

Mejora de los aprendizajes a través del desarrollo profesional docente como política educativa para la formación continua en Argentina

Improving Learning through Teacher Professional Development as an Educational Policy for Continuous Teacher Education in Argentina
Melhora da Aprendizagem por meio do Desenvolvimento Profissional Docente como Política Educativa para a Formação Contínua na Argentina

Carina Manchado¹
Cristián Expósito²

Resumen

Este trabajo desarrolla un análisis exhaustivo del marco teórico relacionado con el desarrollo profesional docente (DPD) en el contexto educativo contemporáneo. Mediante una revisión crítica de la literatura y un análisis documental descriptivo no empírico, se examinan conceptos clave y enfoques teóricos que fundamentan la importancia del DPD y su relevancia para mejorar la calidad educativa. La

¹ carinamanchado@gmail.com Colegio San Andrés. Argentina

 <https://orcid.org/0009-0007-7369-767X>

² cdexposito@uncu.edu.ar Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Centro de Investigaciones Cuyo. Argentina

 <https://orcid.org/0000-0002-5314-9752>

metodología abordada incluye una búsqueda bibliográfica en bases de datos académicas especializadas, empleando criterios de inclusión y exclusión que garantizan la pertinencia y actualidad de las fuentes analizadas. Se concluye que, a pesar de los avances, aún queda mucho por hacer para cumplir con los objetivos establecidos en la Ley de Educación Nacional N° 26206. Una comprensión adecuada del DPD permite tomar decisiones informadas para introducir nuevas metodologías educativas, lo que fomenta un crecimiento profesional continuo que beneficia tanto a docentes como a estudiantes y mejora la calidad educativa.

Palabras clave: Desarrollo Profesional Docente, práctica reflexiva, comunidades de aprendizaje profesional, innovación en formación docente y capacitación docente.

Abstract

This paper provides a comprehensive analysis of the theoretical framework related to Teacher Professional Development (TPD) in the contemporary educational context. Through a critical literature review and a non-empirical, descriptive documentary analysis, it examines key concepts and theoretical approaches that underscore the importance of TPD and its relevance for improving educational quality. The methodology includes a bibliographic search in specialized academic databases, using inclusion and exclusion criteria to ensure the relevance and currency of the sources analyzed. The study concludes that, despite progress, much remains to be done to meet the objectives established in the National Education Law No. 26206. A thorough understanding of TPD enables informed decision-making to introduce new educational methodologies, fostering continuous professional growth that benefits both teachers and students and enhances educational quality.

Keywords: Teacher Professional Development, reflective practice, professional learning communities, innovation in teacher education, teacher training.

Resumo

Este trabalho desenvolve uma análise exaustiva do marco teórico relacionado ao desenvolvimento profissional docente (DPD) no contexto educacional contemporâneo. Por meio de uma revisão crítica da literatura e de uma análise documental descritiva não empírica, são examinados os principais conceitos e abordagens teóricas que fundamentam a importância do DPD e sua relevância para melhorar a qualidade educacional. A metodologia abordada inclui uma

pesquisa bibliográfica em base de dados acadêmicos especializados, utilizando critérios de inclusão e exclusão que garantem a relevância e atualidade das fontes analisadas. Conclui-se que, apesar dos avanços, ainda há muito a ser feito para cumprir os objetivos estabelecidos na Lei de Educação Nacional nº 26206. Uma compreensão adequada do DPD permite tomar decisões informadas para introducir novas metodologias educacionais, promovendo um crecimiento profesional contínuo que beneficia tanto profesores quanto estudiantes e melhora a qualidade educacional.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente, prática reflexiva, comunidades de aprendizagem profesional, inovação na formação docente, capacitação docente.

1. Introducción

La educación constituye un pilar fundamental en el desarrollo de una sociedad y la mejora de su calidad está influenciada por una multiplicidad de factores, siendo la formación de los docentes uno de los aspectos críticos (Polanco Monterroso, 2021). A lo largo de los años, las políticas de formación docente, tanto en términos de formación profesional como de formación continua, han adoptado diversos enfoques a lo largo del tiempo, evolucionando en respuesta a distintas necesidades e intereses que han surgido en el contexto político, económico y social (Cruz Pinzón, 2020; Gómez Serés, 2018). Un ejemplo claro de esta evolución radica en la variabilidad de nombres y funciones que la formación continua ha asumido a lo largo de diferentes períodos y bajo distintos gobiernos en Argentina. Capacitación y desarrollo profesional docente, son conceptos asociados a la formación continua de los profesionales de la educación, pero a su vez, se utilizan indistintamente y, en muchas ocasiones, se les atribuye la misma función; provocando confusión sobre lo que comporta su significado y sobre los modos de alcanzar tal desarrollo (Galván Dueñas et al., 2023; Sladogna, 2000). Entender el propósito que las políticas educativas le asignan a la formación continua de los docentes y acercarnos al significado del término,

