al participante durante el proceso de aprendizaje en el contexto laboral ya sea directa o indirectamente (coordinación con tutores). • Recupera lo aprendido en el trabajo como contenido significativo.

Área	Unidades de competencia	Competencias	Criterios de realización
D. ANALIZAR ...		3.3. Facilitar y monitorear la inserción laboral de los/as egresados/as.	• Orienta a los las estudiantes de acuerdo a las competencias que han desarrollado y a las condiciones del contexto. • Promueve mecanismos de inserción laboral. • Maneja información actualizada sobre servicios de intermediación laboral (bolsas de trabajo). • Acompaña a las personas en la formulación y concreción de un proyecto ocupacional, haciendo señalamientos oportunos. • Realimenta su propuesta formativa a partir de los resultados y los insumos provenientes del seguimiento a los/as egresados/as.

Área	Unidades de competencia	Competencias	Criterios de realización
E: DESARROLLAR LA PROPIA PROFESIONALIDAD DOCENTE	1. Reflexionar críticamente sobre su práctica profesional.	1.1. Identificar y registrar logros y dificultades halladas en el desarrollo de sus actividades profesionales y proponer mejoras futuras	• Evalúa su desempeño en forma continua. • Asigna tiempos y establece prioridades para las distintas actividades profesionales que desarrolla. • Identifica los requerimientos de conocimiento de acuerdo al avance y cambio en su especialidad.
		1.2. Incorporar las perspectivas, críticas y sugerencias que otros realizan sobre su propio desempeño profesional para mejorar la práctica.	• Es permeable a las sugerencias realizadas por colegas y/o superiores, y por los/as participantes. • Replantea sus actividades teniendo en cuenta su autoevaluación junto con críticas y sugerencias recibidas. • Tiene en cuenta el entorno y la perspectiva multicultural y su incidencia en su propia práctica
	2. Formular y llevar a cabo planes de desarrollo profesional.	2.1. Analizar y valorar las distintas situaciones y desafíos profesionales.	• Integra y analiza su situación en base a la información del contexto. • Revisa su proyecto profesional sobre la base de la experiencia acumulada y los saberes adquiridos tanto en su campo específico como en otros campos • Toma en cuenta su propia experiencia y la opinión de otros/as para identificar y priorizar áreas de desarrollo profesional • Identifica las innovaciones significativas en su campo para considerarlas en sus planes de desarrollo profesional
		2.2. Proyectar estrategias de actualización y desarrollo para su profesionalidad desde una perspectiva ética.	• Identifica ámbitos posibles de profesionalización atendiendo al desarrollo y actualización en su especialidad. • Elige los más apropiados de acuerdo a su situación y a las áreas identificadas. • Toma decisiones respecto de su carrera profesional considerando su nivel de desarrollo actual. • Tiene en cuenta las necesidades de la institución y de los equipos de trabajo a los que pertenece.

Área	Unidades de competencia	Competencias	Criterios de realización
E. DESARROLLAR LA PROPIA PROFESIONALIDAD DOCENTE	3. Dar cuenta ante otros de la propia profesionalidad.	3.1. Comunicar a otros/as las propias capacidades profesionales en relación con distintas situaciones y tareas.	• Documenta y mantiene el registro de las evidencias del propio desarrollo profesional logrado. • Comunica sus capacidades profesionales de manera persuasiva, con argumentos y evidencias.
		3.2. Participar en la construcción de la propia comunidad profesional interviniendo en ámbitos colectivos formales y no formales de discusión y producción.	• Participa y aporta en las organizaciones representativas de su campo profesional. • Promueve la creación de nuevos espacios de intercambio y producción relativos a su ámbito profesional y participa activamente en los ya existentes.

V. LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL

1. METODOLOGÍA Y CATEGORÍAS DE COMPARACIÓN: PARTIR DE LOS PROBLEMAS

Este capítulo presenta una síntesis del Estudio Comparado, que fue el tercero del componente sobre formación y gestión docente del Programa de Fortalecimiento de la Formación Técnica y Tecnológica.

En la primera parte del Estudio se realiza el relevamiento de experiencias y soluciones en materia de *formación inicial y permanente*. En el marco de la formación como un *continuum* a lo largo de la vida profesional, se abordan, en una lectura conjunta y articulada, ambos espacios y momentos.

Para analizarlos, se toman como ejes el conjunto de dimensiones clave surgidas de los diagnósticos; ellas son:

- institucionalidad
- dimensiones formativas
- perfil profesional docente
- público destinatario de la formación
- articulación con el sistema productivo
- enfoque de competencias
- ejes transversales
- formas de reconocimiento y certificación

La segunda parte presenta el relevamiento de experiencias y soluciones en materia de *gestión del personal docente*. Con referencia a las soluciones en materia de gestión docente, se debe considerar que lo propuesto para este estudio puede no ser pertinente en otro contexto ya que, en cada país, existe un conjunto de aspectos de regulación y normativa que forman parte de otras más generales referidas al empleo o función pública.

En cambio, resultan valiosos los aportes respecto de la concepción de la profesión docente en general y las particularidades reconocidas para los/as

docentes técnicos/as que subyacen a la carrera propuesta. Resulta de especial interés para el caso boliviano, pero también para otros sistemas, la identificación de cómo se han resuelto cuestiones referentes a la carrera profesional del personal docente.

Otro aspecto central lo constituye el modo en que los sistemas educativos se han planteado estrategias de evaluación del desempeño docente y el grado de coherencia que éstas presentan respecto de los objetivos y competencias docentes.

En tal sentido, las dimensiones de análisis que se consideraron, fueron:

- Carrera profesional
- Evaluación del desempeño
- Mecanismos de participación

Por último, las consideraciones finales pretenden aportar algunas reflexiones con miras al fortalecimiento del Sistema de Formación Técnica y Tecnológica en Bolivia, recuperando las dimensiones del análisis sobre las cuales se ha estructurado el *Estudio*. Se ha decidido incluirlas en esta publicación pues pueden ser de utilidad en otros contextos nacionales.

La selección de experiencias del ámbito internacional

Tal como queda planteado en los objetivos del estudio, el análisis de la experiencia comparada tiene, en este caso, la clara intencionalidad de generar insumos y manejar una diversidad de alternativas y enfoques para desarrollar propuestas. No se trata aquí de relevar y analizar la experiencia internacional en materia de formación y gestión docente con la finalidad de acumular conocimientos al respecto. Por el contrario, y sin intención de minimizar los aportes de tal tipo de investigación, este trabajo parte de los problemas clave identificados en el contexto nacional en cada uno de los estudios precedentes y analiza las lecciones aprendidas en otras realidades en la búsqueda de respuestas a problemas similares.

El punto de partida: los problemas identificados

El primer paso para seleccionar las experiencias y soluciones objeto del análisis, fue retomar los aspectos-problema que se identificaron como cen-

trales en los estudios de diagnóstico y que vale la pena repasar para comprender los criterios adoptados.

A modo de síntesis

Algunos de los problemas identificados en el Estudio 1,¹ fueron:

- La oferta de formación de docentes técnicos se basa en una pedagogía de carácter general, que no permite dar una respuesta adecuada a los requerimientos particulares de la formación técnico profesional de los docentes.
- Hay un solo ámbito de formación inicial para docentes técnicos que, sin embargo, no imparte formación técnica, ni contextualiza la formación pedagógica en los ámbitos técnico-productivos respectivos.
- La formación técnica es un prerrequisito de ingreso a la institución de formación docente. El personal docente se ve obligado a cursarlas en forma sucesiva. En consecuencia, son muy pocos los docentes que cuentan con ambas certificaciones.
- La relación con el sector productivo y la experiencia laboral tienen escasa importancia en la formación docente.
- Los contados datos sobre los perfiles de los y las docentes en ejercicio indican la necesidad de actualización y profesionalización. Sin embargo, no siempre se cuenta con perfiles docentes elaborados que permitirían estimar las necesidades formativas y orientar la formación.

A su vez, los problemas identificados en el Estudio 2,² se vinculan con:

- La dificultad para establecer el alcance y los límites del Sistema de Formación Técnica y Tecnológica (SFTT).³ Se carece de criterios coherentes

1 “Diagnóstico, análisis y sistematización de la oferta y demanda de formación de docentes para el Sistema de Formación Técnica y Tecnológica”.

2 “Diagnóstico de la situación del estamento docente en la formación técnica y tecnológica”.

3 Esta es la denominación que se dio en Bolivia al sistema que atiende los distintos aspectos de la formación para el trabajo. Cabe señalar que tal sistema es más una expectativa que una realidad en la educación boliviana ya que se incluyen en el mismo, instituciones, niveles y modalidades muy diferentes, con poco contacto entre sí que se esperaba vincular más fuertemente a partir del programa de referencia.

y compartidos para delimitar qué docentes pertenecen al mismo. Esta situación de ambigüedad genera dificultades para realizar un estudio detallado del SFTT y formular propuestas de transformación.

- La necesidad de generar nuevas normativas y herramientas de gestión que resulten funcionales a los nuevos paradigmas en materia de formación profesional y al enfoque de la formación basada en competencias.
- El hecho de que una gran cantidad de docentes no reúne los títulos requeridos; lo cual evidencia que el sistema de formación técnica y tecnológica presenta problemáticas específicas para convocar y retener a docentes con la formación adecuada.
- La necesidad de dar respuesta en términos de capacitación, profesionalización y oportunidades de formación para los docentes que actualmente trabajan en el sistema.
- La incapacidad del sistema de carrera profesional para contener y estimular al estamento docente técnico. Hay dificultades para reclutar y retener docentes formados, lo cual favorece una excesiva movilidad y en consecuencia dificulta la conformación de equipos permanentes en las instituciones de formación técnica y tecnológica.
- Se hace necesario el diseño de una carrera docente articulada con posibilidades de trayectorias horizontales y verticales que incluyan las diferentes funciones requeridas por la formación para el trabajo.
- La normativa se aplica de modo uniforme a todos los docentes sin establecer condiciones específicas para la formación para el trabajo; sin embargo, es una normativa construida desde la educación general cuya aplicación coloca en situación de desventaja a los docentes que forman para el trabajo al no valorizar la especificidad de su formación y de su tarea profesional.
- La organización del sistema, así como la distribución de las responsabilidades es poco clara, lo cual provoca la superposición de atribuciones y competencias entre distintas instancias.
- Los mecanismos de evaluación del desempeño docente carecen de transparencia y pertinencia.
 - a. Se aplica una prueba general que no discrimina ni el tipo de oferta ni la categoría a la que aspira.

- b. Los docentes desconocen las características de la evaluación, y los resultados obtenidos en el proceso de ésta son comunicados a los docentes sin que medie un proceso de análisis y retroalimentación que les permita identificar errores y mejorar su desempeño a partir de los mismos.

Los criterios de selección

A partir de estas consideraciones, los criterios orientadores de la selección de la experiencia internacional, fueron:

- la **pertinencia** de las soluciones frente a los problemas identificados;
- la **eficacia** y **agilidad** de ciertas propuestas, fundamentalmente durante procesos de reforma y cambio profundo;
- el carácter **innovador** de algunas experiencias;
- la necesidad de manejar una **variedad de alternativas** con un enfoque flexible e integrador de caminos diversos para diseñar respuestas propias.

En consecuencia, se seleccionaron:

Experiencias que permitan pensar alternativas de solución a la problemática de la formación y gestión docente del SFTT en Bolivia.

Países cuyo sistema (en forma total o parcial) de formación y gestión docente han desarrollado aspectos que pueden ser aprovechados en función de las categorías de análisis previamente definidas.

Aspectos significativos de determinadas experiencias, en tanto se resolvió no considerar la totalidad del sistema de formación y gestión docente de cada país seleccionado. Y ello por dos razones: i) interesan básicamente aquellos aspectos que se estiman relevantes en función de las problemáticas identificadas en Bolivia; y ii) los países presentan acentuadas asincronías, o bien insuficiente desarrollo o vacíos en algunos de los aspectos que se consideran, lo cual hace poco viable una comparación útil.

En síntesis, se presentan y analizan una variedad de experiencias focalizadas en distintas dimensiones y con alcances diversos. No se presentan como modelos a seguir sino como aportes para tomar decisiones y adaptar creativamente aquellas estrategias ya “probadas” que puedan resultar más eficaces de acuerdo con las condiciones propias de Bolivia.

Las experiencias seleccionadas

Las experiencias y países seleccionados fueron: España, Chile, México, Centro de Investigación y Perfeccionamiento de la Educación Técnica (CIPET) en Costa Rica, Centro de Investigación y Perfeccionamiento de la Educación Técnica (CERPET) en Francia, y Apoyo a la Reforma de la Educación Media Técnica (APREMAT) en El Salvador, que se relacionan con los ejes del *Estudio* de la siguiente forma:

1. Formación docente inicial y permanente	España	Costa Rica (CIPET) Francia (CERPET)	Chile	El Salvador (APREMAT)
2. Gestión del personal docente	España	México	Chile	El Salvador (mecanismos de participación)

El caso de **España** resulta de interés, fundamentalmente por tres razones: i) la estrategia de concertación con los distintos actores (entre ellos los docentes) que marcó los acuerdos y la implementación del proceso de reforma de la formación técnico profesional; ii) el énfasis que se puso durante el proceso de reforma en la formación y profesionalización de los docentes técnicos en base a perfiles de competencias previamente identificados; y iii) la articulación e involucramiento del sistema productivo a todos los niveles, incluyendo la actualización y formación docente.

Chile fue uno de los primeros países de la región en incorporar el enfoque de la competencia laboral al currículum, así como en instrumentar tempranamente sistemas de evaluación del desempeño docente. Si bien la reforma de la educación técnico profesional en base a un modelo descentralizado, ha evidenciado aciertos y problemas, la dinámica de transformación continúa e interesa subrayar, desde el punto de vista institucional, la integración y el trabajo conjunto entre los ministerios de educación y de trabajo. Por otra parte, existe una práctica de registro, sistematización y evaluación de las actividades y experiencias que facilita el análisis.

En **El Salvador** se analiza el proyecto de apoyo a la reforma de la educación técnica: APREMAT, que resulta interesante ya que presenta ciertas características similares al proceso que se está dando en Bolivia. En tanto ya

lleva cuatro años de implementación, su desarrollo y algunas de sus soluciones innovadoras pueden dar pistas anticipadas para el accionar en la materia. El proyecto, que tiene tres componentes vinculados con el tema docente, ha desarrollado experiencias específicas, tanto para la formación inicial y permanente como para viabilizar mecanismos participativos de apoyo a los docentes técnicos.

En el caso de **Costa Rica**, el estudio se focaliza en la experiencia del Centro de Investigación y Perfeccionamiento de la Educación Técnica (CIPET), institución dependiente del Ministerio de Educación pero con una proyección amplia e integradora del conjunto del sistema de formación para el trabajo. Se trata de una instancia que atiende en forma específica a las necesidades de formación de los docentes de formación técnica de todo el país, del ámbito público (dependientes del Ministerio de Educación o Trabajo) o privado, formal y no formal, de formación inicial o permanente

Algo similar ocurre con el caso del CERPET en **Francia**, que es un centro destinado a fortalecer las alianzas entre el sector educativo y el sector productivo, a través de la actualización y formación permanente de los docentes. Si bien es un ámbito circunscrito a dichas funciones, parece interesante tenerlo en cuenta como una posible alternativa de implementación relativamente sencilla.

En el caso de **México** el análisis se centra en el diseño de la carrera docente y de la evaluación de desempeño. Por otra parte es importante analizar cómo se integran algunos de estos aspectos en el marco de la única experiencia de sistema nacional de competencias de la región.

2. RELEVAMIENTO DE EXPERIENCIAS Y SOLUCIONES EN MATERIA DE FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE

Siguiendo la tendencia a concebir el proceso formativo como un *continuum* a lo largo de la vida profesional, se han relevado en forma conjunta las experiencias y soluciones en materia de formación inicial y permanente.

Ello ha permitido prestar atención a las formas de articulación entre ambas, que unas veces resultan de estar localizadas en las mismas institu-

ciones y otras de regirse por parámetros similares. En este sentido, ha resultado de especial interés indagar cuál es el papel del perfil profesional docente en relación con los distintos aspectos o tramos de la formación y aun más allá, dado que considerando el enfoque del programa (FBC), resulta un elemento central, tanto para el diseño de actividades de formación/capacitación, como para la evaluación de los docentes.

Se busca indagar, además, en cuáles son los aspectos en que se forman los y las docentes, cómo se relacionan entre sí y cuál es el peso relativo de cada uno. Ello permite inferir supuestos acerca de la concepción del docente técnico y conocer cuál es el lugar atribuido a la articulación con el sistema productivo.

Las dimensiones a considerar

Institucionalidad:

Se busca relevar información acerca de cuál o cuáles son los ámbitos de formación y perfeccionamiento para los/as docentes. Se intenta establecer si existen articulaciones entre diferentes instancias ya sea del ámbito público o entre el sector público y el privado.

