

## UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN PERMANENTE DE MAESTROS

*Carmen Díaz Bazo\**

Actualmente el tema de la formación permanente o continua del profesorado es debatido a nivel internacional. En nuestro país este tema cobra importancia en cuanto estamos viviendo un proceso de reforma educativa y donde el sujeto central es el maestro. Sin embargo, el tema de la formación permanente, no puede reducirse a las exigencias de una Reforma, sino que debe ser visto de manera más integral y de largo alcance desde una perspectiva de cambio y mejora.

Como bien afirma Rodríguez Fuenzalida (1992) hay cambios en la función del profesor en un contexto social que se está modificando, por ello, *“la formación de profesores, hoy, exige más que la adecuación de una materia o la introducción de nuevas estrategias de aprendizaje”*.

La renovación y el cambio exigidos en la formación de profesores proviene de las nuevas características que tiene el espacio profesional y laboral que la sociedad le está asignando al profesor.

---

\* Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Educación.

Además, los diferentes cambios que se están produciendo tanto en el conjunto de las profesiones por los avances científico-tecnológicos, como en la concepción del Estado y en sus relaciones con la sociedad civil y las políticas educacionales, demandan una nueva forma de “ser educador”.

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO-Santiago (1996) resalta la importancia de la formación de los docentes y dice que ella “*es determinante del éxito o el fracaso de los sistemas educativos*”. Por otro lado, Messina (1998) señala que la formación permanente es “*un campo estratégico para la educación actual, ya que crea un espacio de posibilidad para la transformación del quehacer docente*”

En el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por J. Delors (1997) se enfatiza, también, la importancia que cumple el personal docente como agente de cambio y su permanente formación.

En este mundo de cambios es necesario, entonces, superar la tendencia conservadora de la educación hacia una educación verdaderamente innovadora que prepare al niño y al joven para una sociedad más justa, solidaria, democrática y libre. Y para ello, se necesita un maestro que esté en permanente formación, pero no sólo para que se *adapte* a los cambios sociales o a las nuevas metodologías o tecnologías del mundo moderno, o *aplique* los cambios propuestos en las reformas; sino para que *crea y recrea* de manera reflexiva, creativa e innovadora su práctica educativa a la luz de las demandas de la sociedad.

Así la **formación** se convierte en una actividad prioritaria en cuanto todo proceso de cambio necesita que los sujetos involucrados asuman nuevos roles y compromisos.

Pero, ¿qué entendemos por formación? Existe un escaso desarrollo conceptual de la formación permanente. Encontramos más bien una variedad de definiciones ligadas a otros procesos: capacitación, perfeccionamiento, actualización, reciclaje, especialización, entrenamiento.

Para nuestro país, se ha conceptualizado, no la formación permanente, sino la capacitación docente. El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) plantea que la capacitación es un “proceso que se pone en marcha a partir del análisis reflexivo de la propia práctica pedagógica, análisis que conlleva a revisar de manera crítica y, en forma colectiva, los marcos de referencia que sustentan sus acciones en el quehacer cotidiano con sus niños”. Busca el “desarrollo de **habilidades, destrezas y conocimientos** que le permitan un **trabajo eficiente**, caracterizado por un compromiso de cambio de actitud en sus métodos de enseñanza y aprendizaje”<sup>1</sup>.

Tiene como objetivo general “**Mejorar la calidad del trabajo técnico pedagógico de los docentes de educación inicial, primaria y secundaria, como resultado de su capacitación inicial, diversificada, regionalizada, sobre la base del Nuevo Enfoque Pedagógico, establecido en la política educativa del Ministerio de Educación**”<sup>2</sup>.

Si analizamos esta conceptualización y otras (Marcelo, Zabalza; García Álvarez; Rodríguez Dieguez; Ferry; entre otros), nos encontramos que la formación se orienta a mejorar los conocimientos, habilidades o competencias profesionales con el fin de brindar una mejor enseñanza, ser más eficaces o mejorar la calidad de la educación. Así, el concepto de formación está ligado a mejorar el **desempeño** del docente.