es de suma importancia para quienes se dedican a la educación, ya que permite tener otra mirada hacia los aprendizajes, hallar nuevas formas de trabajo en las escuelas, reflexionar sobre la propia práctica, construir conocimiento y tener una visión global de la situación educativa (Aguirre-Canales et al., 2021; Badillo Gaona et al., 2014).

Siguiendo el planteo de María Soledad García (1999) y de Cecilia Chan Arceo y Pedro José Canto Herrera (2021) podemos ver que la revisión de la literatura revela cómo algunos autores consideran que el desarrollo profesional abarca tanto el perfeccionamiento como la formación continua, el reciclaje o el entrenamiento, a pesar de que cada uno de estos términos tiene significados distintos. Estas interpretaciones se basan en enfoques teóricos que han ido emergiendo y evolucionando desde la segunda mitad del siglo pasado. Por otro lado, Lea Vezub (2011), sostiene que el desarrollo profesional solo adquiere sentido dentro de ciertas concepciones teóricas que se relacionan con enfoques prácticos o críticos del currículum, una interpretación de la investigación educativa, un perfil del docente como agente curricular y una visión de la escuela como el principal agente de cambio.

Siguiendo con este análisis, Fabián Vitarelli (2015) expone la importancia que tiene para los docentes poder reflexionar sobre sus prácticas de intervención y la importancia de comprender las micro y las macro políticas propias de un tiempo y un espacio determinado.

Sin embargo, más allá del sentido que le asignen a la formación continua; “las reformas educativas reconocen con mayor o menor intensidad el papel que tienen los docentes en su puesta en práctica y desde esta perspectiva se preocupan por realizar actividades dirigidas a ellos” (Aguerrondo, 2002, p. 104).

El objetivo de este documento es identificar las características y métodos del DPD como política educativa para la formación continua, con la intención de proporcionar claridad a quienes deseen investigar sobre el tema. Mediante un análisis documental descriptivo, se busca ofrecer una comprensión adecuada del DPD, lo que permitirá tomar decisiones informadas para introducir nuevas metodologías educativas, que promuevan un crecimiento profesional continuo y beneficioso para docentes y estudiantes, contribuyendo así a la mejora de la calidad educativa.

2. Metodología

2.1. Diseño Metodológico

El presente artículo se basa en un diseño de análisis documental descriptivo no empírico, centrado en un relevamiento exhaustivo y análisis interpretativo de fuentes secundarias. Este diseño es adecuado para un estudio teórico, dado que permite analizar y describir sistemáticamente los enfoques y prácticas en torno al DPD a partir de fuentes bibliográficas y documentos de referencia. La metodología utilizada busca identificar y sintetizar conceptos y tendencias relevantes en la literatura sobre la formación docente, sin recurrir a la recolección de datos empíricos.

2.2. Procedimiento de Búsqueda Bibliográfica

La búsqueda bibliográfica se realizó en bases de datos académicas y repositorios especializados en ciencias de la educación, como RICONICET, Latindex y Cielo. Para estas búsquedas se emplearon palabras clave como “Desarrollo Profesional Docente”, “práctica reflexiva”, “comunidades de aprendizaje profesional”, “innovación en formación docente” y “capacitación docente”. Además, se utilizaron operadores booleanos (“AND” y “OR”) para precisar la búsqueda y optimizar los resultados obtenidos.

Para asegurar la pertinencia y actualidad de las fuentes, se establecieron los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de Inclusión: Se incluyeron artículos publicados en revistas indexadas, en español, que aborden de manera directa el DPD y las metodologías innovadoras en la formación docente. También se consideraron documentos normativos y de políticas educativas que aporten contexto al análisis.

Criterios de Exclusión: Se excluyeron fuentes sin revisión por pares, estudios empíricos de casos específicos que no fueran generalizables y documentos que no estuvieran directamente relacionados con el DPD.