Dadas las particularidades del trabajo del personal docente de educación técnica y tecnológica, interesa especialmente conocer si se relacionan institucionalmente con otros ámbitos y con qué objeto. Asimismo, se trata de explorar el tipo de estructura y organización adoptada para la preparación de docentes técnicos y tecnológicos, prestando especial atención a sus potencialidades para el desarrollo de la formación basada en competencias.

Otro dato de interés lo constituye el grado de centralización/descentralización de las ofertas de formación capacitación y actualización y su grado de autonomía respecto de las instituciones que forman docentes para otras modalidades.

Dimensiones formativas:

Se entiende por dimensiones formativas a los aspectos que se priorizan en la formación. En todos los casos aparecen como aspectos centrales los conocimientos propios de la especialidad, y los didáctico-pedagógicos. En

algunos casos, la práctica docente aparece como una dimensión; y en otros, queda incluida dentro de lo didáctico. A su vez, la definición de cada uno de estos aspectos suele mostrar las concepciones que subyacen en cuanto a lo técnico, lo profesional y el rol docente.

Interesa especialmente indagar en qué forma estas dimensiones apuntan a la formación integral de los docentes técnicos tecnológicos. Asimismo, analizar qué aspectos se priorizan en la formación inicial y permanente y si es posible establecer alguna relación con los requerimientos de formación para el ingreso y carrera profesional docente.

Perfil profesional docente:

Incluye, en primer lugar, la constatación acerca de si se utiliza un perfil como herramienta de trabajo para orientar la formación.

A partir de esta constatación, se busca investigar si se trata de un perfil construido en base al enfoque de competencias y cuáles son sus principales características: áreas clave, grado de especificidad o generalidad del mismo, modalidades de construcción, nivel de desagregación, etc. Indagar sobre cuáles son las dimensiones o áreas clave incluidas en el perfil permite inferir qué aspectos de la tarea docente son considerados cruciales.

Interesa, además, establecer el grado de relación entre el perfil formulado y la formación, es decir si a partir del mismo se diseña el currículum, si constituye una referencia general o la expresión de un “docente ideal”, etc.

Público destinatario de la formación:

En este aspecto se incluyen los requisitos exigibles para acceder a la formación y/o capacitación docente tales como títulos, niveles de estudio concluidos, experiencia requerida, forma de acreditación de la misma, pertenencia a determinados ámbitos (estos últimos, sobre todo, para la capacitación y profesionalización docente).

Interesa asimismo relevar si las experiencias son abiertas a diversos públicos o restringidas a un sector particular, y en todo caso, cuáles son los criterios para definir tal sector. En este sentido, la cuestión de los destinatarios se vincula estrechamente con el tipo de políticas para el estamento y se ha observado que depende fuertemente de la disponibilidad de docentes

formados en cada país, del diagnóstico acerca de los niveles de titulación-capacitación-actualización del personal y del tipo de cambios que se implementan a partir de las reformas.

Articulación con el sistema productivo:

Se busca identificar cuál es el grado de apertura al sector productivo que presentan las propuestas de formación (inicial y permanente) de docentes técnicos.

Incluye las actividades o módulos previstos en la formación inicial como dispositivos de aproximación o conocimiento a la forma en que se realiza el trabajo para el cual los docentes prepararán. Identifica también, mecanismos de actualización y formación permanente de los docentes, basados en la articulación con el sector productivo.

Se releva a su vez, el peso relativo que se otorga a la experiencia laboral, ya sea en términos de requerimientos específicos de conocimiento y/o experiencia para acceder a las diferentes instancias de la formación o a través de instancias de aprendizaje práctico en el medio productivo.

Finalmente, intenta identificar si la importancia atribuida a este aspecto, conduce a formular acciones específicas para estimular el acercamiento de los docentes al sistema productivo y mediante qué recursos.

Enfoque de competencias:

Releva el modo en que la formación inicial y permanente retoma la FBC. Interesa especialmente conocer si el enfoque sirve como organizador de la formación o de los planes de capacitación. Asimismo, si se capacita o prepara para la implementación de este enfoque en aspectos vinculados al diseño de la formación y al desarrollo de estrategias didácticas.

Ejes transversales:

Si bien es escasa la información al respecto, se relevan los esfuerzos realizados por los diferentes países para introducir cuestiones referidas a multiculturalidad, y género. Interesa la concepción, las estrategias y los logros obtenidos al respecto. Asimismo, dado que en la mayoría de los casos las cuestiones referidas a multiculturalidad han tenido más presencia en la

formación básica, interesa advertir si hay continuidad en la formación/capacitación de docentes que desarrollan su tarea en otros niveles.

Formas de reconocimiento y certificación:

Aquí es necesario hacer una distinción entre formación inicial y permanente. Para la formación inicial, interesa conocer cuáles son los títulos que se otorgan, quién los expide y cuál su validez para trabajar en el SFTT.

Para la formación permanente, en donde la variedad de ofertas es mayor e incluso se combina con políticas de profesionalización o capacitación específica vinculada a aspectos de la reforma, interesa indagar en las soluciones halladas para otorgar validez a los esfuerzos realizados por los docentes para la mejora de sus competencias. En algunos casos, se acreditan instituciones; en otros casos, se generan mecanismos para acreditar ofertas o se evalúa directamente a los docentes.

ESPAÑA

Delimitación del sistema y del estamento docente

La formación profesional reglada⁴ se enmarca en el Sistema Educativo regulado por la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, en cuyo capítulo 4 se aborda la formación profesional. Por su parte, el Real Decreto 676/83 establece el marco para la formación profesional, finalidad, ciclos formativos, títulos, currículos y evaluación.

En 1991 el Ministerio de Educación y Ciencia español, hoy Ministerio de Educación y Cultura (MEC) elaboró y aprobó el “**Plan de Reforma de la Formación Profesional**” (MEC, Madrid, 1992), documento que define la estrategia de implementación de la reforma del sistema de formación profesional establecida por la LOGSE, la cual afectó a la estructura del sistema, al currículo, a la organización del profesorado, a los centros y otros aspectos.

A partir del Plan de Reforma, el sistema de formación técnico profesional está claramente identificado y definido por su vinculación directa con el mundo laboral en tanto tiene por objeto preparar para el trabajo; se basa en las competencias identificadas a partir del sistema productivo y apuesta fuertemente al aprendizaje práctico en la empresa a través de pasantías y otras modalidades de alternancia.

La formación profesional específica puede ser de grado medio, (nivel medio o secundario) a partir de los 16 años; o superior, a partir de los 18 años. Incluye, además, los Programas de Garantía Social que pueden acompañar o requerir de la educación secundaria obligatoria, focalizados en públicos con problemáticas específicas en materia de educación y empleo.

Asimismo, en los tramos de la educación formal correspondientes a la secundaria obligatoria (primer ciclo o ciclo básico) y el bachillerato (segundo ciclo de enseñanza secundaria) se incluyen contenidos considerados “formación profesional de base”.

Mantiene articulaciones con la Educación General mediante mecanismos de entradas y salidas y los requisitos para acceder a cada grado de formación profesional. Se prevé la posibilidad de acceso de la formación profe-

4 Denominación aplicada a la formación sistemática y graduada, regulada por el sistema educativo.

sional de grado medio a los bachilleratos y de la de grado superior a la universidad con mecanismos particulares para cada caso.

En un plano más amplio existen **tres subsistemas formativos** que refieren a la formación profesional inicial y permanente de los/as trabajadores/as: formación reglada (Ministerio de Educación), formación ocupacional (Ministerio de Trabajo) y formación permanente (FORCEM, gestión bipartita). Los tres comparten el enfoque de la competencia profesional, pese a lo cual han desarrollado sus respectivas ofertas y modalidades formativas en paralelo. Desde hace varios años se encuentra en proceso de implementación el Instituto Nacional de las Cualificaciones cuya finalidad es articular y dar coherencia al sistema en su conjunto.

Respecto del estamento docente, están claramente delimitadas las condiciones para estar a cargo de la enseñanza en los distintos niveles de la educación:

- Los profesores de **enseñanza secundaria** pueden desempeñarse en la secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional.
- Los profesores **técnicos** de formación profesional son los que se desempeñan en la formación profesional específica.
- Los profesores **especialistas** son los que desarrollan su actividad en el ámbito laboral y pueden ser contratados para determinados módulos profesionales en función de su cualificación y las necesidades del sistema.

Se han establecido –y actualizado periódicamente– las especialidades del profesorado requeridas para desempeñarse en cada uno de los módulos según las familias profesionales identificadas.

El Ministerio de Educación implementa y adapta anualmente sus programas de actualización de docentes técnicos. Estos programas tienen por finalidad complementar las actividades formativas que llevan a cabo los centros de formación docente y otras entidades públicas y privadas dependientes de las regiones autonómicas o sectoriales. Se trata de programas diseñados cada año de acuerdo a dos criterios:

- Resultados del diagnóstico de necesidades formativas del plantel docente.
- Análisis del mercado de trabajo.

ESPAÑA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE

Institucionalidad

La renovación de los contenidos de la formación profesional específica ha sido realizada:

- bajo la **dirección del MEC**;
- con la **participación y el acuerdo de las Comunidades Autónomas con competencias educativas**;
- y la **participación y el acuerdo del Consejo General de Formación Profesional** (órgano formado por las organizaciones empresariales y sindicales más representativas, y el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social).

Ante la inadecuación de las estructuras tradicionales existentes de formación del profesorado (CEP o Centros de Formación de Profesores), el MEC se planteó el **diseño y creación de nuevas estructuras de formación**, los “**Centros de Formación, Innovación y Desarrollo de la FP**”. Éstos se configuran como centros específicos (en principio, uno por familia profesional) que asumen la atención de demandas surgidas del proceso de reforma del sistema de formación profesional. La formación permanente y actualización de conocimientos del profesorado de formación profesional específica es una de sus funciones prioritarias.

Atribuciones de los Centros de Formación, Innovación y Desarrollo de la FP:

- organizar las actividades de **formación y actualización técnica del profesorado** de la correspondiente familia profesional, mediante la utilización de medios propios o en colaboración con expertos y estructuras externas procedentes del entorno productivo;
- desarrollar actividades de innovación e investigación sobre la metodología, medios y contenidos de formación más idóneos para alcanzar las capacidades profesionales requeridas en el sistema productivo;
- colaborar con los equipos del diseño curricular que deben establecer las adecuaciones periódicas de los contenidos formativos de los títulos de formación profesional;
- desarrollar actuaciones con los agentes económicos externos al centro para dar contenido a los aspectos relacionados con la formación concertada”.

Como esta medida sólo podía surtir **efectos a mediano y largo plazo** para atender a las necesidades más inmediatas, el MEC decidió acudir a los **escenarios reales de los procesos de producción**, (empresas y centros de trabajo), para convertir una parte de su potencial tecnológico y de recursos humanos en estructuras de formación ad hoc. Así se implementa el Plan Especial de Formación del Profesorado, del cual resultan los **Cursos Básicos Iniciales**, diseñados para proporcionar el conocimiento de los principios, estructura y terminología de la nueva ordenación académica, en general, y de cada familia profesional específica, en particular.

Dimensiones formativas	De acuerdo al perfil identificado los contenidos de la formación del profesorado de FP se relacionan con tres dimensiones: • didáctico-psicopedagógica; • de conocimientos científico-técnicos; y • de comprensión de la nueva ordenación educativa de la formación profesional. Formación didáctico-pedagógica. En las primeras etapas de la reforma se consideró que las necesidades de formación en didáctica y psicopedagogía de los profesores de FP son semejantes a las del resto de los profesores del sistema educativo. En consecuencia, parecía lógico pensar que las estructuras apropiadas para canalizarlas fueran las mismas que para el conjunto de los profesores (Planes Provinciales de Formación a través de los CEP). Luego se observó la necesidad de atender a la especificidad de la formación, que alcanza el ámbito de cada familia profesional. Para ello, el impulso de proyectos de investigación relacionados con esta cuestión, así como la creación de nuevas estructuras formativas que desarrollen, experimenten e investiguen nuevos métodos y técnicas didácticas en la formación profesional, son algunas de las soluciones estratégicas que permitirán abordar este problema. • La actualización de conocimientos tecnológicos fue la dimensión que mereció una mayor atención y cobertura por parte del MEC. El alcance de esta dimensión formativa estuvo determinado por el objetivo de la reforma del sistema de formación profesional que la fundamenta: la renovación de los contenidos de la formación profesional específica. El Plan Especial de Formación del profesorado de FP, en lo relativo a la actualización de conocimientos tecnológicos del profesorado, tuvo que abordar la solución de dos cuestiones capitales, derivadas precisamente de la concepción y de los resultados del proceso de renovación de los contenidos de la formación profesional específica: - definir específicamente los contenidos de este plan de formación para cada uno de los colectivos destinatarios del mismo; y - crear y/o identificar estructuras de formación idóneas para alcanzar los objetivos formativos de dicho plan. • La actualización en la nueva concepción y ordenación de la FP se basa en la filosofía que subyace a la reforma y en particular en el enfoque de la competencia profesional y apunta a que los docentes sean capaces de comprender el significado y alcance de la nueva ordenación de la FP. Esta necesidad formativa ha sido satisfecha a través de los llamados “Cursos Básicos Iniciales”, mencionados anteriormente. El diseño del curso apuntaba a una sucesión de actividades a realizar por los asistentes, articuladas en torno al diseño y el desarrollo curricular de las
-------------------------------	---

	enseñanzas de la familia profesional correspondiente. Los cursos pretenden que los participantes sean capaces de: • realizar una lectura comprensiva y crítica de los documentos oficiales; • concretar una programación básica de un módulo profesional; y elaborar una unidad de trabajo, teniendo en cuenta las variables implicadas en el proceso.
Perfil profesional docente	• Se fueron elaborando diferentes perfiles-tipo docentes, para cada familia profesional (por su amplitud, algunas familias profesionales han requerido más de un perfil tipo) a medida que se iba produciendo la renovación de los contenidos formativos de la formación profesional específica. • Cada uno de estos perfiles-tipo se define por el conjunto de capacidades docentes requeridas para que un profesor pueda responder adecuadamente a las nuevas exigencias formativas derivadas de la renovación de las enseñanzas profesionales, esto es, para que pueda impartir satisfactoriamente la mayor parte de los ciclos formativos asociados a la familia profesional a la que está adscrito como docente. Dichas capacidades incluyen: • los fundamentos científico-tecnológicos del saber hacer requerido en el respectivo sector/familia profesional; • el conocimiento de las nuevas tecnologías que se aplican en los procesos productivos del correspondiente sector/familia profesional; • los conocimientos instrumentales necesarios para operar con las nuevas tecnologías; y • el conocimiento de las relaciones sociales y del entorno sociolaboral que caracteriza ordinariamente a las situaciones de trabajo correspondientes al respectivo sector productivo/familia profesional. Los perfiles profesionales son concebidos como puntos de llegada de cada programa formativo.
Público destinatario	A fin de inducir actitudes favorables entre los potenciales destinatarios, la implementación del Plan Especial de Formación del profesorado de FP se ha realizado de acuerdo con los siguientes tres criterios: • Carácter voluntario de la participación en los programas de formación permanente ofertados por el MEC. Si bien el propósito general de la administración educativa era que la totalidad del profesorado tuviera la oportunidad de poder participar en algún curso de formación y actualización de conocimientos, no se impuso con carácter obligatorio dicha participación, confiando en que la creciente generalización de beneficiarios voluntarios acabara actuando de estímulo ante los compañeros más reacios y reticentes. • Establecimiento de incentivos directos. Los cursos de formación y actualización fueron, como es obvio, acreditados a los efectos del cómputo de horas de formación permanente, establecido normativamente como requisito para acceder a determinados incentivos económicos.