Creemos, sin embargo, que el concepto de formación del profesorado debe incluir no sólo el desarrollo de competencias profesionales, sino también, el desarrollo personal del educador. Como señala Duilio (1992) la **formación** debe estar dirigida a *aprender a pensar y a ser*, ...no tiene una finalidad meramente teórica sino que está orientada a la libre y consciente gestión de la propia vida.

En este sentido, la formación del profesorado debe buscar la **autonomía y la emancipación profesional** del maestro para elaborar crítica y reflexivamente una práctica educativa innovadora, en la que no sólo mejora su práctica, sino él mismo como persona.

---

1 El resaltado es nuestro.

2 El resaltado es nuestro

Como decíamos al inicio, la formación permanente no puede reducirse sólo a las exigencias de una reforma ni al desempeño docente. En estas líneas presentamos algunos aspectos a tener en cuenta para diseñar una propuesta de formación permanente de maestros y que pueden servir para continuar la reflexión sobre este tema.

## UN ENFOQUE DE FORMACIÓN PERMANENTE

Toda propuesta de formación permanente debe partir de una reflexión sobre el enfoque de formación que subyace en sus acciones.

Existen numerosos enfoques o modelos de formación permanente de los maestros en ejercicio (Zeichner, 1983; Rodríguez y Gutiérrez, 1995; Marcelo, 1995; Imbernón, 1998). Estos enfoques se relacionan con las grandes aproximaciones paradigmáticas de la educación y de la investigación educativa.

Carr y Kemmis (1988) y Ferreres y Molina (1995) consideran tres enfoques de formación permanente del maestro: el enfoque técnico-científico o académico, el interpretativo y el crítico.

Definitivamente, ninguno de estos enfoques explica y comprende en su totalidad la complejidad de la formación del profesorado. Sin embargo, nos inclinamos por un enfoque crítico.

El *enfoque técnico-científico o académico* tiene un origen positivista que considera que cualquier producto de la investigación científica será considerado válido y eficaz para aplicarlo a la praxis docente. Según este enfoque, teorías demostradas como válidas resultarían eficaces en la práctica. La formación se reduce a ser una mera cuestión técnica en la que se elimina la dimensión moral, así la formación se reduce a entrenamiento o adoctrinamiento.

En este enfoque, la innovación se concibe como un proceso relativamente mecánico y lineal: se cree que una vez entendido el cambio o utilizando unas técnicas demostrables como buenas, se mejorará el proceso de enseñanza. Se piensa que la educación puede

mejorar si se le proporcionan mejores herramientas, recursos y medios.

En este sentido, la formación del educador para el cambio sigue un “modelo academicista”, donde los profesores reciben información actualizada sobre contenidos y métodos. El contenido de la formación se centra fundamentalmente en los cómo, en los procedimientos a través de los cuales se realizará el cambio. La cualificación profesional de los docentes no resulta de una dedicación primordial a los valores y objetivos de la educación, sino más bien a la adquisición de la destreza técnica necesaria para aplicar las teorías y los principios científicos a las situaciones educacionales.

Consideramos que el enfoque técnico-científico está más ligado a procesos de capacitación a través de paquetes pre-diseñados que pueden conducir a formas irreflexivas de acción didáctica. Las “recetas” son expresión de un modelo autoritario de formación de profesores, ya que los pensadores asumirían, en lugar de los profesores, la discusión crítica de las teorías científicas.

En este enfoque el docente cumple un rol de conformidad pasiva con las recomendaciones prácticas de los teóricos e investigadores de la educación. Así la función del docente es de *“instrumentos intermedios, aplicadores de técnicas elaboradas por expertos externos, cuyos fundamentos y finalidad se escapan a su conocimiento y control”* (Ferrerres y Molina, 1995: 46). Se trata de un enfoque que se centra en la tarea y que presta poca atención a las características y aprendizaje de las personas.