2.3. Análisis Documental

El análisis documental se llevó a cabo en tres fases:

1. **Revisión exploratoria:** Se realizó una lectura preliminar de las fuentes seleccionadas para identificar los enfoques y modelos predominantes sobre el DPD.
2. **Análisis temático:** En esta fase, se profundizó en los contenidos de cada documento, destacando los aspectos clave de cada enfoque o dispositivo de formación que abordara el DPD.
3. **Categorización y síntesis:** Se sintetizaron los hallazgos en categorías relacionadas con las prácticas innovadoras, enfoques y dispositivos pedagógicos, con el fin de consolidar una visión integral de las tendencias en formación y desarrollo profesional docente.

3. Resultados

3.1. La política educativa en la formación continua

3.1.1. Perspectivas conceptuales

Hablar de política implica considerar múltiples factores, tales como relaciones de poder, disputas ideológicas, intereses comunes, demandas sociales y la estructura organizativa de la sociedad, entre otros aspectos. La variación en el enfoque utilizado para abordar estos aspectos determina el significado atribuido a los términos o la aceptación de sus definiciones (Abrego & Unrein, 2018). En este sentido, las políticas educativas cambian con cada gestión de gobierno, reflejando el enfoque particular hacia la formación docente y la intervención en su desarrollo. Estas políticas son el resultado de la intersección entre teorías educativas, fuerzas sociales, prácticas e intenciones con intereses propios (Vezub, 2013).

Haciendo una revisión de otras investigaciones relacionadas con el tema tratado en el presente escrito, Maizón (2019) realiza un recorrido histórico sobre las características que ha adoptado la formación continua de los docentes en diferentes momentos y plantea que el Estado, de manera explícita o implícita, determina la concepción del docente según su intencionalidad.

La formación continua de los docentes, promovida por el gobierno escolar, se ha llevado a cabo durante mucho tiempo como una forma de entrenamiento técnico-individual, utilizando los cursos y capacitaciones como herramienta principal, con el objetivo exclusivo de mejorar el desempeño de los docentes (Galván Dueñas et al., 2023).

La mera obtención de un título por parte de un docente no es suficiente, se requiere además una continua capacitación que le permita mantenerse al día en los avances científicos y tecnológicos, los nuevos enfoques educativos, las metodologías innovadoras y las nuevas formas de trabajo (Herdoiza, 2004).

Es importante destacar que esta capacitación no debe concebirse únicamente como una acumulación de cursos para obtener puntaje, ni como la mera adquisición de conocimientos para el desarrollo individual. Por el contrario, la capacitación debe transformarse en una herramienta efectiva para los docentes, cuyos aprendizajes deben integrarse con los procesos reales y cotidianos de sus prácticas. De esta manera, podrán abordar de manera colaborativa, junto con otros colegas, los desafíos que surjan en el contexto escolar diario (Stigliano, 2018; Tenti Fanfani, 2005).

A lo largo del tiempo, han surgido dos enfoques distintos en relación con la formación docente: uno de naturaleza tradicional, que concibe el perfeccionamiento como acciones destinadas a subsanar las deficiencias de los docentes en respuesta a las necesidades actuales; y otro enfoque más contemporáneo, que considera la formación como un proceso continuo a lo largo de toda la carrera docente, enfocado en el desarrollo profesional de manera integral (Ruiz Bohórquez & Quiceno Sosa, 2022; Vaillant, 2009).

3.1.2. Perspectiva legal

Los enfoques o perspectivas divergentes en consideración se pueden apreciar claramente en las últimas dos leyes de educación argentina. La Ley 24195 “Federal de Educación”, sancionada en abril de 1993 y derogada en el año 2006, adoptaba un enfoque más tradicional al establecer el derecho a la capacitación, actualización y nueva formación en servicio, así como el deber de los docentes de formarse y actualizarse de forma permanente (art. 46, inc. i, y art. 47, inc. d).

Desde la perspectiva más actualizada, la Ley 26206 de “Educación Nacional”, sancionada en el año 2006, establece como uno de los objetivos de la formación continua, “Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de

enseñanza” (art.73, inc. d). Con este propósito, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) se encarga de proporcionar capacitación gratuita y permanente a los docentes en todo el país. Este organismo ha adoptado un enfoque sistémico, orientado a comprender el sistema en su totalidad (Lombardi & Abrile de Vollmer, 2009), mientras que el Consejo Federal de Educación es el responsable de definir las áreas prioritarias de formación continua y desarrollo profesional como una actividad constante (Feldfeber, 2020).

Como se puede observar, en la Ley 24195 (1993) “Federal de Educación” se emplean los términos: «capacitación, actualización, formación en servicio»; mientras que, en la Ley de “Educación Nacional” N° 26206 (2006), se hace referencia únicamente al término «desarrollo profesional docente».