	• Establecimiento de incentivos indirectos. Se procuró que la mayoría de los cursos de formación se realizara, al menos en parte, durante el período lectivo o de obligaciones docentes del profesorado. Asimismo, y dado que gran parte de los beneficiarios tenían que desplazarse desde sus lugares de residencia a las localidades o sedes de las estructuras de formación, se prestó especial atención a que sus condiciones de hábitat fueran razonablemente cómodas.
Articulación con el sistema productivo	La formación concertada entre el sistema educativo y el sistema productivo se desarrolló, en la formación del profesorado de FP, a través de los siguientes mecanismos: • prácticas en centros de trabajo; • participación en la elaboración de los contenidos formativos de la nueva FP; • participación en el diseño de un nuevo mapa de oferta de enseñanzas profesionales; • colaboración de expertos tecnológicos como profesores especialistas. La colaboración de entidades, empresas, centros de trabajo y/o asociaciones empresariales en el Plan Especial de Formación del profesorado de FP, venía a satisfacer la difícil búsqueda de estructuras de formación adecuadas, pero además reforzaba el cumplimiento de uno de los objetivos básicos de la reforma del sistema de formación profesional: la “formación concertada”, contribuyendo de esta forma a incrementar la sensibilidad e interés del mundo productivo por la formación profesional reglada. Esta modalidad del Plan Especial de Formación del profesorado de FP se articuló a través de un programa específico, constituido por los “Cursos de actualización en instituciones y empresas”. El procedimiento llevado a cabo para realizar esta tarea consistió en: • Una primera exploración, por parte del MEC, de aquellas empresas –según cada sector productivo/familia profesional– que incluyeran en sus procesos productivos requerimientos de competencias próximas, equivalentes o similares a las establecidas en el perfil tipo docente respectivo (ordinariamente, se trataba de empresas o entidades suficientemente grandes, capaces de llevar a cabo una amplia gama de procesos productivos). Una vez identificadas, se requería su disponibilidad de colaboración. Se entablaron relaciones con empresas propiamente dichas, con instituciones o entidades y con asociaciones empresariales. • Con aquellas que cumplían ambos requisitos (amplia gama de tecnologías productivas y disponibilidad) se inició un proceso de negociación y de estudio, orientado a definir los “itinerarios formativos” del curso de formación, así como a establecer las condiciones temporales, de utilización de recursos tecnológicos y humanos y económicos de la colaboración. Tanto en la definición de los itinerarios formativos, como en la iden-

	tificación de los escenarios concretos en los que debería tener lugar la formación, resultó decisiva la participación y la opinión de los expertos del sector productivo correspondiente. Igualmente, la decisión sobre los docentes responsables de la impartición de las diferentes partes del curso fue acordada de forma conjunta. • Un convenio firmado por la administración educativa y la entidad, institución o empresa sancionaba esta colaboración.
Enfoque de competencias	El concepto de competencia profesional, es un elemento central en la concepción e implementación de la formación y actualización de los docentes de la FP. El enfoque de la competencia que el sistema de formación profesional español ha incorporado a su ordenación y regulación, está inspirado en el sistema de cualificaciones profesionales británico (NVQ) y, de forma similar a éste, ha introducido en la ordenación de los contenidos formativos de la formación profesional, conceptos tales como unidad de competencia, criterios de realización, etc. En coherencia con el objetivo educativo básico de la nueva formación profesional, la evaluación en general y los criterios de evaluación en particular de los aprendizajes de los alumnos se aplican desde la óptica y los referentes de los sectores productivos o familias profesionales respectivos. La estructura modular –establecida por la LOGSE– que vertebra a los Ciclos Formativos de Formación Profesional, la consecución de una formación concertada entre centros educativos y centros de trabajo (prácticas en alternancia) y la incorporación obligatoria al currículo de un módulo de formación y orientación laboral son aspectos que dan cuenta de la profunda transformación que ha sufrido la ordenación de la formación profesional y que se refleja en la formación y actualización de los docentes.
Ejes transversales	Considerando el heterogéneo nivel de formación inicial de los individuos destinatarios de los programas de formación, así como la exigencia de alcanzar una cierta polivalencia docente en el marco de cada familia profesional, los itinerarios formativos de cada curso de formación han procurado alcanzar un cierto grado de transversalidad y evitar una excesiva especificidad.
Formas de reconocimiento y certificación	Se establecieron mecanismos de incentivos para favorecer la participación de los y las docentes en los procesos de formación: los cursos calificaban para la evaluación del desempeño, y eran considerados para el otorgamiento de incentivos económicos. La formación era “en servicio”, es decir, dentro de los horarios de trabajo de los docentes. Se les cubría gastos de traslado, alojamiento y comidas, cuando era necesario.

Vale la pena considerar algunas lecciones aprendidas de la experiencia española que los propios protagonistas señalan:

Los “Centros de Formación, Innovación y Desarrollo de la FP” constituyen estructuras complejas cuya implementación no ha podido concretarse de manera ágil. De hecho, el MEC sólo ha llegado a crear dos centros de este tipo, uno en Gijón (relacionado con la familia profesional de Mecánica y Mantenimiento) y otro en Madrid (relacionado con la familia profesional de Administración y Gestión), cuyo funcionamiento merece una desigual valoración.

El **protagonismo otorgado a las empresas y a las instituciones empresariales y sindicales** en la implementación del Programa de Formación y actualización de conocimientos tecnológicos del profesorado de formación profesional constituye un salto cualitativo, como experiencia formativa, que debe ser objeto de una singular consideración a los efectos de su mejora, corrección y futuras aplicaciones. Se puede concluir que el camino recorrido por el MEC a partir de esta experiencia se ha convertido en un camino de “no retorno” o irreversible. Difícilmente se podrán entender en el futuro acciones formativas (de actualización de conocimientos) dirigidas al profesorado sin que de alguna forma participen en ella las empresas y/o las instituciones empresariales.

Una vez finalizada la etapa inicial de puesta en marcha de la reforma, debe aprovecharse el potencial de capacidad y disponibilidad formativa del mundo empresarial y productivo para diseñar y programar cursos con un mayor grado de **especialización tecnológica** y para grupos más reducidos.

Resulta necesario, si se quiere aprovechar la riqueza de esta experiencia formativa, crear y desarrollar modelos de organización y gestión de la formación permanente del profesorado **más simples y más descentralizados**, y de acuerdo con las características singulares de cada sector productivo o familia profesional.

Los **costos del Programa de Formación han resultado relativamente elevados en términos unitarios** (coste profesor/curso de formación) y deberán ser revisados a la baja, ya que es improbable que las administraciones educativas puedan soportar de forma permanente un costo medio semejante.

Si se quiere institucionalizar esta relación concertada entre el mundo

educativo y el mundo productivo, hay que arbitrar algún tipo de norma de índole fiscal (más allá del convenio de colaboración puntual entre empresa y administración educativa) que **incentive la vinculación de las empresas e instituciones** que apuestan por ello y se comprometen con el desarrollo de un sistema de formación profesional.

CHILE

Delimitación del sistema y del estamento docente

El sistema de formación técnica y tecnológica tiene dos vertientes, una dentro del sistema educativo: la educación media técnica, dependiente del MINEDUC, y otra de capacitación laboral dependiente del SENCE (Ministerio de Trabajo), con centros de FP-OTEC, en todas las regiones del país. Desde el año 2002 se está implementando una política de articulación entre Educación y Trabajo para los Organismos Técnicos de Ejecución (OTEC), a través del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) y Chile Califica, con acciones dirigidas a los directivos y los docentes, destinadas a fortalecer sus capacidades e incorporar el enfoque de competencias laborales, con el fin de elevar la calidad del sistema.

Interesa señalar que, en el caso chileno, y asumiendo las demandas provenientes del mundo productivo, la formación de técnicos para el nivel medio deja de ser una modalidad de la enseñanza media. Se transforma en un espacio de ésta –formación diferenciada–, como un ámbito de preparación inicial para el trabajo, que articula los aprendizajes propios de una especialidad con los de la formación general. La premisa que sustenta esta opción es que la totalidad de la experiencia en la educación media habilita para acceder al mundo del trabajo o bien continuar estudios superiores. La especialización –formación diferenciada– se concentra en los dos últimos años de la educación media. En este espacio de Formación Diferenciada Técnico Profesional se ofrece a los y las alumnos/as oportunidades para realizar aprendizajes en un campo de especialización, mediante una formación técnica en el ámbito de un sector del mundo productivo.

CHILE FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE	
Institucionalidad	El Programa de Educación y Capacitación Permanente para la Formación de Docentes Técnicos, indica que es necesario configurar redes de apoyo entre las instituciones para poder desarrollar los procesos de formación inicial y permanente de calidad previstos. Dicho Programa tiene dos componentes: • Un fondo para proyectos a presentar por las instituciones formadoras, que reúnan una serie de características en relación con: destinatarios, sustentabilidad institucional, tipo de docente a formar, formación pedagógica, perfil profesional a alcanzar por parte del docente. • Un sistema de apoyo al desarrollo de los proyectos, constituido por la definición de un perfil del profesional docente técnico, a partir de estándares de calidad. Los ámbitos institucionales para la formación permanente son: El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), del Ministerio de Educación, para el sector formal, y el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), del Ministerio de Trabajo y Previsión Social, para la Capacitación Laboral, a través de Centros de Formación Profesional denominados Organismos Técnicos de Ejecución (OTEC).
Dimensiones formativas	El Programa de Educación y Capacitación Permanente parte de la formación especializada que las personas ya tienen, para brindarles una complementación pedagógica posterior. Su referente principal es el perfil profesional. Las dimensiones pedagógicas, con las cuales se construye el perfil de egreso son: • Los elementos que caracterizan el aprendizaje adulto. • Una visión actualizada de los métodos de enseñanza, recursos y materiales didácticos disponibles así como de los procedimientos e instrumentos para evaluar el logro de las capacidades adquiridas. • Una visión comprensiva de los principios y fundamentos que orientan una pedagogía de la formación profesional, como marco que posibilita la adaptación a estudiantes diversos, la integración de nuevos contenidos y facilita la creatividad y la actualización permanente. • Una definición clara de lo que se necesita aprender en experiencia de laboratorio, en contacto con los modos de producción o en la práctica escolar. • Una clarificación de lo que se puede enseñar a distancia, con tutoría, en contacto con docentes experimentados o en interacción con sus pares en proceso de formación. • Los enfoques y recursos tecnológicos en uso dentro de un campo de especialización.

	Formación permanente: Se instrumentan talleres para docentes y directivos, con participación de los Ministerios de Educación y de Trabajo (a través de ambos ministerios). Se realiza seguimiento y atención de consultas por Internet. Se avanza actualmente en el registro de instituciones (con asistencia técnica para que alcancen los estándares mínimos requeridos), para canalizar la oferta de cursos a través de un sistema modularizado, cuyo objetivo es la certificación de competencias laborales por parte de trabajadores/as y estudiantes. Las ofertas del SENCE, y las líneas de profesionalización docente dirigidas a OTEC, a través del Programa Chile Califica, son específicas para docentes de FP. Las ofertas del CPEIP son destinadas a todos los docentes del sistema educativo formal, aunque se diferencian por los contenidos y los niveles en los que se desempeña el personal docente.
Perfil profesional docente	El Programa ha propuesto partir de formular un perfil del docente técnico, teniendo en cuenta cuatro áreas de competencias relacionadas con: • el diseño de situaciones y ambientes de aprendizaje; • el desarrollo del proceso de enseñanza; • la evaluación del proceso y de los resultados; • la información a otros sobre los resultados del aprendizaje. Como ejemplo, en la primera de estas áreas (diseñar situaciones y ambientes de aprendizaje) las funciones que realiza un docente técnico son: • Revisar las demandas productivas y los contenidos técnicos asociados a los aprendizajes que se espera que integren los alumnos y las alumnas. • Examinar las facilidades y las barreras que presentan los alumnos y las alumnas para acceder a estos aprendizajes. • Organizar el proceso de aprendizaje. Planificar el proceso y elaborar los instrumentos para evaluar el logro de los aprendizajes. Tomando la tercera tarea: "Organizar el proceso de aprendizaje", los criterios de realización podrían ser: • Aborda las tareas productivas de manera integrada. • Orienta a descubrir los principios teóricos a partir de experiencias prácticas. • Genera espacios que posibilitan la indagación y la creación de soluciones, orientando a los y las estudiantes a buscar información en diversas fuentes. • Propone actividades diversas para alcanzar un mismo objetivo, tales como simulaciones, experiencias de laboratorio, desarrollo de proyectos, estudios de casos, observaciones y entrevistas en el medio laboral. • Avanza en el tratamiento de los contenidos aumentando el grado de complejidad.

	• Entrega oportunidades suficientes para ejercitar métodos y técnicas. • Utiliza una variedad de recursos didácticos para facilitar el aprendizaje. • Facilita la participación, equilibrando el trabajo individual y colectivo. • Hace un uso productivo del tiempo disponible.
Público destinatario	Requisitos para acceder al Programa de Educación y Capacitación Permanente (MINEDUC): • Formación técnica de nivel superior. • Experiencia laboral en el sector productivo de al menos un año. Se propone la modularización de la formación como forma de flexibilizar la oferta para responder a distintas necesidades. Se considera que ésta es la forma en que se puede garantizar la formación permanente. Las ofertas del SENCE se dirigen a: • docentes de establecimientos educativos formales, de los diferentes niveles y modalidades; • docentes (instructores/as) y directivos de OTEC.
Articulación con el sistema productivo	Está dada por la exigencia de experiencia laboral en el sector productivo y por el enfoque general que atraviesa las propuestas formativas y concibe a la formación técnica fuertemente vinculada a la demanda del sector productivo.
Enfoque de competencia	Está en la base de las propuestas que se están implementando actualmente: "lo importante no es el título formalmente adquirido, sino las competencias y conocimientos que ese título refleja". El SENCE y el Ministerio de Educación han iniciado desde el año 2002 una línea de capacitación de docentes y directivos de centros de formación profesional en el diseño y evaluación de ofertas de formación con enfoque de competencias.
Formas de reconocimiento y certificación	Se implementan estrategias de reconocimiento y aval de los centros de formación, (a través del SENCE) y además, premios a la excelencia docente desde el CPEIP, a través de concursos, con el objetivo de elevar la calidad de la enseñanza. Los criterios y mecanismos de evaluación establecidos en ambos casos dan cuenta de las concepciones acerca de la calidad institucional y del desempeño docente que procura el sistema, y, en tal sentido, resultan orientadoras de las prácticas de los actores.

EL SALVADOR

Delimitación del sistema

La educación técnico profesional tiene en El Salvador, como en tantos otros países de la región, dos grandes ámbitos, uno dentro de la órbita del Ministerio de Educación: la educación media y superior técnico vocacional; y otro en la órbita del Instituto Salvadoreño de Formación Profesional (INSAFORP), la institución de gobierno rectora desde 1993 de la formación profesional. Se ha establecido como una institución de derecho público con autonomía económica-administrativa, bajo cuya responsabilidad está el sistema de FP.

Un aspecto interesante a considerar es que el sistema educativo reconoce a la educación formal y además a la educación no formal. Ésta se define como la que se ofrece con el objeto de completar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales, sin sujeción al sistema de niveles o grados de la educación formal. Es sistemática y responde a necesidades de corto plazo de las personas y la sociedad. Por otra parte, se reconoce también la educación informal que se adquiere libre y espontáneamente, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación y otras instancias no estructuradas.

El proyecto APREMAT

El Apoyo a la Reforma de la Educación Media Técnica (APREMAT) es un proyecto implementado en el ámbito del Ministerio de Educación con la Cooperación de la Unión Europea.

APREMAT inició sus actividades en febrero de 1999 y está concluyendo su cuarto (y último) año de ejecución. El objetivo general que tenía planteado era mejorar la calidad del sistema de educación media técnica y su nivel de equidad, especialmente la equidad de género.

Se planteó lograr los objetivos a través del apoyo a la Reforma Nacional de Educación y con un conjunto de acciones orientadas a transformar veintidós institutos nacionales de enseñanza técnica, distribuidos en los catorce Departamentos del país, en “Centros de Innovación Educativa”.

El análisis de la población meta del proyecto muestra que se privilegia el trabajo con:

- Personal del nivel central del Ministerio de Educación
- Docentes de educación media técnica
- Directores y directoras, personal administrativo y estudiantes de los bachilleratos técnico vocacional y general de los institutos nacionales y de los veintidós institutos focales.

Entre la población meta se incluyen, además:

- Alumnos y alumnas de 9º grado
- Padres y madres de familia
- Amplios sectores de la población ubicados en zonas de intervención del proyecto.

APREMAT prevé diferentes estrategias para desarrollar las actividades planificadas en cada uno de los componentes del proyecto considerando que “... un actor principal del proyecto es él o la docente”, debido a que es quien está en contacto con la realidad en cada centro educativo.

Así, entre los componentes del proyecto, tres de ellos están focalizados en la adecuación de la formación y profesionalización docente para liderar y acompañar los cambios:

- **Desarrollo Profesional Docente.** Componente III
- **Profesionalización de futuros y futuras docentes técnicas.** Componente IV
- **Especialización de los y las docentes.** Componente VI

EL SALVADOR FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE	
Institucionalidad	• Modelo y experiencia piloto de formación inicial de docentes de la EMT. Título reconocido por la Ley de la Carrera Docente. • Se diseñó e implementó un plan de formación inicial docente aprobado por el MINED que se operativizó en una institución de educación superior autorizada por el MINED, la cual desarrolló la experiencia de gestión del modelo de formación inicial. • Se prepararon docentes formadores competentes para el desarrollo curricular de los distintos módulos de formación así como materiales guías de apoyo al desarrollo curricular de los módulos. • En la última etapa del proyecto el MINED tiene planteado: 1) adecuación del plan y descriptores de módulos a otras especialidades de Formación Docente (Asistencia Contable, Asistencia Administrativa, Mecánica General, Salud, Agrícola etc.). 2) Autorización de nuevas especialidades de formación e instituciones formadoras. 3) Ampliar la cobertura de los programas de formación de formadores. • Diplomado en Didáctica de la Educación Media Técnica. Nueve módulos validados con docentes técnicos en el área pedagógica. Para obtener el diplomado, cada docente participa en seis módulos de 32 horas cada uno, total 192 horas. • Comunidades educativas en desarrollo profesional (CEDEP). Se implementan con el objetivo de: • Crear espacios de reflexión y acción entre el personal docente sobre su práctica en la educación media técnica (EMT). • Potenciar el desarrollo y autodesarrollo profesional de los docentes de la EMT. El MINED ha discutido y aprobado un documento sobre estrategia de desarrollo profesional docente. Por otra parte la estrategia de desarrollo profesional docente ha sido validada en 47 institutos nacionales de la EMT.
Dimensiones formativas	• Modelo y experiencia piloto de formación inicial de docentes de la EMT. Plan y descriptores de módulos aprobados por el MINED y validados a través de experiencias piloto en las especialidades de Mecánica Automotriz; Electrotecnia y Electrónica. Se realizó la adecuación del plan y descriptores de módulos a otras especialidades de formación docente (Asistencia Contable, Asistencia Administrativa, Mecánica General, Salud, Agrícola, etc.). • Diplomado en Didáctica de la Educación Media Técnica. Formación en didáctica aplicada al área técnica : • Planificación de los procesos educativos y diseño de experiencia de aprendizaje.