Frente a ello, se propone un *enfoque crítico de formación*. Este enfoque se basa en una teoría social crítica que surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mira siempre puesta en como solucionarlos. Tiene como objetivo eliminar las condiciones alienantes y dirigirse hacia la autonomía racional y la libertad. Busca la transformación de la práctica educativa desde la reflexión.

Este enfoque no separa la teoría de la práctica, antes bien, considera que la investigación educativa debe generar teorías desde la práctica educativa. La investigación crítica es uno de los compro-

misos más decididos para superar el binomio teoría-práctica. Supone una reflexión crítica para elaborar teorías desde la práctica, dirigidas a transformar la realidad.

En el enfoque crítico se reconoce que la innovación puede cumplir funciones socio-políticas que trasciende las propias prácticas sociales educativas que intenta promover. Este enfoque tiene un carácter “emancipatorio”.

En esta perspectiva, los profesores adquieren un mayor protagonismo porque se convierten en investigadores de su propia práctica, profesionales “reflexivos” de la enseñanza, capaces de analizar críticamente y encaminados a la *“transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas”*. (Carr y Kemmis, 1988: 168).

La formación permanente tiende hacia el autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, al estudio de su propia labor y la de los otros profesores y a la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula.

Se requiere de los maestros la participación activa y colaborativa para definir las teorías presentes en sus propias prácticas, así como desarrollar teorías mediante la acción y reflexión permanentes.

El análisis de estos enfoques nos lleva detenernos y a preguntarnos, ¿qué formación de maestros para nuestro país? ¿qué enfoque de formación será pertinente para propiciar el cambio desde los maestros? ¿un modelo de formación centrado en la reforma y con énfasis en lo técnico pedagógico, permitirá el cambio y la innovación en nuestro sistema educativo? ¿el modelo de capacitación docente propuesto por el PLANCAD valora al docente como profesional autónomo y reflexivo? ¿valora a la escuela como espacio de formación de todos los maestros?

## LOS CONTENIDOS DE FORMACIÓN

Antes decíamos que concebimos la formación permanente como el espacio de reflexión del maestro que le permita aprender a “pensar” y “ser”. En este sentido, la formación permanente debe estar orientada a la *formación personal y profesional* del maestro. La formación personal apunta al “ser” del maestro y la formación profesional enfatizaría el “hacer”. Ambas son imprescindibles, ya que el “ser” del maestro debe concretarse o transmitirse a través del “hacer”; pero un “hacer” no mecánico sino reflexionado.

La **formación personal** se orienta a que el docente reflexione sobre su “persona”: sus actitudes, sus valores y su misión como educador. El educador debe analizar su rol como maestro, ya que *“el docente que necesitamos no es el simple transmisor de conocimientos, por muy didáctico que fuera, ni el hábil iniciado en las técnicas de aprender. El docente que necesitamos, es el que además de ello, logra elevar a sus alumnos sobre lo efímero de lo circunstancial, y lo accidental, para llevarlo a la contemplación de las esencias y trascendencias. Para ello, el docente-maestro deberá vivificar su credo en su vida. Sólo así será ejemplo, evitando ser modelo. Sólo así mostrará al alumno la posibilidad de realización personal en la singularidad de su misión. El profesor debe aspirar a ser maestro.* (Flores de Saco, 1990: 266).

Lo importante es que el maestro, a través de la reflexión, pueda reconocer —en su persona— aquellas actitudes que no están favoreciendo el cambio y mejora de su práctica.

La **formación profesional** se orienta a que el maestro pueda crear los elementos didácticos o pedagógicos para su trabajo en el aula y la escuela. Es decir, que a partir de la reflexión mejore su práctica.