3.1.3. Enfoques en la Formación Docente

Durante los años 90 se planteó en Argentina una clasificación de enfoques que implicaba un modelo de perfeccionamiento carencial-remedial-instrumental, el cual se basaba en la idea de un docente carente de conocimientos y herramientas adecuadas para la enseñanza. Este modelo estaba diseñado principalmente para suplir las carencias de la formación inicial y sostenía que la teoría y la práctica se producían de manera vertical y directa, asumiendo que una vez que los docentes adquirían la teoría, la llevaban directamente a sus aulas (Vezub, 2013). En este enfoque, el rol del docente se caracterizaba por una actitud de escucha principalmente asimilativa y/o aplicativa, con un apego a los programas y los contenidos ya definidos por el gobierno escolar (Nieto Cano & Alfageme González, 2017).

Un ejemplo de este enfoque se manifiesta en la década de los 90, período marcado por importantes cambios a nivel político, económico y social a nivel global (Jofré & Expósito, 2021). Durante este contexto, se llevó a cabo una reforma educativa generalizada, en la cual las políticas de formación se

dirigieron principalmente hacia el perfeccionamiento de los docentes. Esto se debía a la necesidad de adaptarse a los nuevos contenidos requeridos para una nueva configuración escolar (Alliaud, 2012).

Los cursos se convirtieron en el formato principal utilizado para capacitar de manera masiva a los docentes en ejercicio. Un ejemplo destacado de esta práctica fue la instauración de la Red Federal de Formación Docente Continua, que agrupaba a diversas instituciones educativas de todo el país. Esta red tenía como objetivo proporcionar formación, perfeccionamiento y actualización tanto al personal docente como no docente del sistema educativo (Manzo, 2019; Valdez, 2008).

Este método de capacitación masiva atrajo a más de 650.000 docentes, pero sus detractores argumentaron que se enfocaba principalmente en los intereses individuales de los pedagogos en lugar de abordar las necesidades e intereses más amplios de las instituciones educativas (Bentancur, 2008). Las políticas de profesionalización de los años 90 se implementaron desde un modelo propiamente instrumental del conocimiento, ya que se enfocaron en las deficiencias que presentaba la formación de los docentes (Feldfeber, 2020).

Según el informe elaborado por la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua (Resolución 251, 2005): “en los 90 la capacitación se utilizó como estrategia privilegiada para garantizar el cambio curricular en los distintos niveles del sistema educativo” (p. 24). A su vez, la formación docente en servicio fue concebida como una serie de acciones limitadas en su duración y contexto específico, con un rol utilitario dirigido a comunicar e implementar los cambios acordados por el sistema (Santillán, 2020).

Durante ese período, uno de los conceptos que se popularizó para describir estas actividades fue el de «capacitación», el cual se asociaba estrechamente con las oportunidades de promoción laboral “Esto provocó que los docentes

realizaran cursos, por obtener puntaje, a veces sin conexión alguna o alejados de su práctica laboral. La capacitación adoptó así un rasgo individualista, sin trabajo conjunto de docentes, ni contemplación de dimensiones institucionales” (Pogré et al., 2004, p. 36).

Para ilustrar este enfoque instrumental, típicamente asociado con un paradigma más tradicional, se emplean modalidades de formación estandarizadas como cursos, talleres didácticos y seminarios temáticos, así como también formas de educación a distancia. Además, se suman los eventos como conferencias, jornadas, congresos y encuentros, así como actividades relacionadas con el autoaprendizaje y el desarrollo individual (Nieto Cano & Alfageme González, 2017).

En contraposición al modelo instrumental del perfeccionamiento, está el enfoque que se basa en la teoría crítica y se centra en el desarrollo. Este enfoque conceptualiza la formación docente como un proceso continuo y de largo plazo que promueve la autonomía del individuo (Vezub, 2013). Este modelo se opone a la concepción tradicional de concebir el futuro; pues, en las sociedades contemporáneas, el conocimiento desempeña un papel fundamental, dando lugar a nuevas perspectivas y comprensiones de la realidad (Aguerrondo, 1996). Esta nueva manera de pensar la formación continua, está orientada a la actividad permanente, articulada con la práctica en los diferentes contextos laborales y teniendo en cuenta necesidades, intereses y problemas de la enseñanza y el aprendizaje (Feldfeber, 2020).