	• Desarrollo de procesos didácticos aplicados a la formación técnica. • Evaluación como retroalimentación de los procesos técnicos/ tecnológicos. • Diseño y uso de tecnologías educativas. • Psicología de adolescencia. • Estudio de los fundamentos antropológicos y pedagógicos de la educación técnica tecnológica. • Formación ética y desarrollo profesional del docente técnico. • Diseño y ejecución de proyecto de investigación acción participativa.
Perfil profesional docente	De acuerdo a las funciones definidas y a los ejes orientadores de la Reforma, se definió un conjunto de criterios técnicos pedagógicos a considerar en el perfil para los miembros de las Comisiones Técnico Asesoras (CTA): 1. Innovación educativa - Considerar la docencia como proceso de enseñanza/aprendizaje - Aplicación de estrategias para aprender a aprender - Metodología epistemológica de “construir” conocimientos - Integrar en el PEA las experiencias y el entorno - El docente como facilitador - Coherencia y equilibrio entre teoría y práctica - Educación con participación activa del alumno 2. Uso de tecnología - Según acceso - Integración de diversos recursos - Equilibrio - Capacidad de adaptación - Apertura a nuevas tecnologías - Creatividad 3. Evaluación - Permanente, dinámica e integral - Constructiva y objetiva - Flexibilidad - Dinámica y participativa 4. Capacitación - Grado académico - Cursos y capacitación - Actualización - Investigación y aportes 5. Manejo curricular - Planificación - Orden 6. Conocimiento de marco legal - Ley General de Educación - Ley de la Carrera Docente

	7. Ética Solvencia Vocación Responsabilidad.
Público destinatario	• Modelo y experiencia piloto de formación inicial de docentes de la EMT. Los beneficiarios fueron en la primera fase, nuevos docentes formados para las especialidades de Mecánica Automotriz; Electrotecnia y Electrónica. Los grupos meta de esta iniciativa son: • Becarios del programa de formación docente. • Estudiantes de la EMT. • Población estudiantil en procesos de educación no formal. • Diplomado en Didáctica de la educación media técnica. Cuatrocientos docentes técnicos en servicio formados a través de los módulos del Diplomado en Didáctica de la Educación Media Técnica. Los grupos meta de esta iniciativa son: • Docentes en servicio de la EMT. • Formadores de formadores. • Futuros docentes de la EMT. • Comunidades educativas en desarrollo profesional. Cuatrocientos docentes formados en la estrategia de desarrollo profesional docente.
Articulación con el sistema productivo	Está dada desde el enfoque de la competencia laboral que orienta las transformaciones. Se carece de información sobre modalidades concretas de articulación.
Enfoque de competencia	El enfoque de la competencia laboral permea las distintas experiencias; es como condición ineludible para implementarlo y viabilizar su desarrollo en la EMT que el proyecto y el MINED se han planteado estas innovaciones.
Ejes transversales	Uno de los objetivos del proyecto APREMAT es mejorar el nivel de equidad de género en la educación técnica. En tal sentido se trata de un eje transversal del proyecto que tiene incidencia sobre los demás componentes. En lo que concierne a la formación docente se implementaron diversas acciones: • Estudios y diagnóstico de la participación de la mujer en las distintas especialidades formativas con la finalidad de identificar las limitantes y buscar vías de superación. • Estudios y diagnóstico del estamento docente desde una dimensión de género. • Formación docente en la temática.
Formas de reconocimiento y certificación	• Creación de un título reconocido por la Ley de la Carrera Docente. • El MINED ha aprobado el plan de estudios y otorgado la autorización a la institución ejecutora de la experiencia de formación inicial docente.

	• A partir de la experiencia realizada se han sistematizado y modelizado los procedimientos y estándares para el diseño e implementación de planes de estudio para la formación inicial de docentes de la EMT. • Los módulos de formación en didáctica tienen una estructura relativamente flexible y un reconocimiento formal a través de una certificación del Ministerio: Diplomado en Didáctica.
--	--

Como un aspecto complementario y dadas las características y el carácter original de la iniciativa, se incluye una descripción de las **comisiones técnico asesoras (CTA) de docentes en servicio**. Estas estructuras fueron creadas con un doble objetivo: fomentar la participación de los docentes y crear mecanismos de asesoramiento y apoyo propendiendo a un desarrollo permanente de la actividad docente.

COSTA RICA

Delimitación del sistema

La *Política Educativa hacia el Siglo XXI*, aprobada por el Consejo Superior de Educación, en noviembre de 1994, establece entre sus objetivos, “fortalecer la Educación Técnica y científica a la par de la deportiva y la cultural, como forma de estimular el desarrollo integral de los estudiantes”.

La educación técnica profesional es considerada un subsistema del sistema educativo formal. Se ofrece a quienes deseen obtener formación en carreras técnicas profesionales en el nivel medio, según lo establece la Ley Fundamental de Educación, vigente desde 1957, artículos 17 y 18. Además de una enseñanza general, comprende el estudio de tecnologías y ciencias afines.

El sustento legal de los inicios de la educación técnica en el país se encuentra en la Constitución Política, en el artículo 67, donde se expresa lo siguiente: *“El Estado velará por la preparación técnica y cultural de los trabajadores”*. A partir de este mandato existe, en la legislación costarricense, una gran cantidad de imperativos que justifican y concretan la promoción de esta rama educativa.

Es en la década de los años sesenta y setenta, que se crea la mayor parte de los colegios técnicos del país. Ante la falta de profesores preparados para trabajar en ellos, se contrataron personas que laboraban en la empresa y que tenían buenos conocimientos técnicos. Esto trajo como consecuencia la necesidad de establecer programas de capacitación para ese personal.

Pronto surgió la necesidad de crear un centro de formación que se dedicara exclusivamente a la capacitación, formación y perfeccionamiento del personal técnico docente del subsistema de la educación técnica, ya que los centros de educación superior no daban carreras para profesores de educación técnica, ni mostraban interés en ofrecerlas.

En 1977, con apoyo de la Cooperación Española, se crea el Centro de Investigación y Perfeccionamiento de la Educación Técnica (CIPET), para atender a la formación, capacitación y actualización del personal docente de la educación técnica.

A finales de 1977 y por una serie de estudios que se hicieron, se llegó a la conclusión de que los profesores de los colegios técnicos no solamente nece-

sitaban capacitación pedagógica, sino que también necesitaban formación técnica y es por eso que se inician los programas de formación, conducentes al título de Profesor de Estado.

COSTA RICA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE	
Institucionalidad	El Centro de Investigación y Perfeccionamiento de la Educación Técnica (CIPET) es una institución pública estatal, de nivel superior, cuya función específica es la formación, capacitación y actualización del profesorado que se desempeña en colegios técnicos. Además de los programas de formación de docentes, el CIPET ha ofrecido cursos de capacitación para todas las especialidades que se imparten en los colegios técnicos del país, y también para profesores de programas tecnológicos de los colegios académicos. El CIPET se ha integrado al Convenio de Articulación de la Educación Superior, de los colegios universitarios y de las universidades estatales. Se ha venido trabajando en la implementación de programas conjuntos y en la inclusión de egresados de las distintas instituciones en programas universitarios.
Dimensiones formativas	En un principio brindaba formación pedagógica a profesionales técnicos, pero luego se comprobó que era también necesaria la formación técnica específica. El CIPET ofrece carreras cortas completas del nivel superior para universitario y cursos de capacitación y actualización. Las carreras del Centro están estructuradas en cuatro áreas: 1. Pedagógica 2. Técnica 3. Humanística 4. Científico-básica
Perfil profesional docente	Está implícito en los planes curriculares de cada carrera. Actualmente, se está en proceso de identificación y formulación de las competencias profesionales del docente técnico.
Público destinatario	Aspirantes a formarse como docentes técnicos en las diferentes especialidades. Es requisito tener el secundario aprobado. Profesores/as que se desempeñan en colegios técnicos, y más recientemente, personal del Instituto Nacional de Aprendizaje (INA).
Articulación con el sistema productivo	No se cuenta con información sobre articulaciones directas. Sin embargo, este aspecto está presente en la formación docente a través del enfoque de competencias y, fundamentalmente, en los procesos de elaboración de programas por competencias; Módulo 2.

Enfoque de competencia	A partir de la firma de un convenio con una institución canadiense, en 1997, en el marco del proyecto “Empleos y competencias 2000”, se han venido desarrollando acciones para integrar la metodología por competencias en diversas especialidades. Más recientemente se han elaborado e impartido cursos pedagógicos sobre la formación basada en competencias, en forma modular: “Proceso del Desarrollo de las Metodologías por Competencias”, en cinco módulos.
Ejes transversales	Se ha iniciado un proceso de integración del enfoque de género y atención a la diversidad, en cooperación con el Departamento de la Mujer del Instituto Nacional de Aprendizaje.
Formas de reconocimiento y certificación	Se otorga el título de Profesor de Estado a las personas que ingresan a los planes de formación y cumplen los requisitos establecidos. Este título es exigido desde 1996 a los docentes del Programa de Bachillerato en Educación Técnica, en convenio con el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR).

FRANCIA

Delimitación del sistema y del estamento docente

En Francia, más allá de los distintos ámbitos institucionales en que se desarrolla la formación profesional (Educación Nacional, Ministerio de Trabajo, cámaras empresariales, gestión bipartita, etc.), existe una clara delimitación en su función de formación para el trabajo.

En este caso, se ha seleccionado al CERPET, un instrumento que está abierto al conjunto de los docentes del sistema. Focaliza sus funciones en la formación permanente de los docentes a partir de su inmersión en la empresa, la producción de materiales para el uso del colectivo y la optimización de los recursos que el sistema productivo ofrece.

En cuanto a los docentes de la formación profesional, éstos presentan distintos perfiles y están sujetos a regímenes diversos, de acuerdo al tipo de establecimiento en que se desempeñan. A saber:

- Los **docentes de establecimientos de formación profesional inicial secundaria** (en 1998 eran más de 73.000 en liceos profesionales, liceos técnicos y establecimientos agrícolas) son en su mayoría funcionarios del Estado, seleccionados por concurso.

Se forman en los institutos universitarios de formación de maestros (IUFM) durante dos años. Su ingreso está sujeto a la evaluación de su *dossier* que incluye como mínimo una licenciatura o título equivalente (bachillerato + 3 años) en la disciplina que van a enseñar. El primer año está orientado esencialmente a la preparación del concurso de reclutamiento de profesores que se desarrolla en el IUFM o la universidad. Incluye también una sensibilización en la práctica pedagógica. Durante el segundo año, los docentes/pasantes que han superado el concurso, desarrollan una formación general en pedagogía, efectúan una pasantía en la empresa y una pasantía o práctica docente con responsabilidad completa durante 4 a 6 horas semanales.

El perfil de estos docentes ha ido cambiando en las últimas décadas: antes eran generalmente obreros calificados de profesión con una buena experiencia profesional. Desde hace diez años su reclutamiento se realiza en base a diplomas de enseñanza superior y, por ende, tienen menos experiencia de trabajo en la empresa.

- Los **docentes de establecimientos de formación profesional inicial superior** (postbachillerato) presentan el mismo perfil descrito anteriormente. Los docentes permanentes o efectivos de las universidades deben tener como mínimo un doctorado (bachillerato + 7). Aquellos que ejercen la docencia en escuelas especializadas (comercio, paramédica, salud) tienen regímenes particulares, de derecho privado. No reciben obligatoriamente formación pedagógica específica. Este tipo de establecimientos recurren generalmente a profesionales que aseguran intervenciones especializadas.
- Los **docentes de los centros de formación de aprendices** (CFA) (en 1998 eran 13.600) son en general ex profesionales de la especialidad que dictan reconvertidos a la formación o profesionales en ejercicio que ejercen durante un cierto período en régimen de interinato. No están obligados a ningún tipo de formación, pero pueden beneficiarse de programas regionales de formación (cortos y largos) financiados por los Consejos Regionales. Los tutores del aprendizaje en la empresa (alternancia) deben recibir una formación de tres días como sensibilización a su función.
- Los **formadores de la formación continua** (alrededor de cien empleos de tiempo completo en 1999), no están sometidos a ninguna reglamentación ni obligación en materia de formación para acceder a dicha función. Pueden estar empleados por organismos públicos, parapúblicos, o privados y constituyen una población sumamente heterogénea. Los formadores a tiempo completo tienen generalmente, un título universitario. Existen 267 diplomas universitarios o títulos especializados en la formación de adultos. En cuanto a los formadores contratados a tiempo parcial, o puntualmente, pueden ser también especialistas en una determinada especialidad (informática, contabilidad, construcción, por ejemplo) que poseen una buena experiencia profesional y que han adquirido luego cierta formación pedagógica.

FRANCIA CERPET FORMACIÓN PERMANENTE	
Institucionalidad	El CERPET es una estructura dependiente directamente de la Inspección general de la Educación Técnica creada con el objeto de profundizar las relaciones de la educación con el sector productivo. Se trata de una herramienta de ingeniería pedagógica y un instrumento clave de comunicación entre las inspecciones generales que funcionan con una lógica de descentralización. Favorece la sinergia entre las demandas y las propuestas de los diferentes actores del sistema educativo: academia, inspecciones territoriales, docentes por una parte, y las empresas “socias” por otra, a fin de asegurar ofertas y respuestas formativas de alto nivel, en consonancia directa con las realidades económicas.
Dimensiones formativas	Las misiones esenciales del CERPET son: • Acercar el mundo económico y los educadores de los sectores terciario e industrial. • Desarrollar una asociación para la búsqueda permanente de adaptación de la oferta formativa a las evoluciones del entorno productivo. • Colocar a los docentes en situación de atención y observación del ejercicio real de oficios y profesiones. • Poner al alcance de los docentes en general, recursos pedagógicos surgidos de las empresas mismas. Se trata de proponer a los docentes una diversidad de pasantías negociadas con las empresas y vinculadas estrechamente a los referentes de formación. Los docentes técnicos del sector terciario e industrial que así lo deseen pueden beneficiarse con este tipo de pasantías para estudiar y vivenciar aspectos de carácter innovador en la empresa. Las pasantías pueden ser de corta (cinco días) o de larga duración (un año escolar). Durante la pasantía, los docentes desarrollan un proyecto que apunta a estudiar y producir determinados recursos, útiles a su práctica y la de los demás docentes vinculados a su sector. Los trabajos (luego disponibles en la web) comprenden: • Un <i>dossier</i> de recursos. • Los procedimientos específicos en la empresa. • Pistas para posibles explotaciones pedagógicas, con indicaciones para cada nivel, espacio formativo, referente de formación y recursos disponibles en el documento.
Público destinatario	El público destinatario de este tipo de pasantías es muy amplio: profesores de liceos técnicos y profesionales, formadores en entidades y centros de educación no formal, docentes de los institutos universitarios de formación docente (IUFR e IUT) así como docentes y formadores de establecimien-

	tos privados acreditados (bajo ciertas condiciones de financiamiento). También los inspectores que lo deseen pueden acompañar estas pasantías. Por otra parte y ya en un ámbito más amplio, los “productos” de las pasantías están a disposición del conjunto de los docentes vía Internet. El sitio web del CERPET (www.education.gouv.fr/cerpet/) fue concebido inicialmente como un dispositivo de inscripción a las pasantías en las empresas, sin embargo se fue convirtiendo en un espacio de consulta en los ámbitos de economía y gestión, y de ciencia y tecnología industriales. Además de la información y propuestas sobre pasantías, el sitio ofrece informaciones generales y de actualidad relativas a dichos ámbitos y también las explotaciones pedagógicas desarrolladas por los docentes durante las pasantías, así como algunas acciones específicas con profesionales. Ese banco de datos permite a los docentes buscar por temas los recursos concretos elaborados en y desde las empresas, útiles para el desarrollo de la formación y para ser traducidos al trabajo en el aula a partir de las indicaciones o recomendaciones elaboradas por sus autores. Los trabajos son validados y revisados por las empresas y la inspección antes de ser publicados y también son utilizados a nivel de la gestión de RRHH de la empresa (caso Peugeot- Citroën, por ejemplo).
Articulación con el sistema productivo	La finalidad del Centro es justamente profundizar la articulación y acumulación de recursos entre el sector productivo y el educativo, a través del rol protagónico de los docentes. Efectivamente, las actividades del Centro se basan en la asociación entre la Educación Nacional y empresas de alto nivel, de dimensión nacional, así como también PYMES de punta desde el punto de vista tecnológico.