Actualmente, existe en los programas de formación énfasis en lo técnico-pedagógico: en los procedimientos, las técnicas, las didácticas, descuidando la formación integral del educador que lo ayude a desarrollar la autonomía, la reflexión, la criticidad, las actitudes y los valores. Ante ello, nos preguntamos ¿qué contenidos se deberán priorizar en una propuesta de formación permanente?,

¿quién selecciona los contenidos de formación?, ¿los contenidos responden a las necesidades sentidas de los maestros y las escuelas o son impuestos?, ¿los contenidos surgen de la problematización de la propia práctica del maestro?

## UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE

Existen diferentes investigaciones (Fullan, 1982; Peretti, 1987; cit por García Álvarez, 1993) que señalan que hay estrategias de formación que han fracasado porque:

- son talleres puntuales, muy difundidos, pero ineficaces
- los temas son frecuentemente seleccionados por otras personas y no por aquéllas a quienes va dirigido
- en pocas oportunidades se ofrece un apoyo continuado a las ideas y prácticas introducidas en los programas
- es poco frecuente la evaluación continua
- pocas veces se dirigen a las necesidades e intereses de los profesores
- carecen de una fundamentación conceptual
- son impuestas
- son acciones dispersas, puntuales, inconexas, sin referencia a un proyecto

Frente a ello, desde un enfoque crítico, se propone una estrategia que considere los siguientes criterios:

- a) contextualizado, es una formación centrada en la escuela que surge de las necesidades de la escuela por cambiar o mejorar sus prácticas educativas a la luz del proyecto educativo institucional;
- b) integral, procura que los docentes dispongan de una metodología que les permita alcanzar una visión global de la realidad y de la práctica educativa reflexionando sobre ellas de manera crítica y transformadora;
- c) socializado, es una tarea grupal –no de los docentes considerados individualmente– en la que todos tienen la posibilidad de decidir y asumir responsabilidades;



- d) sistemático, la formación es planificada y cumple con los pasos y etapas correspondientes;
- e) permanente, en cuanto es una actividad permanente inserta dentro de la misma práctica docente;
- f) participativo, prevé la participación y compromiso de los maestros por mejorar su práctica educativa, se genera una comunidad reflexiva de maestros;
- g) formativo, apunta al análisis de los propios conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes; busca que el maestro “aprenda a ser”;
- h) activo, el profesor se convierte en investigador de su propia práctica.

Creemos que la formación permanente del maestro debe surgir libremente de la necesidad de los mismos sujetos por mejorar su labor. En este sentido sugerimos una estrategia basada en una formación centrada en la escuela y en la metodología de la investigación-acción.

Diversas investigaciones han puesto de relieve que la **formación centrada en la escuela** –al estar vinculada a la práctica profesional– compromete mucho más al profesorado para el cambio, pues según se ha comprobado la dinámica de grupos, la transformación y el cambio de postura, de actitudes, de opiniones, etc., se logra en grupo con mayor facilidad que a nivel individual.

Asimismo, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO-Santiago (1996) sugiere potenciar la modalidad de formación dirigida al conjunto de la escuela en función de las necesidades que se derivan de la ejecución de su proyecto educativo ya que *“la formación de docentes aislados no consigue cambios e innovaciones profundas y sostenidas en la práctica educativa de las escuelas”*.

La formación centrada en la escuela corre a cargo de profesores de la escuela, de consejeros exteriores o expertos invitados. Tiene

por objetivo responder a las necesidades de formación de la escuela para mejorar la calidad de la educación que se imparte en ella. Se realiza en el mismo centro.

La *formación a través de la investigación-acción* permite que el docente problematice su propia práctica y trate de mejorarla a través de un proceso de reflexión en la acción. Está dirigida al cambio de actitudes, la mejora y la transformación de determinados aspectos, situaciones y contextos, tanto a nivel personal como social.

A través de ella, los maestros se convierten en investigadores de su propia práctica, profesionales autónomos y reflexivos.