4. Desarrollo profesional docente

4.1. Hacia una Formación Integral y Colaborativa en el Contexto Educativo Contemporáneo

En la actualidad, considerar que el aprendizaje profesional puede limitarse a enfoques tradicionales y aislados resulta demasiado simplista (Aguerrondo, 2002). Como se ha mencionado previamente, en las sociedades

contemporáneas, el conocimiento desempeña un papel fundamental, lo que conlleva cambios acelerados, “estas transformaciones generan enormes desafíos para el trabajo de enseñar y llevan indefectiblemente a repensar el proceso de formación de los docentes para que estén mejor preparados al momento de enfrentar los desafíos actuales de la transmisión cultural” (Delich, 2017, p. 143).

Es fundamental que los docentes, investigadores y responsables políticos en el ámbito educativo comprendan claramente los elementos del desarrollo profesional. Esto les permitirá acceder a una formación integral que mejore la calidad de la enseñanza y fomente un aprendizaje más profundo en los estudiantes. Esta comprensión sólida conduce no solo a mejoras dentro de la institución educativa, sino también a impactos positivos más amplios en la sociedad (Darling Hammond et al., 2017).

En este sentido, el término que mejor refleja las demandas actuales y las necesidades de los docentes es el de Desarrollo Profesional Docente (DPD), debido a que “abarca mayor variedad de sentidos y, a su vez, recoge el enfoque de fortalecimiento y progreso profesional que se quiere asignar a la formación que maestros y profesores pueden experimentar a lo largo de su carrera” (Terigi, 2010, pp. 5–6).

El desarrollo profesional docente capacita al profesorado para afrontar desafíos, encontrar soluciones y diseñar acciones mediante un pensamiento compartido. Esto fomenta una relación horizontal y colaborativa entre docentes y expertos, que revalora los saberes derivados de la acción y la experiencia. Trabajando en comunidades, reflexionando sobre su práctica y aprovechando la teoría y la investigación educativa, los docentes construyen conocimiento para impulsar su propio desarrollo profesional (Vezub, 2011, 2013).

Un dispositivo de formación debe procurar crear situaciones experimentales que faciliten la modificación de los sujetos mediante la interacción. Esto implica adquirir posiciones y modos de acción que les permitan adaptarse activamente a situaciones cambiantes y apropiarse de nuevos conocimientos sobre la realidad externa, sobre los demás y sobre sí mismos. El intercambio y la confrontación entre pares desempeñan un papel crucial en la facilitación de procesos reflexivos (Anijovich & Capelletti, 2018).

4.2. Prácticas innovadoras en el Desarrollo Profesional Docente

El desarrollo profesional puede abarcar una variedad de actividades, entre las que se incluyen los ateneos pedagógicos basados en casos, en los cuales se analiza y reflexiona sobre la propia práctica y la de otros profesionales. A partir de este proceso, pueden surgir propuestas de intervención que buscan generar transformaciones significativas (de Morais Melo et al., 2018; Lombardi & Abrile de Vollmer, 2009).

Otra de las herramientas innovadoras que fomenta el DPD es la práctica reflexiva, la cual integra tanto el conocimiento teórico como el práctico. Esta afirmación se respalda en los hallazgos de diversas investigaciones experimentales a nivel internacional, que evidencian cómo la reflexión sobre la práctica individual y/o colectiva contribuye a la generación de conocimiento profesional (Domingo, 2021). Además, otra estrategia para alcanzar DPD son las comunidades de aprendizaje profesional, en las cuales los docentes se congregan de forma informal para investigar sobre su propia práctica, identificar sus necesidades de formación, reflexionar y colaborar en la toma de decisiones para mejorar su desempeño en las aulas (Calvo, 2014).

Es importante destacar que las comunidades de aprendizaje han sido definidas de diversas maneras, pero todas comparten un rasgo común: constituyen un proceso de reflexión crítica y creativa, que surge de las necesidades e intereses compartidos por los docentes en su quehacer diario

y que está directamente relacionado con la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Fuentes Triviño, 2021).

En términos generales, existe una tendencia a demostrar que las comunidades de aprendizaje favorecen el DPD, siendo el aspecto comunitario y el compromiso mutuo, una característica relevante de estas comunidades (Vaillant, 2019).

El DPD engloba todas las instancias de aprendizaje, ya sean naturales o deliberadamente planeadas, con el propósito de brindar beneficios directos o indirectos tanto a individuos como a grupos y establecimientos educativos, contribuyendo de esta manera a la mejora de la calidad de la enseñanza dentro del aula. Constituye un proceso mediante el cual, tanto de forma individual como colaborativa, el personal docente revisa, renueva y amplía su compromiso como agentes de cambio dentro del marco ético de la educación. Asimismo, implica la adquisición y el desarrollo crítico de conocimientos, habilidades e inteligencia emocional esenciales para una reflexión, planificación y práctica profesional adecuadas en la interacción con estudiantes y colegas en todas las etapas de su carrera en la enseñanza (Day, 2005).