3. EXPERIENCIAS Y SOLUCIONES EN MATERIA DE GESTIÓN DEL PERSONAL DOCENTE

Presentación

Con referencia a las soluciones en materia de gestión docente, es necesario tener en cuenta que cada país, regula el trabajo del estamento en relación con normativas más generales referidas al empleo o función pública. Por este motivo, no es apropiado recuperar cuestiones vinculadas estrictamente a la condición laboral del personal docente.

En cambio, resultan valiosos los aportes respecto de cuál es la concepción de la profesión docente en general y las particularidades reconocidas para los/as docentes técnicos/as que subyacen a la carrera propuesta. Resulta de especial interés para el caso boliviano relevar los modos en que diferentes países han resuelto cuestiones referentes a la carrera profesional de los y las docentes.

Por otro lado, la tendencia de procesos de reforma similares al boliviano, muestran que, en general, una mayor cantidad de decisiones van siendo desplazadas, del nivel central, a las instituciones y a los actores.

Esta tendencia ha generado requerimientos de mayor profesionalización de los y las docentes, que agregan a su tradicional tarea otras, de desarrollo curricular, generación de proyectos, participación en la gestión de las instituciones. Ha creado, a su vez, la necesidad de generar procesos de evaluación sistemática de diferentes instancias del proceso educativo como forma de establecer y sostener parámetros de calidad en la diversidad posible de modalidades de trabajo.

En este contexto, el modo en que los sistemas educativos se han planteado estrategias de evaluación del desempeño docente, tanto para estimular la profesionalización como para mejorar las condiciones laborales en función del progreso profesional resultan aspectos de interés.

Asimismo, se ha considerado relevante recuperar las formas y mecanismos de participación de los y las docentes, por varias razones: en primer término, por la propia tendencia de los procesos de reforma expresados más arriba; en segundo término, porque el enfoque y los requerimientos específicos de la formación para el trabajo necesitan de un trabajo colegiado y

colaborativo; en tercer término porque la participación está fuertemente relacionada con la profesionalización y con la concepción de la tarea docente como una tarea compleja.

Las dimensiones a considerar

A continuación se propone una definición para cada uno de los aspectos seleccionados para el análisis:

Carrera profesional

Se entiende por carrera profesional el recorrido propuesto para que los y las docentes ingresen, permanezcan y avancen en diferentes posiciones vinculadas con su actividad profesional.

Abarca los requisitos de ingreso y permanencia; las formas de promoción previstas y sus correspondientes requerimientos; los estímulos o incentivos para los y las docentes como reconocimiento a las mejoras logradas en su formación/capacitación y en el desempeño de su tarea.

Para el caso específico de los y las docentes técnicos/as se intenta destacar si en la concepción de la carrera y en el sistema de estímulos aparece en forma explícita valorizada la experiencia en el mundo productivo.

Evaluación del desempeño

Si bien en cada país se ha partido de situaciones diferentes, en todos los casos se ha considerado importante contar con información acerca de los niveles de formación y capacitación de los docentes y generar mecanismos para obtener información acerca de la calidad de su trabajo, tanto para permitir el acceso a cargos de mayor jerarquía como para detectar necesidades y satisfacerlas desde el Estado.

Interesa a los efectos de este análisis, relevar cuáles son las instituciones o dependencias que se ocupan de la evaluación, cuáles los mecanismos implementados, formas organizativas, frecuencia, modalidades. Se pretende también conocer qué aspectos se privilegian en la evaluación, mediante qué instrumentos se recolectan evidencias y cuál es el uso de la información resultante.

Conviene destacar, además, que los resultados de la evaluación tienen efecto sobre la carrera profesional y la estructura de las remuneraciones y pueden tener efecto en el diseño de políticas que atiendan los déficit detectados.

Para el caso específico de los docentes técnicos se intenta detectar si los aspectos considerados en la evaluación responden a la especificidad de su tarea.

Mecanismos de participación

Se incluyen en este aspecto diferentes instancias de participación que remiten a niveles y a temáticas específicas en las que es requerida la intervención activa de los y las docentes. Se distinguen, así, diferentes modalidades:

1. La participación en la gestión docente mediante sindicatos y organizaciones intermedias generalmente referidas a cuestiones relacionadas con designaciones, ascensos, categorías y estímulos.
2. La integración de grupos de capacitación y desarrollo profesional como estrategia para acercar los procesos de capacitación a las demandas reales de los participantes y favorecer procesos de autocapacitación.
3. La integración de grupos en los que se concertan las decisiones curriculares y organizativas del sistema educativo referidas a reformas o desarrollo curricular.
4. La participación en la gestión escolar, trabajo en equipo, intervención en proyectos, participación en actividades de vinculación con la comunidad.

Países seleccionados

Para el relevamiento de experiencias y soluciones en materia de gestión del personal docente se han seleccionado *España, Chile y México*. Respecto de cada uno de ellos se presenta brevemente la delimitación de la formación técnica y sus docentes en el sistema en cuestión. Se agrega, también, la experiencia de participación implementada por *El Salvador*.

A continuación se presenta un cuadro con información sobre los aspectos tomados para luego hacer consideraciones acerca de los aportes que estas experiencias pueden hacer al proceso de fortalecimiento de la formación técnica y tecnológica con referencia a la cuestión docente.

ESPAÑA

ESPAÑA GESTIÓN DEL ESTAMENTO DOCENTE	
Carrera profesional	Para ingresar a la carrera profesional todos deben superar un proceso selectivo. Se establecen diferencias en cuanto a los requerimientos y posibilidades de carrera de los profesores de enseñanza secundaria y de los profesores técnicos de formación profesional. Profesores de enseñanza secundaria: • Para ingresar necesitan títulos de doctor, ingeniero, arquitecto, licenciado o equivalente, junto con título profesional de especialización didáctica. • Para algunos casos se acepta una titulación menor de ingeniero técnico, arquitecto técnico o diplomado universitario. • Pueden adquirir la condición de catedráticos. Profesores técnicos de formación profesional: • Para ingresar necesitan título de arquitecto técnico, ingeniero técnico o equivalente, más título profesional de especialización didáctica. • Se han establecido equivalencias con titulaciones de técnico especialista o técnico superior en formación profesional, a efectos de la docencia. Los profesores especialistas no se integran al cuerpo de profesores sino que son contratados con carácter temporal y de acuerdo al régimen de derecho administrativo. Las convocatorias de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad del cuerpo de profesores siguen un procedimiento establecido por real decreto en el que constan el tipo de pruebas y los temarios. Los temarios son por especialidad y contemplan entre 65 y 75 ítems referidos a los módulos profesionales. La formulación es abierta para que se puedan incorporar innovaciones tecnológicas y organizativas. En forma complementaria se incorpora un cuestionario de carácter didáctico y de contenido educativo general que se refiere, tanto al conocimiento de la ley y de las características de la FP como a cuestiones didácticas más puntuales.
Evaluación del desempeño	No se cuenta con información confiable acerca de procesos sistemáticos de evaluación, periodicidad, tipo de pruebas. Cabe señalar que las pruebas para el acceso a cargos y ascenso en la carrera contemplan: • un ejercicio escrito basado en el temario; • una prueba práctica en la que el docente evidencie sus capacidades en un campo profesional específico; y

	• la exposición de un tema en donde, además de los conocimientos científicos y tecnológicos, el candidato manifieste competencia didáctica. Ello permite inferir una visión integral de la actividad del docente técnico en donde su experiencia profesional es altamente valorada y tenida en cuenta.
Mecanismos de participación	La organización del profesorado es competencia de cada administración educativa y se establece en el reglamento orgánico de los centros docentes. Las figuras clave que deben existir en los centros son: • Responsable de familia profesional que coordina la labor docente de los profesores en los distintos ciclos formativos. • Tutor del grupo de alumnos. • Profesor tutor en la formación en centros de trabajo. El equipo docente realiza acuerdos respecto del contenido de los módulos, orientaciones didácticas para la evaluación del alumnado y detecta necesidades de formación del propio equipo docente.

Un aspecto de interés para la política del sector en España, lo constituye la forma en que el Ministerio procedió a identificar el grado de formación real del colectivo docente, previo a emprender planes de capacitación. Clasificó a este colectivo a partir de estándares como titulación, experiencia docente, laboral, rama o especialidad. Identificó de este modo rasgos de cada uno de los grupos destinatarios y, teniendo como referente los perfiles, elaboró y definió los cursos del Plan Especial de Actualización. En esta elaboración participaron expertos tecnológicos de los sectores productivos que contribuyeron a identificar qué tipo de contenidos serían más adecuados para alcanzar las destrezas, habilidades y capacidades requeridas en situaciones laborales concretas.

CHILE

CHILE GESTIÓN DEL ESTAMENTO DOCENTE	
Carrera profesional	Desde el Ministerio de Educación: Premio a la excelencia docente, destinado a docentes de todo el sistema nacional, incluidos los que se desempeñan en escuelas técnicas. Criterios y mecanismos Los criterios son: 1. la acción pedagógica del docente seleccionado; 2. la interacción con pares y participación en tareas institucionales; 3. la relación con la comunidad; 4. el desarrollo profesional. Los mecanismos consisten en que los pares y la comunidad postulan al candidato, respetando los criterios, y éstos entran en concurso Fuente: http://cpeip.mineduc.cl/acreditacion/premio_excelencia.php
Evaluación del desempeño	El Ministerio de Educación está implementando el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Su implementación es progresiva: se prevé para el año 2006 incorporar a los docentes de algunas especialidades de la educación media técnico profesional y concluir en 2007 con el resto de las especialidades de la EMTP; con un seguimiento permanente del CPEIP a través de la constitución de un Comité Técnico Tripartito (MINEDUC, Colegio de Profesores y Asociación de Municipalidades). No se evaluará a los profesores en su primer año de ejercicio, y la evaluación se realizará en base a evidencias del desempeño: • Portafolio del profesor evaluado. • Filmaciones de clases. • Entrevistas del profesor evaluador con el profesor evaluado. • Referencias del director y/o jefe técnico.
Mecanismos de participación	Las diferentes líneas de acción, con énfasis en el perfeccionamiento y en la certificación de docentes e instituciones, involucran a diferentes actores (municipios, asociaciones de profesores, etc.). La estrategia de certificar mediante normas de calidad a los Organismos Técnicos de Capacitación (OTEC), incluyó la publicación del proyecto de norma "en consulta pública" por parte del Instituto Nacional de Normalización, por el tiempo en que duró la consulta.

MÉXICO

Delimitación del sistema y del estamento docente

El sistema educativo comprende los tipos básico, medio superior y superior. Incluye la formación para el trabajo y tres clases de educación específica: inicial, especial y para adultos.

En el nivel de la educación secundaria (12 a 16 años), obligatoria desde 1993, ya aparece la modalidad de **técnica y para trabajadores** junto con la telesecundaria, la de adultos y el servicio general. En la media superior se distinguen tres modalidades: el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica.

Estas ofertas marcan ya una delimitación clara desde el sistema educativo de la formación técnica y tecnológica. Estas instituciones, junto con otros organismos dedicados a la investigación, el desarrollo tecnológico, la atención comunitaria y el asesoramiento técnico y difusión cultural, integran el Sistema Nacional de Educación Tecnológica.

Para la atención específica de la educación tecnológica, la Secretaría de Educación Pública cuenta con una Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT).

México ha desarrollado, además, un organismo autónomo que tiene como responsabilidad la producción de normas para la certificación de las competencias laborales denominado Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencia laboral, CONOCER. Si bien no está vinculado a cuestiones educativas, aporta elementos sustantivos a la formación técnica y tecnológica desde las normas de certificación.

Desde 1992 se constituyó la Comisión de Evaluación de la Educación Media Superior Tecnológica, cuya función principal es la de generar información que permita apoyar a la planeación de acciones que fortalezcan el servicio educativo. Para ello las acciones se centran en el seguimiento de egresados. La información ofrecida por este tipo de evaluación permite realizar una valoración sobre el impacto que los servicios educativos tienen en el sector productivo y en el desarrollo tecnológico.

MÉXICO GESTIÓN DEL ESTAMENTO DOCENTE	
Carrera profesional	El ingreso a la profesión se realiza de acuerdo a las necesidades del Estado y siguiendo las normas generales del empleo público. Se reconocen dos tipos de nombramientos “de base” (definitivos) y temporarios. Las vacantes definitivas son cubiertas mediante movimientos escalafonales resueltos por la Comisión Mixta de Evaluación, con representación de la Secretaría y del sindicato. Los temporarios se realizan libremente por la Secretaría. Los egresados de las normales tienen asegurado el puesto de trabajo. En general se exige el título normalista o “conocimientos equivalentes comprobados” aunque los requisitos específicos dependen de la plaza y la categoría. Existen dos vías no excluyentes de carrera profesional: escalafonaria y magisterial. La primera implica el recorrido vertical hacia cargos directivos, la segunda, un sistema de estímulos para recompensar la superación de los docentes que desean mantenerse en el mismo cargo. La carrera magisterial se propone estimular la preparación y profesionalización del magisterio, promover el arraigo de los docentes a su lugar de trabajo y su mayor participación en la vida institucional. Esta carrera identifica tres tipos de docentes: frente a grupo, en función directiva, en actividades técnico pedagógicas. Para acceder y ascender en la carrera magisterial se aplica un sistema de evaluación (ver evaluación).
Evaluación del desempeño	Los exámenes nacionales de acreditación son las instancias que brindan a los docentes la posibilidad de certificar sus logros para ser considerados a efectos de la carrera. De esta manera se genera un proceso masivo de evaluación que permite acreditar logros obtenidos en distinto tipo de instancias. Los resultados de estos exámenes pretenden aportar evidencias de la manera en que el o la docente resuelve situaciones problemáticas propias de su trabajo; el conocimiento de materiales educativos, la comprensión de enfoques de la enseñanza o de la gestión escolar y el conocimiento específico de su especialidad. Una comisión específica diseña los instrumentos a utilizarse en la jornada, así como la pauta de evaluación correspondiente. La evaluación en la carrera magisterial toma con diferente peso relativo los siguientes aspectos: antigüedad, grado académico, preparación profesional (a partir del resultado de las pruebas), actualización, capacitación acreditada y desempeño profesional. La preparación y el desempeño profesional son los aspectos de mayor peso en la evaluación y este último abarca el planeamiento y desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje, y la participación en la gestión institucional y en la relación con la comunidad.

Mecanismos de participación	Con respecto a las decisiones que hacen a la gestión del estamento docente, está establecida la participación del sindicato en las comisiones mixtas. En lo referente a capacitación, se busca responder a las demandas específicas de los docentes acercando las ofertas a sus necesidades e incluso a sus lugares de residencia. Los Centros de Maestros distribuidos en todo el país son un ejemplo de estrategia participativa para una mejor respuesta a demandas del sector. Con respecto a la participación en la vida de la escuela, la importancia otorgada se infiere del hecho de considerarlo un criterio de evaluación del desempeño profesional.
------------------------------------	---

EL SALVADOR

EL SALVADOR MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN Y FORMACIÓN EN SERVICIO	
	Comisiones Técnicas Asesoras de docentes en servicio El Proyecto introduce, dentro de su estrategia, la conformación de cuatro Comisiones Técnicas Asesoras Regionales, las cuales tendrán carácter representativo del sector docente en el nivel de educación media, específicamente del área técnica y opinarán y asesorarán sobre las diferentes actividades del quehacer docente, de tal manera que el propósito de desarrollar profesionalmente a los/as docentes tenga un punto de partida sostenible. Para el proceso de constitución de las comisiones, APREMAT, subcontrató los servicios de Iniciativa Social para la Democracia, ONG, con amplia experiencia en educación cívica y participación ciudadana, quienes diseñaron un proceso metodológico participativo y democrático constituido por tres fases específicas (diagnóstico, promoción y organización).
Funciones de las CTA	Las comisiones técnicas asesoras se desarrollan como órganos representativos y consultivos, asesorando y apoyando las diferentes acciones encaminadas al fortalecimiento pedagógico de los/as docentes de la educación media (área técnica), para ello realizan las siguientes tareas centrales: • Levantamiento de diagnósticos situacionales regionales. • Análisis de la realidad local y regional a fin de establecer oferta y demanda técnica. • Análisis de la realidad de los/as actores centrales (docentes-alumnos/as) en el marco de la realidad regional. • Análisis de documentación técnica. • Elaboración de propuestas metodológicas para el fortalecimiento del desarrollo profesional docente. • Desarrollo de campañas de información y sensibilización docente.