Para llevar a cabo esta estrategia de formación es necesario considerar las siguientes condiciones:

*apoyo institucional*: para que la escuela pueda mantener un proyecto de investigación-acción es necesario que la institución le otorgue prioridad y la aprobación o estímulo por parte de la Dirección;

*comunicación*: es importante que todos los profesores sean informados del compromiso que conlleva asumir un proyecto y del apoyo con que cuentan;

*tiempo*: un proyecto que use la investigación-acción debe considerar el tiempo necesario para la planificación-acción-reflexión. Ello supone prever horas de dedicación a los talleres de planificación y a los espacios de reflexión;

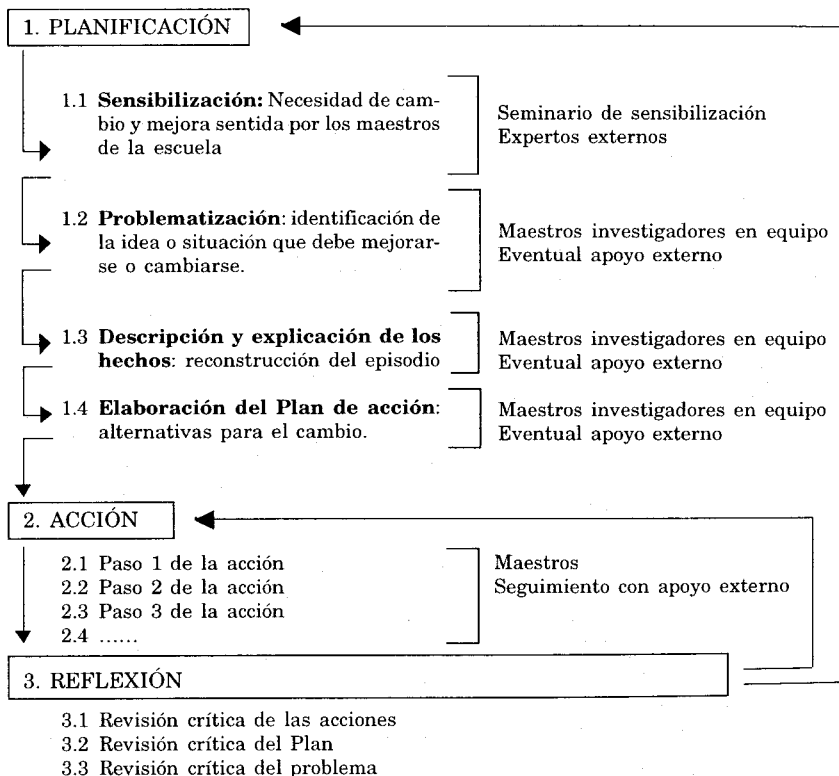
*manejo de técnicas cualitativas de investigación*: el educador debe conocer la metodología de la investigación-acción, y especialmente las diferentes técnicas cualitativas de recolección de datos.

Para diseñar una propuesta de formación permanente conviene preguntarse, ¿qué estrategias son las pertinentes para lograr la autonomía y el desarrollo personal y profesional del maestro?, ¿cómo avanzar de una formación centrada en el desempeño individual a una formación integral centrada en la escuela?, ¿cómo brindar

autonomía a las escuelas para que diseñen sus propios planes de formación docente? ¿qué tipo de apoyo o asesoramiento externo se necesita para una formación a través de la investigación-acción?

En la siguiente página presentamos un gráfico sobre la estrategia de formación a través de la metodología de la investigación-acción en la escuela. En él podemos apreciar que es una estrategia cíclica que incluye la planificación, la acción y la reflexión en equipo de profesores con eventual apoyo externo. El énfasis se da en la sensibilización y la problematización de la propia práctica para determinar los cambios que se desean realizar, para luego, plantear desde la escuela las acciones para el cambio.

### ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN



## LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

Como bien señala Olmedo (1988) y Marcelo (1995) la evaluación de las actividades de formación permanente es una tarea compleja y amplia, más aún si se trata de actividades de *formación*, como la hemos conceptualizado en este artículo.