4.3. Reflexiones sobre enfoques, dispositivos y prácticas pedagógicas

Vezub (2013) sostiene que la distinción entre enfoques y dispositivos no es siempre clara, ya que un enfoque puede utilizar varios dispositivos que suelen asociarse a un modelo específico. Por ejemplo, la capacitación se ha vinculado principalmente al modelo instrumental, pero también puede ser desarrollada desde un enfoque basado en una teoría socio-crítica.

Además, las tendencias actuales en formación continua no menosprecian la capacitación, sino que valoran el conocimiento y la experiencia docente. El objetivo es realizar actividades reflexivas en colaboración sobre las prácticas

pedagógicas. De esta manera, la formación continua centrada en el desarrollo profesional capacita a los docentes para enfrentar desafíos, buscar soluciones, reflexionar sobre su práctica y diseñar acciones a través del trabajo compartido (Vaillant, 2019; Vezub, 2013).

En este mismo sentido Nieto Cano y Alfageme González (2017), llevaron a cabo un análisis exhaustivo de las distintas modalidades de oferta formativa disponibles. Los hallazgos revelaron que, a pesar de la diversidad de enfoques y experiencias presentes en la formación, su efectividad radica en su capacidad para adaptarse de manera flexible a las necesidades e intereses individuales de los educadores. Además, se encontró que la formación resulta más beneficiosa cuando logra incidir positivamente en el perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas de los docentes y en el avance académico de sus estudiantes. Este enfoque adaptable y orientado a resultados resalta la importancia de diseñar programas formativos que sean pertinentes y relevantes para la realidad específica de cada educador y su entorno educativo.

A pesar de que numerosas investigaciones sugieren que los enfoques tradicionales están desfasados, aún persisten estas características tanto en los docentes como en las instituciones escolares (Vaillant, 2019). Además, se resalta que la realización efectiva DPD requiere la presencia de factores clave, como el tiempo, las oportunidades de aprendizaje colaborativo dentro y fuera de la escuela, y el apoyo constante del equipo directivo. La carencia de alguno de estos elementos disminuye la probabilidad de lograr un DPD efectivo (Day, 2005; Vaillant, 2019).

En este sentido, los docentes desempeñan un papel fundamental en el ámbito educativo. Para que se produzca una transformación significativa, es crucial que ejerzan como profesionales críticos y reflexivos respecto a su propia práctica, en lugar de limitarse a ser meros transmisores de

conocimientos. A pesar de ello, en la mayoría de los casos, prevalece aún el modelo tradicional de enseñanza (Domingo, 2021).

5. Conclusión

Las políticas educativas surgen como respuesta a diversos factores como el momento histórico, las tradiciones, las creencias, las demandas económicas y las necesidades educativas. Sin embargo, un aspecto crucial a considerar en su formulación son los docentes, quienes tienen un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes y en la mejora del sistema educativo (Fullan, 1993).

El presente trabajo pretende ofrecer una mayor comprensión sobre el enfoque que las políticas educativas otorgan a la formación continua de los docentes, a través de un análisis heurístico de diversas obras. Es necesario dejar claro que la manera en que se diseñan y estructuran estas políticas influye significativamente en la conceptualización y características que se espera que tenga el docente ideal según los objetivos y prioridades educativas establecidas.

Un aporte adicional de gran relevancia se vincula con el análisis del DPD, lo que ha llevado a la conclusión de que aún hay un largo camino por recorrer para cumplir con lo establecido en nuestra Ley 26206 (2006) de “Educación Nacional”. La experiencia misma y la realidad observada en las escuelas evidencian lo lejos que están las instituciones educativas de brindar los espacios y el tiempo necesarios para un desarrollo profesional apropiado.

Esta afirmación sugiere que, comprender correctamente qué implica el DPD, permite a los profesionales de la educación tomar decisiones informadas sobre cómo promover este desarrollo. Dicha comprensión facilita la introducción de nuevas metodologías educativas en las instituciones, lo que contribuye a un crecimiento profesional continuo y beneficioso tanto para

los docentes como para los estudiantes, ayudando a mejorar la calidad general de la educación.