	• Evaluación de programas de capacitación docente. • Evaluar seguimiento de desempeño docente. • Proponer y promover acciones de capacitación docente. • Recomendar programas de capacitación y materiales didácticos que contribuyan a la formación docente. Otras acciones que por su naturaleza e importancia pueda desarrollar dentro del proceso integral y transversalmente.
Rol del proyecto APREMAT en relación a las CTA	El proyecto APREMAT desarrolla a lo largo de todo el proceso un conjunto de estrategias, acciones y/o actividades para fortalecer y hacer sostenibles esos espacios: 1. Caracterización de los/as miembros integrantes de las comisiones técnicas. 2. Desarrollo de campaña informativa promocional de las comisiones, en cada una de las regiones. 3. Diseño metodológico para la implementación en coordinación con las comisiones del diagnóstico situacional de docentes en la región. 4. Diseño metodológico e implementación de programa de capacitación dirigido a miembros de las comisiones técnicas asesoras. 5. Diseño y preparación de intercambios y socialización de la experiencia entre las comisiones. 6. Diseño y producción de materiales didácticos y formativos dirigidos a los/as docentes miembros de las comisiones. 7. Elaboración e implementación de política de incentivos. 8. Monitoreo y sistematización.
Incentivos	Se planteó la necesidad de estudiar un programa de incentivos económicos y no económicos que los/as docentes participantes solicitan, abarcando un espectro de: autoestima (ser parte de un espacio importante y resolutivo, reconocido y acreditado oficialmente); incentivo profesional (acceder a más y mejores oportunidades de conocimiento y formación). Así como la necesidad de una política especial de incentivos, horarios y medidas prácticas que aseguren la participación de las mujeres docentes en las comisiones.

4. A MODO DE SÍNTESIS

El presente trabajo, tuvo como punto de partida la revisión de los principales problemas identificados en los diagnósticos para cuya superación la experiencia internacional puede constituir un aporte.

Es así que el *Estudio* fue realizado teniendo como preocupaciones centrales:

- Los ejes y criterios que orientan en la actualidad la formación inicial de docentes técnicos, tanto en los aspectos organizativos como curriculares.
- La necesidad de fomentar e incentivar procesos de formación y perfeccionamiento orientado a temáticas específicas y relevantes para mejorar la FTT, relacionadas con la FBC, con la articulación con el mundo productivo o con la actualización tecnológica, por ejemplo.
- Las modalidades que asume la carrera profesional, concebida para un “docente genérico” que obstaculiza la convocatoria y permanencia de perfiles docentes con buena formación técnica.
- La evaluación del desempeño que no alcanza a generar la información necesaria para tener un claro panorama acerca del estamento docente.
- La necesidad de que el conjunto de estos aspectos sean considerados sistémicamente.

Fue a partir de estas preocupaciones que se identificaron dimensiones que podían ser relevadas de la experiencia internacional, y se realizó una lectura comparativa para cada una de ellas que permitió advertir diferencias y puntos en común en las soluciones y estrategias adoptadas y recuperar la experiencia de quienes emprendieron procesos de transformación de sus sistemas de educación técnica y tecnológica en años recientes.

Vale la pena en este punto aportar algunas reflexiones con miras al fortalecimiento del Sistema de Formación Técnica y Tecnológica en Bolivia, recuperando las dimensiones del análisis:

Institucionalidad

En todos los casos se han notado esfuerzos por ampliar los ámbitos de formación capacitación y actualización de los docentes de la formación técnica y tecnológica. Por un lado, se ha buscado elevar los niveles de formación y otorgar mayor participación a las universidades. Por otro, se han pro-

puesto diferentes soluciones que permitan una presencia más nítida del mundo del trabajo en la formación docente, buscando alianzas estratégicas entre el sector educativo y el sector productivo. Se destacan los casos en que se han generado estructuras o instituciones específicas para tal fin que suelen articular los organismos rectores de educación y de trabajo con organizaciones de empleadores y trabajadores, en los países de referencia. En ningún caso la formación queda circunscrita al ámbito normalista del cual, en muchos casos proviene históricamente.

Para el caso boliviano, conviene tomar lecciones de estas experiencias con miras a ampliar y diversificar los ámbitos de formación-capacitación y actualización de los docentes técnicos y tecnológicos. Esta ampliación debe tener como objetivo la incorporación de los saberes específicos del ámbito técnico profesional y en consiguiente recuperar la experiencia de instituciones de referencia en las distintas especialidades.

Dimensiones formativas

En general, son tres las dimensiones reconocibles para la formación: lo pedagógico, lo técnico específico y la práctica docente. Las diferencias están en el peso relativo atribuido a cada una, las formas de relación o articulación, y la secuencia propuesta para la formación inicial y permanente de los y las docentes. Más allá de las diferencias, en todos los casos se desarrollan diferentes estrategias tendientes a lograr la integración entre ellas.

Para el caso boliviano, conviene tomar las experiencias que, basadas en el enfoque de formación basada en competencias, han diseñado trayectos formativos que integran los aspectos pedagógicos con la especialidad técnica. De este modo es posible superar la concepción pedagógica generalista desarrollando una pedagogía de la formación técnica profesional.

Asimismo, es necesario tomar en cuenta que cada una de las soluciones propuestas ha partido de un diagnóstico inicial de la situación de los docentes. La situación más frecuente del colectivo docente era la de tener una especialidad técnica pero no los conocimientos pedagógicos, lo cual explica el énfasis puesto en los aspectos pedagógicos. En el caso español, al replantearse una renovación de la oferta formativa, la situación fue la inversa. No se contaba con docentes técnicamente actualizados y con experiencia en el sector productivo, por lo que fue imperioso abordar ambos aspectos.

Perfil profesional docente

Contar con perfiles de competencias docentes permite desarrollar los distintos procesos y ámbitos –formación inicial y permanente, selección, evaluación, certificación– en base a un referente común.

Se señala el aporte de España por considerarlo significativo. Constituye una buena orientación dado el grado de desagregación con el que ha trabajado sus perfiles y la atención prestada a las diferentes familias profesionales. Dada, además, la reconocida necesidad de reconversión de los docentes, la estrategia de formulación de perfiles de llegada y de inicio, es una herramienta interesante de gestión de estos procesos.

Cabe recordar que este aspecto es central, ya que el desarrollo de perfiles docentes basados en competencias es una herramienta imprescindible para organizar la formación y la gestión docentes en una forma coherente con el enfoque FBC que el programa busca imprimir a la educación técnica y tecnológica. Aporta la referencia necesaria para los diferentes actores en la conducción de procesos como el diseño de la formación, la elaboración y puesta en marcha de propuestas de capacitación y actualización, la evaluación del desempeño docente, la asignación de cargos y responsabilidades. Es por ello que se considera una de las tareas prioritarias y se incluye como parte de este componente.⁵

Público destinatario de la formación

En esta dimensión es conveniente distinguir entre formación inicial y permanente. Para el caso de la formación inicial, hay coincidencia general en los niveles educativos que debe haber cumplido el/la aspirante a ingresar a una carrera docente técnica: en general coincide con el nivel secundario completo. En algunos casos, la formación técnica (aunque pueda ser un prerrequisito) se profundiza incorporándola como parte de la currícula.

Un problema más complejo plantea la definición del público destinatario de actividades de capacitación/actualización/profesionalización. Las propuestas muestran, desde ofertas abiertas a todo tipo de público, hasta las

5 El componente “docentes” tiene como objetivo realizar una propuesta de perfil para el docente técnico identificando sus áreas de competencia. Sobre este perfil el sistema podrá elaborar perfiles que diferencien especialidades técnicas y niveles de responsabilidad dentro del sistema.

dirigidas a un segmento muy específico en función de una necesidad identificada. La tendencia es comenzar a tener instituciones estables de capacitación/actualización que puedan diseñar en forma ágil una diversidad de ofertas tal como ocurre en el CIPET.

Para el caso boliviano, vale la pena tener en cuenta que en el ámbito privado ya existen algunas iniciativas, que no sólo sirven de experiencia para recuperar sino que han generado nuevas capacidades en los docentes del sector.

Asimismo, y en virtud de los múltiples problemas identificados a propósito de niveles de formación y titulación de los y las docentes que se desempeñan en la educación técnica y tecnológica, es necesario recurrir a varias estrategias.

- a) Impulsar planes de profesionalización que permitan, al cuerpo docente, mejorar sus créditos académicos y acceder a la titulación atendiendo no sólo a la formación pedagógica sino también a los aspectos técnicos y tecnológicos.
- b) Desarrollar planes generales de acercamiento al enfoque de FBC para que los y las docentes, con independencia de su formación previa, puedan participar crítica y productivamente de la instalación de los cambios que busca el programa.
- c) Promover la existencia de una variedad de ofertas que permita responder a los intereses y necesidades de los y las docentes y que no se agote en conocimientos pedagógicos.
- d) Estimular la participación de los y las docentes en las diferentes modalidades de actualización a través de incentivos.

Éste es un aspecto que se vincula estrechamente a la delimitación del sistema, en los casos en que se concibe a la FP en un sentido amplio y en un marco de formación a lo largo de la vida, el público destinatario estará constituido por el conjunto de los docentes que, desde diversos ámbitos y momentos, se relacionan con la formación para el trabajo.

Articulación con el sistema productivo

Vale la pena subrayar, una vez más, el caso de España como un ejemplo interesante, que incorporó este aspecto como un eje estructurante de la re-

forma de la FP. Desde la definición de perfiles y el diseño, hasta la implementación de modalidades de formación docente en la empresa, la *formación concertada* permitió responder ágilmente a las necesidades formativas durante el proceso de reforma e institucionalizar, luego, estructuras de colaboración con carácter permanente.

Otro ejemplo a considerar es el CERPET, en Francia, un centro de formación/producción de conocimientos y recursos didácticos que combina ambos aspectos asociándose con empresas. Se trata de una estructura liviana que permite optimizar la articulación con el sector productivo en la actualización docente.

En referencia a Bolivia, este tema debería ser abordado con apertura y flexibilidad, buscando distintas soluciones que sumen para lograr el objetivo de acercar la formación docente al mundo del trabajo, creando mecanismos de retroalimentación permanente a través de un amplio menú de soluciones; por ejemplo, proyectos de desarrollo, pasantías, incorporación de docentes especializados, práctica laboral y aprendizaje alternado, etc.

Enfoque de competencias

En todos los casos abordados el enfoque de la competencia profesional constituye el marco conceptual de los procesos de cambio en la educación para el trabajo.

La formación de los docentes *acerca de y en base al* enfoque de competencias es el elemento central para efectivizar los cambios. El rediseño curricular por sí sólo no basta, tampoco es suficiente la “inmersión” en la empresa. Los distintos ejemplos abordados señalan la necesidad de que los docentes, como protagonistas del proceso comprendan, apliquen y transformen creativamente los distintos componentes del enfoque de la competencia profesional a sus respectivas áreas de trabajo.

Ejes transversales

El relevamiento previo a la selección de países ha mostrado que, los sistemas educativos latinoamericanos prestan atención a la multiculturalidad en los primeros años, sobre todo en relación con los aprendizajes básicos de lectoescritura y cálculo. Ello, a su vez, se manifiesta en la preparación de los

docentes y en la selección de los mismos para atender poblaciones bilingües, por ejemplo. En el nivel secundario, ya no se hace mención, ni en la formación de los alumnos ni en la de los docentes, a esta problemática.

Con respecto al género, se puede señalar el conjunto de intervenciones implementadas por el proyecto APREMAT del Salvador, en la formación de docentes en el enfoque de género y su incorporación a la práctica educativa.

Formas de reconocimiento y certificación

La experiencia internacional ha mostrado que junto con el impulso a la formación permanente y a los procesos de profesionalización, ha sido necesario generar formas de registro de las actividades realizadas por los docentes de modo de poder considerarlas como parte de su desarrollo profesional.

Una forma común a todos los casos es el reconocimiento de cursos y actividades realizadas en instituciones reconocidas oficialmente como las universidades o los centros creados para la capacitación/actualización. Otra es la creación de instancias que permitan la acreditación directa de sus saberes por parte del docente. Ambas parecen ser prácticas interesantes aunque al momento actual, están todavía excesivamente circunscriptos los ámbitos de formación/capacitación/actualización, y son pocas las ofertas reconocidas. De este modo, los esfuerzos de los docentes en el ámbito privado no siempre tienen efecto sobre su carrera en el ámbito oficial, lo cual implica una dificultad para el propio docente y una pérdida para el sistema. Asimismo, las escasas instituciones reconocidas no bastan para satisfacer la demanda actual y potencial (derivada del programa y de la reforma educativa en general) de formación/capacitación/actualización.

Por otro lado, abrir la posibilidad a los docentes, de acreditar, mediante instancias planificadas por el Estado, sus aprendizajes y desarrollo profesional, con independencia del ámbito en que fueron adquiridos, es una política consistente con el enfoque de FBC. Tiene como ventaja aportar una visión más cabal del desarrollo profesional docente, no atado solamente a certificaciones oficiales, y permite recuperar conocimientos y competencias desarrollados en un conjunto de actividades realizadas por los y las docentes.

Carrera profesional

Con respecto a este tema, resulta interesante el caso mexicano y la creación de la “Carrera magisterial”. La misma tiene por objetivo mejorar las condiciones laborales y de remuneración de los docentes a partir del reconocimiento de sus progresos en términos de capacitación y desempeño de la tarea. En el mismo sentido, se pueden señalar también las estrategias implementadas en Chile para promover la mejora en el trabajo, sin que ello implique necesariamente un cambio de posición en la carrera.

En este punto es importante destacar que en ninguna de las experiencias relevadas, el ingreso a la docencia está tan fuertemente atado a la formación normalista. Puede estar condicionado al nivel de formación (licenciatura, tecnicatura superior), a la especialidad a la formación docente o a una combinación entre estos aspectos.

En general, todos los sistemas reconocen la estabilidad de los docentes e intentan generar formas de acceso a cargos de mayor responsabilidad tendientes a contar con los perfiles adecuados. Asimismo, en todos los casos, se produce un reconocimiento a la permanencia en el sistema, usualmente, además, combinado con el reconocimiento de los esfuerzos de superación de los y las docentes en su tarea y en su formación.

Este punto es especialmente importante para el caso boliviano, en el que se ha señalado la insuficiencia del sistema de categorías, además de su inadecuación para el estamento docente de la educación técnica y tecnológica.

Se hace necesario combinar la antigüedad con otros aspectos referidos a la calidad del trabajo docente, y en este sentido, la experiencia internacional aporta variedad de estrategias, desde el premio a la excelencia hasta la carrera magisterial.

Ello lleva a otros aspectos tomados en este informe: el perfil docente que actuaría como orientación para establecer áreas y evidencias de desarrollo profesional y la evaluación del desempeño que debería desplegar herramientas capaces de mostrar tales evidencias

Evaluación del desempeño

El principal aporte de las experiencias relevadas, consiste en el desarrollo de instrumentos y mecanismos transparentes, para evaluar las compe-

tencias de los docentes tanto en la cuestión didáctica como en el dominio de la actividad profesional para la que preparan, y en los conocimientos que la sustentan.

Para el caso boliviano, es necesario superar las pruebas generales e indiferenciadas que no aportan información ni a los docentes ni al sistema. Es fundamental, también, la claridad en las reglas de juego y la retroalimentación a los docentes. La evaluación de desempeño debe referirse al perfil de competencias docentes, buscando procedimientos de evaluación acordados con los actores que valoricen sus logros en materia de competencias. De este modo, el sistema de evaluación puede ser una herramienta efectiva para la carrera profesional y aportar al docente orientaciones para su desarrollo profesional.

El conjunto de instrumentos desplegados, que van, desde la observación de clases, hasta la presentación de proyectos, muestra que la cantidad de opciones y alternativas es muy amplia. Es necesario plantear los objetivos de la evaluación, tener claros los aspectos a evaluar a partir de la elaboración de perfiles profesionales docentes y planificar procesos sistemáticos y sostenidos con las características mencionadas en el párrafo anterior.

Mecanismos de participación

Los casos analizados muestran la preocupación por integrar en diferentes niveles de decisión (desde representación hasta diseño de propuestas), a dos sectores clave: las asociaciones de docentes, y los actores del mundo productivo.

Así se han generado diferentes mecanismos: comités, consejos consultivos, asociaciones de la comunidad, que actúan a diferentes niveles: institucional, estatal, sectorial. Es interesante observar que en cada caso se ha buscado el dispositivo más adecuado al contexto.

Por otra parte, cada vez más se considera imprescindible e inherente a la tarea docente, la participación –tanto en el nivel de la escuela como en el comunitario y en el gobierno– del sistema y la gestión del estamento docente. Lo que es claro es que tal participación requiere de políticas sostenidas que la estimulen y procesos de aprendizaje por parte de los actores para avanzar en niveles cada vez más sustantivos de participación.