La evaluación debe ayudarnos principalmente a determinar el impacto de las actividades de formación basadas en la metodología de la investigación-acción, es decir cómo el proceso de planificación-acción-reflexión ayuda al cambio y mejora de la práctica. De hecho, es difícil evaluar, especialmente cuando se trata de actitudes, pero no podemos dejar de verificar el compromiso del profesor por el cambio y el mejoramiento de su labor educativa.

La evaluación permitirá:

- conocer la calidad del programa de formación permanente en el cambio y el mejoramiento de la práctica educativa;
- mejorar las actividades de formación durante su propio proceso de realización;
- responsabilizar a los profesores en el propio proceso de evaluación

No hemos encontrado literatura en relación la evaluación de las actividades de formación basadas en la investigación-acción. Elliot (1990,1991), Carr y Kemmis (1988), Goyette (1988), Stenhouse (1987), entre otros especialistas se centran en los fundamentos, características y modelos de la investigación-acción, señalando su relación y pertinencia para la formación permanente del docente sin hacer referencia a la evaluación.

Sin embargo, pensamos que el proceso de investigación-acción: planificación-acción-reflexión, tiene en sí mismo un carácter evaluativo en cuanto permite recoger información para la toma de decisiones para mejorar la práctica educativa. Todo acto de reflexión es un acto de evaluación crítica de la práctica, que permite replantear el plan de acción y las acciones hacia el cambio educativo.

En nuestra opinión la evaluación de la formación permanente basada en la investigación-acción deberá considerar las siguientes variables:

1. De la actividad de formación permanente:
  - 1.1 Los ejes de formación
    - a) Calidad de los contenidos seleccionados
    - b) Relevancia con respecto a las necesidades de los profesores
  - 1.2 La estrategia de formación
    - a) Los objetivos de formación
      - pertinencia de los objetivos
      - orientados a la reflexión del educador
    - b) La metodología de la investigación- acción
      - planificación: delimitación y relevancia del problema, interpretación de los hechos, factibilidad y realismo del plan de acción, coherencia problema y plan de acción, participación de los maestros.
      - acción: secuencia de acciones, calidad de las acciones para solucionar el problema, aplicabilidad de las acciones.
      - reflexión: oportunidad de la reflexión, niveles de criticidad, cambios que se realizan a partir de la reflexión
    - c) El apoyo externo
      - apoyo pertinente
      - calidad de los expertos
    - d) La evaluación
      - calidad del diseño de evaluación
      - validez de los resultados
      - utilidad de los resultados para la toma de decisiones
      - participación de los maestros
2. Del impacto de la actividad de formación permanente: cambios que se producen:
  - 2.1 en los profesores
  - 2.2 en la práctica educativa
  - 2.3 en la institución escolar

En nuestro medio, la práctica evaluativa de la formación permanente no es común. A lo más se evalúa la eficacia de un curso, taller o seminario. Una evaluación de la formación permanente se hace pertinente para conocer los cambios generados a partir de la formación. ¿Qué cambios se producen en los profesores, en la práctica, en la escuela?, ¿cuál es el impacto de una estrategia de formación vinculada a una reforma? ¿cuál es el impacto de una estrategia de formación a través de la investigación-acción?

## REFLEXIONES FINALES

Creemos que hay mucho por hacer aún para crear mayor conocimiento respecto a la formación permanente del maestro. En nuestro país, se ha privilegiado el modelo técnico-científico o academicista de la formación, se ha priorizado los contenidos ligados al desempeño docente desde el Nuevo Enfoque Pedagógico y se utiliza una estrategia que incluye talleres de capacitación con actividades de seguimiento y reforzamiento durante la puesta en práctica de lo aprendido. Creemos que la formación permanente debe avanzar hacia un modelo crítico centrado en la escuela y donde el maestro sea un profesional reflexivo e investigador de su propia práctica.