Para finalizar, es importante comprender que: Las formas tradicionales de enseñanza se enfrentan a nuevos desafíos debido a los cambios en la sociedad y en los estudiantes. Si bien han surgido más lugares para aprender, nuevas formas de acceder a la información y mayores oportunidades de intercambio y comunicación, los objetivos educativos, la organización de la enseñanza y las condiciones de trabajo de los profesores han experimentado pocos cambios significativos al respecto.

6. Referencias

Abrego, L., & Unrein, R. (2018). La política educativa como política de sentidos. Una propuesta de abordaje analítico. *Hologramática*, 36(2), 120–131. <https://www.cienciaried.com.ar/ra/revista.php?wid=3&articulo=2083&tipo=A&sid=136&NombreSeccion=Articulos&Accion=Ver>

Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Troquel.

Aguerrondo, I. (2002). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. *Conferencia "El Desempeño de Maestros En América Latina y El Caribe: Nuevas Prioridades" Brasil, Brasilia, 10-12 de Julio de 2002.*, 97–144. http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%3%b3%20Permanent/Educaci%3%b3%20Universitaria/Documents/desafios_politica_educativa_reformas_formacion_docente_aguerrondo.pdf

Aguirre-Canales, V. I., Gamarra-Vásquez, J. A., Lira-Seguín, N. A., & Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdiana*, 15(2), 101–111. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>

Alliaud, A. (2012). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios Educativos*, 6, 197–214. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8028225>

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio: posibilidades y limitaciones. *Espacios En Blanco. Serie Indagaciones*, 28(1), 75–92. <https://digital.cic.gba.gob.ar/handle/11746/8590>

Badillo Gaona, M., Torres Rivera, A. D., & Olea Deserti, E. (2014). Competencias para la práctica docente formación profesional, competente e impulsor del desarrollo. *Mercados y Negocios*, 15(2), 149. <https://doi.org/10.32870/MYN.V0I30.5276>

Bentancur, N. (2008). *Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay: racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual*. Ediciones de la Banda Oriental. <http://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/3268>

- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. In UNESCO-OREALC (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112–152). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822>
- Chan Arceo, C., & Canto Herrera, P. J. (2021). Concepto y términos relacionados con el desarrollo profesional docente: una revisión sistemática. *Revista de Educación*, 0(25.1), 231–250. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5843
- Cruz Pinzón, M. del C. (2020). Formación continua del docente como factor de la calidad educativa universitaria. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 73–79. <https://doi.org/10.46734/REVICIEN TIFICA.V3I1.21>
- Darling Hammond, L., Hylar, M. E., & Gardner, M. (2017). *Desarrollo Profesional Docente Efectivo*. Learning Policy Institute. <https://ifdcvm-slu.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/09/Desarrollo-Profesional-Docente-Efectivo.pdf>
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea Ediciones.
- de Morais Melo, S., Barcia, M., & González Refojo, S. (2018). Los ateneos en la formación de profesores y maestros. *Jornadas Sobre Las Prácticas de Enseñanza En La Formación Docente (3/2018)*. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2230>
- Delich, A. (2017). En las Aulas. In E. Levy Yeyati (Ed.), *100 políticas para la Argentina del 2030*. Ciudad de Lectores. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/31738/1/ICS_AMalamud_Division de Buenos Aires_CLI.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/31738/1/ICS_AMalamud_Division%20de%20Buenos%20Aires_CLI.pdf)
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1–22. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/13499>
- Feldfeber, M. (2020). Las Políticas Docentes en Argentina a Partir del Cambio de Siglo: Del Desarrollo Profesional al Docente “Global.” *Sisyphus: Journal of Education*, 8(1), 79–102. <https://doi.org/10.25749/sis.19198>
- Fuentes Triviño, P. A. (2021). *Análisis de las experiencias de trabajo colaborativo que presentan docentes de establecimientos municipales y Servicios Locales de Educación del país en su Evaluación Docente* [Tesis de Magíster]. [https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/63187/Tesis de Magister_Trabajo colaborativo_Pamela Fuentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/63187/Tesis%20de%20Magister_Trabajo%20colaborativo_Pamela%20Fuentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203059005>
- Galván Dueñas, F. de M., Huaylinos Bustamante, F., & Huayta-Franco, Y. J. (2023). Desafíos de la Formación Continua Docente: una revisión sistemática. *Revista Conrado*, 19(93), 465-472. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3210>
- García Gómez, M. S. (1999). El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, 318, 175–187. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/67616>
- Gómez Serés, M. V. (2018). La competencia reflexiva clave de la profesionalización docente. *Voces De La Educación*, 3(5), 91–103. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/95>