VI. APORTES Y PROPUESTAS PARA LA GESTIÓN Y LA FORMACIÓN DE DOCENTES QUE FORMAN PARA EL TRABAJO¹

Los aportes y propuestas que aquí se presentan fueron elaborados en relación con un contexto específico; sin embargo, constituyen lineamientos generales que pueden contribuir a elaborar propuestas en otras realidades a condición de que sean adaptados y reinterpretados con base en el modo de organización y normas que regulan el trabajo docente en cada contexto. Más allá de las particularidades de cada caso, el perfil profesional es una herramienta valiosa porque:

- Facilita la gestión del régimen profesional docente, en procesos de selección y desarrollo de carrera profesional.
- Brinda orientaciones para delinear los posibles proyectos de desarrollo profesional de las personas y definir los lineamientos que estructuran sus carreras.
- Permite diagnosticar las necesidades de formación y orienta el proceso formativo de los/as trabajadores/as actuales y/o potenciales, comparando el desempeño actual con el deseado.
- Articula la gestión del personal con los procesos de formación y actualización profesional, brindando coherencia y pertinencia a ambas dimensiones de la política docente.
- Jerarquiza la relación entre la formación y el mundo productivo.

Siguiendo el esquema general de este trabajo los aportes se organizan en relación con:

- La gestión de la profesión docente o el estamento.
- La formación inicial y permanente de los docentes.

1 En esta propuesta se considera docente a toda persona que participa en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sea en relación directa con los estudiantes, coordinando equipos docentes o estableciendo relaciones con el sector productivo, o conduciendo instituciones educativas.

1. LA GESTIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Los principales aportes para la gestión del estamento se vinculan con la organización de una **carrera profesional**. Dentro de la carrera profesional se han considerado los siguientes aspectos:

- la estructuración de un escalafón con categorías diferenciadas;
- la incorporación de un sistema de concursos para el ingreso y promoción;
- la evaluación del desempeño; y
- el desarrollo de un sistema confiable y transparente de información.

Analicemos cada uno de ellos:

El **escalafón** propone trayectorias profesionales posibles para los y las docentes a la vez que reconoce la experiencia y progreso de quienes optan por realizar su carrera profesional sin modificar su posición o función en el sistema. Una posible estructura con mecanismos de promoción horizontal y vertical, podría ser la siguiente (suponiendo cinco niveles con aperturas horizontales).

Categoría V	Etapa inicial: introducción general a la carrera Duración aproximada: 3 a 5 años Debe ser superado por todos.
Categoría IV	Etapa de desarrollo intenso de la profesión Duración aproximada: 5 años Debería ser superado por todos
Categoría III	Etapa de consolidación en el dominio de la profesión Duración aproximada: 5 años Debería ser alcanzado por todos Se puede permanecer en él
Categoría II	Dominio experto de la profesión Duración aproximada: 5 años. Puede ser alcanzado por todos Se puede permanecer en él
Categoría I	Etapa de asesor experto en aspectos técnico pedagógicos y/o tareas de investigación y desarrollo en el campo productivo de la especialidad Puede ser alcanzado por docentes expertos con condiciones especiales para el asesoramiento.

Es necesario aclarar que se trata sólo de un ejemplo sobre cómo organizar un escalafón docente. La duración aproximada de cada etapa tendrá que definirse de acuerdo con criterios consistentes con la política educativa y de formación para el trabajo, considerando asimismo aspectos de calidad y financieros propios de cada contexto. Es conveniente establecer tiempos máximos (además de mínimos) exigidos para ascender al nivel siguiente de permanencia, en los niveles iniciales, si se pretende impulsar la profesionalización de la fuerza de trabajo docente.

Se presentan a continuación y a modo de ejemplo, algunas opciones de posibles trayectorias de carrera docente:

OPCIÓN A

Una vez que ingresa a la carrera docente, el/la docente continúa desarrollando tareas de enseñanza al frente de cursos. En este caso el reconocimiento se da por el pase de categoría; y la condición para acceder a una categoría superior es un mínimo de años cumplidos y una evaluación de desempeño referida al área de especialidad y a la actividad que el/la docente realiza. Se pondera especialmente el desempeño didáctico.

OPCIÓN B

El/la docente enfoca su carrera profesional como especialización en un área académica o profesional. En este caso, el/la docente está en condiciones (por su preparación, capacitación y especialización) de hacer aportes específicos a sus colegas. Ello puede implicar una posición de asesor o coordinador de área dentro de la institución, de “formador de formadores” en una especialidad o una posición de mayor responsabilidad brindando asistencia o supervisando la actividad de varias instituciones en el área en cuestión. El ámbito de especialización aquí puede ser un área académica, profesional, didáctica o sectorial (por ejemplo, la tecnología específica en un sector productivo).

Esta opción permite aprovechar la experiencia y la preparación de algunos docentes para enriquecer y mejorar, a través del intercambio y el acompañamiento, el desempeño de equipos docentes de la institución o de un conjunto de instituciones.

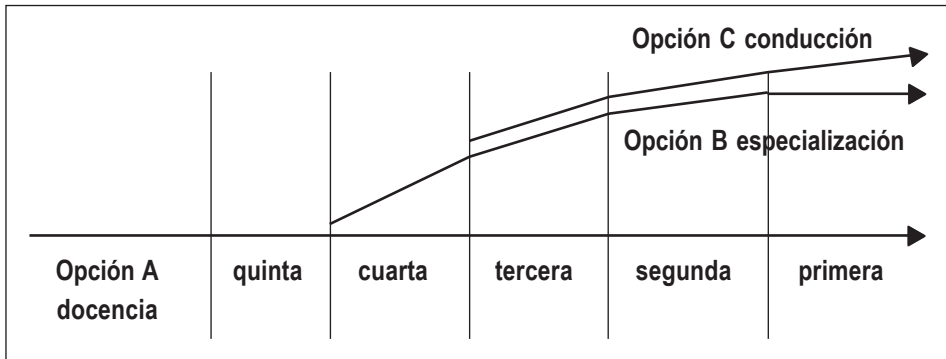
El acceso a estas posiciones requiere de la implementación de concursos que valoren los estudios formales realizados, la experiencia en asesorar y/o

coordinar grupos de pares, los antecedentes que el/la candidato/a consideren de valor. Asimismo, para quienes las ocupen, las evaluaciones de desempeño tienen que incluir situaciones referidas a la particular función que realizan. Tiene como requerimiento haber pasado ya una categoría como docente.

OPCIÓN C

El/la docente desarrolla su propia carrera profesional como proceso de incremento de responsabilidades en la gestión del sistema; es decir, asumiendo cargos de conducción de responsabilidad creciente.

En este caso, la especialización requerida tiene que ver con la conducción, la gestión, el conocimiento de lo institucional y los grupos. Implica también posiciones dentro de la institución tales como coordinaciones de áreas o sectores y puestos directivos y posiciones fuera de las instituciones como puede ser la dirección distrital o departamental. También aquí se puede pensar en una coordinación sectorial; por ejemplo, del conjunto de ofertas de formación en un campo profesional específico. Se diferencia de la anterior opción por el énfasis en la gestión, mientras que el mayor énfasis en la opción B está en la función técnica, de asesoramiento. Tiene como requerimiento haber pasado dos categorías como docente.



En el gráfico, la opción A implica un desarrollo profesional en la misma función. Las opciones B y C implican cambios de funciones, y tienen como requerimiento un mínimo de cuatro años de estudios en el nivel superior en un área específica.

Los **concursos** son una herramienta para estimular el desarrollo profesional de los y las docentes técnicos ponderando su experiencia en el campo productivo, los títulos profesionales vinculados con la especialidad en que se desempeña y los proyectos productivos desarrollados.

Los mecanismos de promoción, históricamente han seguido la modalidad de concursos de antecedentes con exámenes. Se propone incluir la oposición en algunos niveles, y la presentación de proyectos de vinculación entre el centro de formación y su entorno productivo. Según el nivel y función para la que se concurse, se ponderará con mayor peso a la o las áreas del perfil profesional que se correspondan con dicha función. Por ejemplo, si se trata de una función de coordinación de equipos docentes, se dará más peso al área D (Gestión); si se trata de coordinar actividades de estudiantes con el sector productivo de la especialidad, se ponderará con mayor peso el área E (vinculación con el sector productivo).

El acceso a cargos de conducción, instrumentado por medio de concursos abiertos deberá especificar claramente las condiciones requeridas a los/as postulantes. Entre las bases del concurso deberían figurar las características del puesto a ocupar: las competencias a desarrollar, con sus criterios de desempeño, para dar transparencia al proceso. Por ejemplo, será necesario comunicar las variables institucionales y contextuales del establecimiento a fin de garantizar que los concursantes se postulen para ese puesto y no sólo para el cargo.

La **evaluación** constituye el punto de partida y uno de los instrumentos más apropiados para introducir procesos de calidad en el desempeño docente. Es necesario implementar procesos de evaluación para el ingreso a la carrera, en forma periódica, para dar cuenta del avance y actualización de quienes han obtenido una posición en el escalafón y para acceder a posiciones de mayor responsabilidad.

En términos generales, todo proceso de evaluación implica la comparación de unos resultados obtenidos con resultados esperados, y por lo tanto, el establecimiento de la distancia entre lo “esperable” o lo “deseable”, y lo real. La finalidad de la evaluación va más allá de esta constatación e implica realizar acciones de mejora a partir de los resultados obtenidos.

En el caso particular de los y las docentes, la evaluación del desempeño implica, además, información acerca de qué se espera y valora en ellos, y

cómo está considerado su desempeño de acuerdo con los resultados que obtiene. Es importante:

Focalizar el objeto de la evaluación en cada caso. Un sistema que discrimina niveles educativos, campos de conocimiento, roles y categorías no puede evaluar con la misma prueba a personas que desempeñan funciones completamente diferentes y para las que los requerimientos profesionales también son diferentes.²

Reflejar en las pruebas el enfoque que se pretende instalar. Si bien las evaluaciones masivas suelen ser –por su propia condición–, altamente estructuradas, es posible combinar metodologías e introducir algunos elementos menos estructurados en los cuales los propios docentes puedan ser corresponsables del proceso y poner en juego sus competencias. Por ejemplo, solicitando el planteo de posibles cursos de acción para un problema, la elaboración de proyectos, el desarrollo de un material didáctico, el relevamiento de oportunidades y necesidades en el entorno productivo, o la presentación de un portafolio de evidencias que de cuenta de la trayectoria profesional del candidato. Para instrumentar modalidades de evaluación de este tipo de trabajos es necesario, a la vez, contar con evaluadores expertos.

Utilizar las evaluaciones de desempeño para establecer necesidades de fortalecimiento y capacitación del personal docente. Los operativos de evaluación suelen tener altos costos, por lo cual es necesario optimizar el uso de los mismos, tanto para calificar aspirantes como para planificar medidas remediales de las debilidades detectadas en las pruebas. En este sentido, un sistema de evaluación de las competencias docentes debería ser un insumo fundamental del subsistema de formación inicial y permanente de los y las docentes de FTT.

El sistema de información es un instrumento clave para desarrollar la gestión desde una perspectiva estratégica que tenga en cuenta el desarrollo profesional docente y permita anticiparse y responder con pertinencia a las

2 Teniendo en cuenta, además, que esta tendencia a la homogeneización se ha reflejado en los títulos requeridos para la carrera profesional e implica un marcado acento sobre los saberes pedagógicos, se considera necesario incluir las áreas de especialidad de los docentes en su evaluación.

necesidades de los distintos subprocesos: formación, selección, evaluación y promoción, categorización, capacitación. Efectivamente, se requiere de un sistema de información dinámico y actualizado, que se realimente continuamente con datos provenientes de la formación y la evaluación y que permita planificar la gestión docente, a partir de conocer no sólo quiénes son los y las docentes del sistema, sino cuál es su caudal de competencias.

Finalmente, las condiciones de implementación de una carrera profesional docente basada en un perfil por competencias requieren que se profundice el desarrollo de:

- Un diálogo permanente con los distintos actores sociales.
- La participación activa de las estructuras gremiales y agrupaciones docentes.
- La permanente adecuación de los marcos normativos.

La implementación de la gestión de recursos humanos por competencias es un proceso que no puede lograrse sin el decidido liderazgo de las instancias directivas pero tampoco podrá cumplir con los objetivos de desarrollo y mejora continua del sistema y sus miembros, si éstos no están directamente involucrados.

2. LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y PERMANENTE

La oferta de formación docente debería estar orientada a responder (y anticiparse, en la medida de lo posible) a las demandas provenientes de diversos contextos. Su finalidad es desarrollar en los y las docentes, tanto en ejercicio como los aspirantes, las competencias que se requieren desde el sistema educativo, así como desde el mundo del trabajo y desde los propios docentes, en función de sus necesidades individuales y/o colectivas de formación.

El perfil de competencia docente, en tanto da cuenta de los requerimientos provenientes de estos ámbitos, constituye el referente a partir del cual es posible diseñar propuestas formativas pertinentes y eficaces.

Tal como se señalara, estas propuestas conciben a la formación docente como un proceso continuo que comienza con la formación inicial necesaria para ingresar al trabajo docente y sigue desarrollándose con sucesivas etapas de actualización, perfeccionamiento y preparación para funciones com-

plejas dentro del sistema educativo. Cabe señalar que la formación (inicial o permanente) reviste una importancia clave, ya que su desarrollo está destinado a:

- a) Contribuir a la profesionalización de los y las docentes que actualmente se desempeñan en el sistema y no reúnen las calificaciones necesarias, lo que afecta a la calidad de su trabajo y a la vez pone límites al desarrollo de la carrera profesional.
- b) Completar aspectos pedagógicos para profesionales formados en áreas técnicas que están en condiciones de hacer aportes significativos a la formación para el trabajo.
- c) Permitir la actualización e incorporación de avances en el conocimiento y las tecnologías características de un sector de trabajo de modo que los y las docentes puedan llevar tales aportes a su trabajo cotidiano.
- d) Preparar para el ejercicio de diferentes roles (académicos, de conducción) en función de las posiciones previstas por el escalafón y asegurar de este modo contar con perfiles adecuados.

Como punto de partida, es necesario subrayar que *desde el Estado y concertadamente con el conjunto de los actores involucrados, se deberá definir una política de formación docente inicial y permanente y crear las condiciones para facilitar la capacitación y perfeccionamiento de las y los docentes técnicos actualmente en ejercicio.*

Las propuestas que se esbozan a continuación tienen como finalidad orientar la definición de dichas políticas y la conformación de un sistema integrado de formación docente. Éstas se organizan y priorizan en torno al desarrollo de cuatro ejes:

- ***Pertinencia y actualización*** en relación con las demandas de actualización manifestadas por los mismos actores en función de las nuevas tecnologías y conocimientos disponibles en las áreas técnicas, las demandas de las reformas o lineamientos de las políticas educativas y la complejidad de los contextos de trabajo en los diferentes sectores de la producción.
- ***Flexibilidad y adaptabilidad*** en relación con las necesidades y condiciones de los estudiantes y demandantes de capacitación, con los cambios en los perfiles a formar en la educación técnica y la formación profesional, y a las características contextuales y regionales.

- **Apertura y articulación** entendidas como posibilidad de capitalizar aportes y recursos en materia de formación para el trabajo.
- **Ampliación de la cobertura** como respuesta a la insuficiente cobertura y falta de pertinencia de las instituciones que ofrecen formación inicial y otorgan títulos habilitantes para desempeñarse en el sistema docente, así como la escasez y los vacíos en materia de actualización docente.³

EJE	FORMACIÓN INICIAL	FORMACIÓN PERMANENTE
Pertinencia y actualización	Reconocer y valorizar la especificidad de la formación de docentes técnicos, desarrollando una oferta de docente técnico y una oferta de formación docente para técnicos superiores, ambas diferenciadas de la formación docente para otros niveles de la enseñanza. Considerar con integralidad el currículo en lo referente a la articulación entre formación pedagógica didáctica y formación específica. El desarrollo de competencias docentes, requiere de una visión integrada de la complejidad del objeto a enseñar (conocimiento, técnica, práctica, habilidad laboral, competencia) y la forma de enseñanza. Diseñar los currículos en base al perfil de competencias docentes, tomando como referencia el perfil desarrollado en este mismo componen-	Identificar las necesidades de actualización y formación de los docentes en ejercicio, a partir del perfil profesional docente. Para avanzar en ese sentido es necesario mejorar la información disponible acerca de capacitaciones realizadas por los docentes. En instancias de contacto directo con instituciones y docentes se suele detectar que muchos de ellos o ellas han obtenido nuevos títulos o han desarrollado trayectorias con miras a mejorar sus oportunidades en la carrera profesional sin haber logrado el reconocimiento correspondiente. Esta información es imprescindible para instrumentar medidas de corto y mediano plazo. Establecer criterios de calidad claros y transparentes que orienten a los y las docentes para seleccionar sus opciones de capacitación en base a la calidad y pertinencia en función de las necesidades y tendencias del sistema.

3 El problema de la insuficiencia de ofertas habilitantes para el ejercicio de la docencia en el sistema de formación técnica es muy señalado en Bolivia. En otros casos puede haber una abundancia de ofertas pero de dispar calidad. En cualquier caso, es necesario pensar en lograr una cobertura que atienda las necesidades de formación y actualización con calidad y pertinencia.