A modo de reflexión final proponemos:

Tender hacia la formación centrada en la escuela. Actualmente los centros educativos tienen la facultad de elaborar sus propios Proyectos de Desarrollo Institucional (PDI). Ello, debe motivar a que las instituciones escolares elaboren sus propios planes de capacitación a partir de las necesidades de cambio o mejora de la propia escuela. Frente a ello, es necesario brindar apoyo financiero a cada escuela para que ejecute sus propios planes de capacitación.

Promover que los docentes se conviertan en investigadores de su propia práctica. El maestro que investiga su práctica, convierte sus aulas en laboratorios y sus acciones en hipótesis. El docente se “emancipa”, es autónomo, rechazando así el paternalismo o la autoridad de los expertos externos. La idea del docente como investigador fortalece el criterio y la autonomía

del profesor y como consecuencia el perfeccionamiento autogestionado de la práctica.

Propiciar el uso de la metodología de la investigación-acción que permita a los maestros alcanzar una visión global de la realidad y de la práctica educativa reflexionando sobre ellas de manera crítica y transformadora.

Pasar de la formación individual a la formación socializada. La tarea de formación debe ser grupal –no de los docentes considerados individualmente– en la que todos tienen la posibilidad de decidir y asumir responsabilidades para la mejora de la escuela.

Plantear una formación permanente en el tiempo como una actividad inserta dentro de la misma práctica docente. La formación no debe ser vista sólo como una actividad periódica para un grupo de maestros; debe ser parte de la práctica permanente del maestro.

Vincular la formación permanente con la formación inicial de maestros.

Evaluar y difundir los resultados de los cambios generados en las concepciones y práctica educativa con el actual modelo de capacitación para reconocer sus posibilidades y debilidades.

## REFERENCIAS

CARR, WILFRED Y KEMMIS, STEPHEN

1988 *"Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado"*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

DUILIO, LINO

1992 *"Itinerarios para expertos en la formación: una experiencia italiana"*. En Revista Educación. Volumen extraordinario. Lima: PUC.

ELLIOT, JOHN

1991 *"El cambio educativo desde la investigación-acción"*. Madrid: ediciones Morata S.A.

FERRERES PAVIA, VICENTE Y MOLINA RUIZ, ENRIQUETA

1995 *"La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa"*. Barcelona: PPU.

FLORES DE SACO, ADRIANA

1990 *"El maestro y la calidad de la educación"*. En tercer seminario sobre Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú. Lima: CISE-PUCP.

GARCIA ALVAREZ, JESÚS

1993 *"La formación permanente del profesorado: más allá de la reforma"*. Madrid: editorial escuela española.

IMBERNON, FRANCISCO

1996 *"En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el curriculum, el maestro y su formación"*. Buenos Aires: Editorial Magisterio de Río de la Plata.

INFORME A LA UNESCO DE LA COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI, PRESIDIDA POR JACQUES DELORS

1997 *"La educación encierra un tesoro"*. Santillana. Ediciones Unesco.



MARCELO GARCIA, CARLOS

1995 *"Formación del profesorado para el cambio educativo"* (2 ed.) Barcelona: EUB.

MESSINA, GRACIELA

1998 *"Estudio sobre el Estado del arte de la investigación acerca de la formación docente en los noventa"*. Reunión de consulta técnica sobre Investigación en Formación del profesorado realizada en México. México: OEI.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

S.A. *"Los eventos de capacitación de docentes en el marco del PLANCAD. Orientaciones metodológicas a los entes ejecutores."* Lima: Ministerio de Educación.

RODRÍGUEZ FUENZALIDA, EUGENIO

1992 *"Nuevas responsabilidades y tareas del formador de docentes en América Latina"*. En Revista Educación, Volumen extraordinario. Lima: PUC.

OFICINA REGIONAL DE EDUCACION PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, UNESCO-SANTIAGO

1996 *"Educación para el desarrollo y la paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal"*. En Boletín 40 del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Agosto, Santiago.