Herdoiza, M. (2004). *Capacitación Docente* (Strengthen). Gobierno de El Salvador. http://solicitudesenlinea.educacion.gob.ec/PDF/0105623375_36_28062016-092649_requisitos_1.pdf

Jofré, A. R., & Expósito, C. D. (2021). Implementación de la Ley de Educación Nacional 26.206: motivos que impulsaron su sanción. *Itinerarios Educativos*, 15, 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8330092&info=resumen&idioma=ENG>

Ley 24195. (1993). *Federal de Educación (derogada)*. Boletín Nacional. 05 de mayo de 1993. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009>

Ley 26206. (2006). *de Educación Nacional*. Boletín Oficial del Estado, 28. 14 de diciembre de 2006. Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>

Lombardi, G., & Abrile de Vollmer, M. I. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. In C. Vélaz de Medrano & D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 59–66). OEI. <https://www.oei.es/uploads/files/consejo-asesor/DocumentacionComplementaria/Reformas-Educativas/2009-Metas-Aprendizaje-Profesional-Docente.pdf>

Maizon, A. (2019, January 1). *Breve reseña del desarrollo de la formación docente en servicio*. Academia. https://www.academia.edu/41014580/Breve_reseña_del_desarrollo_de_la_formación_docente_en_servicio

Manzo, A. (2019). El programa de formación permanente de docentes (PNFP): Una política de formación de docentes continua. *Hologramática*, 31(3), 99–114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7200957>

Nieto Cano, J. M., & Alfageme González, M. B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 21(3), 63–81. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/48721>

Pogré, P., Allevalo, C., & Gawiansky, C. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. Documento de OEI. https://cges-infnd.mendoza.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/40/situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina.pdf

Polanco Monterroso, J. D. (2021). Políticas educativas, formación docente y su incidencia en la calidad educativa. *Revista Naturaleza, Sociedad y Ambiente*, 8(1), 117–132. <https://doi.org/10.37533/CUNSURORI.V8I1.65>

Resolución 251. (2005). *Encomienda al MECyT la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)*. Consejo Federal de Cultura y Educación. <https://des-cat.infnd.edu.ar/sitio/legislacion-nacional-y-federal-del-sistema-formador/>

Ruiz Bohórquez, M. A., & Quiceno Sosa, E. C. (2022). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional docente. *Revista Sinergia*, 1(12), 46–60. <http://190.71.63.135/ojs/index.php/Revistasinergia/article/view/174>

Santillán, C. (2020). *Tramas y sentidos en torno a las políticas públicas de formación docente continua en Argentina durante el período 2007-2015. –el INFD como política de gubernamentalidad* [Tesis de Maestría]. <https://repositorio.flacoandes.edu.ec/bitstream/10469/16778/2/TFLACSO-2020CS.pdf>

Sladogna, M. G. (2000). Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia de Argentina. *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 149, 109–134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2122870>

- Stigliano, D. E. (2018). Desarrollo social, políticas públicas y carrera docente en la república argentina. Presente y futuro de la formación docente continua. *Journal of Supranational Policies of Education*, 8, 37–50. <https://doi.org/10.15366/JOSPOE2018.8.003>
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente : análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI Editores. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3076>
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. PREAL. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/magister/mag_12.pdf
- Vaillant, D. E. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. In C. Vélaz de Medrano & D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 29–38). OEI. <https://www.oei.es/uploads/files/consejo-asesor/DocumentacionComplementaria/Reformas-Educativas/2009-Metas-Aprendizaje-Profesional-Docente.pdf>
- Vaillant, D. E. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87–106. <https://doi.org/10.14244/198271993073>
- Valdez, N. L. (2008). *Concepción del desarrollo profesional y profesionalización docente de la Red Federal de Formación Docente Continua de Salta (Argentina). Un estudio de casos (1993-2005)* [Tesis Doctoral]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=130949&info=resumen&idioma=SPA>
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, 30, 103–124. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149>
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. Towards a pedagogy of teacher professional development. Models of continuing education and teachers' needs for training. *Páginas de Educación*, 6(1), 97–124. <https://doi.org/10.22235/PE.V6I1.535>
- Vitarelli, F. M. (2015). La formación docente inicial y continua en Argentina: Un sistema en movimiento. In M. E. Ortiz, C. Crespo Burgos, E. Ish, & E. Fabara Garzón (Eds.), *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina* (pp. 65–81). Editorial Universitaria Abya-Yala. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/11026>