EJE	FORMACIÓN INICIAL	FORMACIÓN PERMANENTE
	te en consenso con actores del sistema educativo local. De este modo se orienta la propuesta formativa al conjunto de actividades y desempeños necesarios para desenvolverse en la profesión mediante módulos que preparen para dichos desempeños. Establecer mecanismos de adecuación periódica de los contenidos formativos en estrecha relación con la dinámica de transformación a nivel tecnológico, social y productivo, así como con la información resultante de las evaluaciones de resultados.	Instrumentar intervenciones para monitorear y fortalecer la oferta existente para ello es necesario contar con información adecuada acerca de las ofertas de capacitación disponibles pertenecientes al sistema formal o desarrolladas por organismos privados, ONG, universidades, que de acuerdo a los datos de los diagnósticos son abundantes y de variada calidad. Esto supone establecer mecanismos de control de calidad en base a los criterios definidos.
Flexibilidad y adaptabilidad	Establecer un formato curricular flexible que sea coherente y guarde relación con los criterios curriculares que se aplican en las instituciones en que ellos/as deberán desenvolver su trabajo. Esto implica la introducción de una estructura modular que podría abarcar la totalidad de la formación o combinarse con algunas disciplinas de base necesarias para profundizar en el conocimiento técnico y en los fundamentos pedagógicos de la práctica docente. Habilitar diversos itinerarios, entradas y salidas de manera tal de posibilitar el reconocimiento de las competencias adquiridas dentro y fuera de las instituciones formativas y, permitir una formación que, sobre la base del perfil de competencias, pueda contextualizarse y adaptarse a las necesidades específicas de los diversos ámbitos de ejercicio profesional.	Diseñar ofertas modulares y flexibles, que admitan distintas trayectorias y duraciones de modo de tener mejores posibilidades de adecuarse a las necesidades y posibilidades de los y las docentes que las requieren. Diseñar materiales de capacitación de fácil acceso a los y las participantes y orientados por las competencias a desarrollar. En este sentido, vale señalar la conveniencia de adoptar diferentes formatos, presenciales, semipresenciales, a distancia y auto-administrados, aprovechando las tecnologías de la información y la comunicación.

EJE	FORMACIÓN INICIAL	FORMACIÓN PERMANENTE
Apertura y articulación	Diversificar la oferta de formación inicial en distintas instituciones habilitadas por las autoridades competentes en base a criterios de calidad institucional y mecanismos de evaluación de los resultados previamente establecidos. Capitalizar los aportes y recursos de instituciones educativas de nivel universitario y superior, de organismos no gubernamentales y asociaciones involucradas en procesos de formación y capacitación, como parte de un sistema integrado de formación inicial y permanente. Optimizar los recursos disponibles para la formación docente, articulando las propuestas con el sector productivo, fundamentalmente en lo que se refiere al potencial tecnológico necesario para la formación de los docentes así como con el objetivo de contar con los escenarios reales de los procesos de producción, para desarrollar competencias específicas.	Promover y reconocer la actualización de los y las docentes en el medio productivo mediante pasantías, prácticas, investigaciones, desarrollo de proyectos conjuntos con empresas u organizaciones sectoriales, en tanto instancias de formación permanente a ser tenidas en cuenta para el desarrollo de la carrera docente. Crear un subsistema de certificación o validación para quienes consideren que han adquirido las competencias en cuestión en otras instancias formativas o a partir de su propia experiencia. La certificación constituye un insumo, tanto para las instituciones que ofrecen capacitación para la acreditación parcial de módulos como para que el sistema y las personas tengan mejores oportunidades de conocer las capacidades profesionales con que cuentan. Crear un subsistema de información sobre la demanda, la oferta de formación y la disponibilidad de competencias (certificación) basado en el perfil de competencias que permita tener una mirada macro de las capacidades profesionales en el sistema y de las necesidades globales. De este modo, las regiones y las instituciones podrán especificar necesidades y demandas en función de sus realidades particulares.

PROPUESTAS RELATIVAS A ASPECTOS INSTITUCIONALES Y DE COBERTURA DE LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE

Promover el vínculo con la comunidad. Con respecto a este punto, es necesario destacar varios aspectos:

- a) Es función propia de las instituciones que forman docentes del SFTT establecer vínculos significativos y permanentes con el sector trabajo, de modo de estar actualizadas respecto de formas de organización del trabajo, introducción de tecnologías, oportunidades de mercado, áreas en crecimiento, etc. Sólo mediante esta actualización será posible para los docentes preparar en forma efectiva y realista a los/las estudiantes para insertarse en las actividades productivas y de servicios para las que se están preparando. Estos vínculos incluyen diversas actividades, desde el intercambio de información hasta la posibilidad de que los docentes se inserten en forma efectiva en empresas u organizaciones laborales y tengan experiencia concreta acerca de los aspectos antes mencionados.
- b) Es asimismo función propia de estas instituciones detectar necesidades de capacitación para adecuar sus ofertas. Ello implica establecer vínculos con las instituciones técnicas y sus docentes, y establecer necesidades sobre la base de diagnósticos y preocupaciones de las instituciones respecto de la formación para el trabajo.

Desarrollar estructuras y modalidades de gestión institucional flexibles, en donde se establezcan claramente áreas de responsabilidad y equipos de trabajo, se decidan aspectos vinculados a la contextualización de la enseñanza y se genere, desarrolle y evalúe en forma continua el proyecto institucional y se fortalezca el vínculo con la comunidad.

Ampliar la cobertura geográfica de la oferta⁴ para ello es necesario habilitar más instituciones garantizando calidad y pertinencia. Es imprescindible evaluar, dentro del sistema, cuáles pueden ser las más apropiadas en cuanto a su "expertez", su experiencia previa en actividades de formación y/o capacitación, sus perfiles docentes y su equipamiento para ofrecer formación de docentes. Se ha observado que el sistema integrado por las Escuelas Normales cuenta con capacidades pedagógicas, pero le es ajena la cuestión técnica. A la inversa, los institutos técnicos superiores cuentan con capacidades en lo técnico pero tienen poca o ninguna experiencia en lo pedagógico. Asimismo, los primeros cumplen la función de formación inicial, y los segundos tienen la posibilidad de hacer ofertas de capacitación y actualización. El mayor énfasis en articulación de lo técnico específico con lo pedagógico que se hace en esta propuesta, vuelve especialmente importante la decisión en este punto y parecería más apropiado dotar a las instituciones técnicas superiores, tradicionalmente vinculadas al sistema técnico, de capacidades pedagógicas, que a la inversa. Ello podría hacerse mediante convenios con escuelas normales o universidades, cuando es posible, o mediante la incorporación o fortalecimiento de áreas pedagógicas.

| 4 Este problema es específico de la situación boliviana. Remitimos a la nota 3.

En síntesis, para avanzar en la concreción de estas propuestas es necesario que desde los organismos centrales de conducción del sistema se impulsen determinadas líneas de intervención y se desarrollen ciertos instrumentos que hagan posible la ampliación de las ofertas con la calidad y pertinencia necesarias.

Elaborar pautas y criterios para la habilitación de ofertas y para la adecuación de las existentes incorporando el perfil profesional como marco de referencia y como instrumento para el rediseño de la formación.

Revisar las ofertas disponibles (formación/actualización) en función de las áreas de desempeño del perfil y proponer adecuaciones en función de éstas.

Flexibilizar las ofertas en puntos críticos tales como requisitos de ingreso, secuencia, formas de cursado, horarios, duración.

Realizar acciones de fortalecimiento institucional de modo de lograr instituciones de formación y capacitación de docentes en condiciones de tomar decisiones en función de su entorno que sean profesionalizantes con base en la formulación y evaluación de proyectos y en las formas de enseñar y aprender que promueven para su público.

Realizar actividades masivas de comunicación, divulgación y capacitación acerca de los fundamentos y bases conceptuales de la reforma en curso, de modo de lograr mejores niveles de comprensión y acuerdo en los actores.

Instrumentar la certificación por módulos y proyectos y no por tiempo y contenidos académicos, tanto para la formación como para la capacitación.

Finalmente, desde el punto de vista operativo y con relación a la adopción del perfil profesional docente las sugerencias apuntan a:

- Iniciar un proceso de **comunicación y difusión** tendiente a sensibilizar a los involucrados sobre la necesidad de contar con una herramienta común para la gestión y la formación del personal docente.
- Esto supone delinear un circuito de **consulta y participación** en diferentes niveles técnico-políticos del sistema de formación técnico profesional. Implica ir generando acuerdos en forma progresiva, comenzando por los niveles de mayor decisión, y luego pasando a los niveles operativos para, finalmente, involucrar a los propios docentes y a sus representantes gremiales.

- Deberá preverse, simultáneamente, un **nuevo marco normativo** que tome el perfil como parámetro en los diferentes procesos de gestión y regulación del Régimen Profesional Docente, y en la formación. El aspecto normativo es de fundamental importancia, y requiere ser acompañado con procesos participativos que vayan garantizando la efectividad de las normas.
- **Desarrollar un proceso de adaptación y contextualización** para dar al perfil validez y operatividad en diferentes ámbitos del sistema de formación.

Para ello es necesario establecer criterios de delimitación de los diferentes ámbitos de formación técnica y profesional en los que se adoptará el perfil profesional docente, por ejemplo: educación formal técnica y educación alternativa –o no formal– (se pueden establecer otros criterios: por niveles, por localización regional, por especialidades, etc.). Es conveniente involucrar a representantes de estos ámbitos ya que se estaría cumpliendo con un doble objetivo: por un lado, obtener un perfil profesional docente más concreto y adaptado a cada realidad; por otro lado, el objetivo es de comunicación y difusión para lograr una verdadera apropiación de esta herramienta por parte de los actores del sistema. Sólo si toman parte a través de diferentes instancias se puede garantizar una verdadera instalación del perfil para la gestión del estamento docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, Inés. *Formación de docentes para la innovación pedagógica*. Seminario Internacional Los Formadores de Jóvenes en América Latina, OIE; UNESCO; Administración Nacional de Educación Pública, Maldonado, Uruguay, julio-agosto de 2000.
Disponible en: [www.ibe.unesco.org/Regional/ Latin American Network](http://www.ibe.unesco.org/Regional/Latin%20American%20Network)
- Arbizu, Francisca. *La formación profesional específica. Claves para el desarrollo curricular*. Madrid: Santillana, 1998.
- Aritio, Blas; Asís, Francisco de. *La formación del profesorado de FP en un contexto de reforma: la experiencia española*.
www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad3a02.htm
- Arnold, Rolf. *Formación profesional: nuevas tendencias y perspectivas*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2002.
- Camillioni, Alicia. *Articulaciones, modalidades y proyectos de cambio curricular*. En: Universidad de Buenos Aires. Facultad Medicina; OMS. *Aportes para el cambio curricular en Argentina*. 2001.
- Camillioni, Alicia et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, Claudio De Moura. *Formación profesional en el cambio de siglo*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2002.
- Cicourel, Aarón V. *El método y la medida en sociología*. Madrid: Editora Nacional, 1982.
- Claves para la formación del profesorado de FP.
Disponible en www.aufop.org/publica/resumen.asp?pid=30&docid=628
- Contreras, José Domingo. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.
- Chile Califica. Programa de Educación y Capacitación Permanente. Seminario Internacional Formación de Docentes Técnicos, Gobierno de Chile, Santiago de Chile, agosto de 2001.
- Davini, María Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- De Lella, Cayetano. *Modelos y tendencias de la formación docente*. Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, OEI, Lima, septiembre de 1999.

- Delfino, José A.; Gates, Hector R.; Sigal, Víctor *et al.* *La educación superior técnica no universitaria. Problemática, dimensiones, tendencias.* Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, 1998. Serie Nuevas Tendencias
- Dussel, Inés. *La formación de docentes para la educación secundaria.* Seminario Internacional Los Formadores de jóvenes en América Latina.
- Esquivel, Margarita; Madrigal, Roy; Morales, Damaris. Proceso del desarrollo de las metodologías por competencias. Proyectos Empleos 2000. San José de Costa Rica: Centro de Investigación y Perfeccionamiento para la Educación Técnica (CIPET), 2002.
- FORMUJER. *Género y formación por competencias: aportes conceptuales, herramientas y aplicaciones.* Montevideo: Cinterfor/OIT, 2003.
- Galeano Ramírez, Alberto. *Manual de capacitación para directivos de centros de formación.* Montevideo: Cinterfor/OIT; CETP.UTU, 1999.
- Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad.* Madrid: Morata, 1996.
- Hernández, Daniel. Manual de productos. Buenos Aires: BID-FOMIN; Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Programa de Certificación de Competencias Laborales y Capacitación, 2001.
- INET. Componente Capacitación Docente. *Propuesta de actividades para desarrollar el componente en el marco del Programa de transformación de la educación técnico-profesional.* Buenos Aires: Ministerio de Educación. INET, 1988.
- INET. Programa de Transformación Institucional. *Gestión de instituciones de formación técnico profesional. Documento de trabajo.* Buenos Aires: Ministerio de Educación. INET, 1999.
- Instituto Nacional de Empleo (INEM) *Calidad y formación. Binomio inseparable.* Madrid: INEM; Fondo Social Europeo, 2003.
- Irigoin, María; Vargas, Fernando. *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud.* Montevideo: Cinterfor/OIT; OPS. OMS, 2002.
- Le Boterf, Guy *et al.* *Cómo gestionar la calidad de la formación.* Barcelona: Edipe, 1993.
- Le CERPET. www.education.gouv.fr/enspro/cerpet/
- LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) *Formación Profesional.* 1990. Capítulo 3
- Ministerio de Defensa Nacional. Capacitación de soldados y marineros en las FFAA. *Boletín estadístico.* La Paz, Bolivia. 2000.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) *Plan de reforma de la formación profesional.* Madrid, 1992.
- Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Relaciones Institucionales. Programa de Reforma del Régimen Profesional Docente. *Propuestas para un nuevo régimen profesional docente.* Buenos Aires, 1994.

- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). *Pathways for learning. Education and training from 16 to 19* 1989.
- OEI. *Evaluación de políticas educativas*. En: Actas del VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Madrid, 2003. Capítulos 1 y 2.
- Palacios Muñoz, Francisca. *La empresa y la formación del profesorado de FP*. www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad3a03.htm
- Perrenoud, Philippe. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Pedagogía, 1999.
- . *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Piaget, Jean. *Estudios sociológicos*. Barcelona: Ariel, 1977.
- Posthuma, Anne Caroline (Coord.) *Diálogo social, formación profesional e institucionalidad*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2002.
- Pozo, Ignacio. *De aprendices y maestros*. Madrid: Visor, 1993.
- Programa Delta. *Formación de formadores*. Turín: OIT. Centro Internacional de Formación. <http://learning.itcilo.it/tot/spagnolo/>
- Proyecto Coordinador Africa Melis. *Teachers and trainers in vocational training*. CEDEFOP. v.1. Alemania, España, Francia y Reino Unido.
- Schön, Donald. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós, 1992.
- Seminario Internacional Formación de Docentes Técnicos, Ministerio de Educación; Ministerio de Trabajo y Previsión Social; Ministerio de Economía; Chile Califica. Programa de Educación y Capacitación Permanente, Santiago de Chile, agosto de 2001.
- Taylor, S. J.; Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós, 1986.
- Zarifian, Phillipe. La organización formativa y el modelo de las competencias: ¿Qué motivos? ¿Qué aprendizajes? *Revista Europea de Formación Profesional*. Salónica, CEDEFOP. n. 5, 1995.

Páginas webs

- Página web del Ministerio de Educación de Chile
http://cpeip.mineduc.cl/acreditacion/premio_excelencia.php
- Página web del Ministerio de Educación de El Salvador www.mined.gob.sv/
- Página web del Ministerio de Educación de España www.mec.es/

Documentos e informes

- Barba, E.; Billorou, N.; Negrotto, A.; Varela, C. *Diagnóstico comparativo y propuesta de marco normativo de formación y gestión docente del Sistema de Forma-*

ción Técnica y Tecnológica. Montevideo: Dutra, Notaro y Asociados. Programa de Fortalecimiento de la Formación Técnica y Tecnológica, Ministerio de Educación/BID, La Paz, Bolivia, 2003-2004.

Compila cinco estudios:

Estudio 1: *Diagnóstico, análisis y sistematización de las características de la oferta y la demanda de formación de docentes para el STF.* junio de 2003.

Estudio 2: *Diagnóstico de la situación del estamento docente en la formación técnica y tecnológica.* agosto de 2003.

Estudio 3: *Estudio comparado nacional e internacional en materia de formación y régimen profesional docente.* octubre de 2003.

Estudio 4: *Propuesta de perfil profesional docente en el Sistema de Formación Técnica y Tecnológica.* marzo de 2004.

Estudio 5: *Propuesta final para la gestión y formación de docentes técnicos y tecnológicos.* mayo de 2004.

Fundación Gestar. *Estudio para la incorporación del enfoque de competencias en el SFTT.* La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación; BID. Programa de Fortalecimiento de la Formación Técnica y Tecnológica, 2003.