

---

# El Impacto de los Programas de Formación Docente en las Prácticas Pedagógicas. El caso de EnFoco ETP.

---

**Institución:**

Universidad Nacional de General Sarmiento

**Autores:**

Marcelo Delfini, Ana Drolas y Juan Montes  
Cató

---

**\* Equipo asistente:** Sonia Roitter, Lucas Spinosa, Cilda Ramonino, Adriana Vanina, Valentina Picchetti, Alejandra Quadrana, Ariadna Salvo, Ramiro Naya, Lucia Puppatto y Hollman León



**Ministerio de  
Capital Humano**  
República Argentina

**Secretaría  
de Educación**

**inet**

Instituto Nacional de  
Educación Tecnológica



## INTRODUCCIÓN

La formación y actualización docente de la Educación Técnica Profesional (ETP) es uno de los temas que se encuentran contemplados en la Ley 26.058 referida a la necesidad de alcanzar mayores niveles de equidad, eficiencia y efectividad de la Educación Técnico Profesional. En relación a esto el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) promueve diversas iniciativas de formación continua para los actores que se desempeñan en el ámbito de la ETP, caracterizadas por ser una oferta de formación integral que remite a la adquisición de capacidades vinculadas a un perfil profesional específico.

En este marco, se ha puesto en marcha, desde 2018, el Programa “En Formación Continua Educación Técnico Profesional (EnFoCo ETP)” que nuclea la oferta de cursos, post títulos (hoy denominados actualizaciones académicas) y comunidades de aprendizaje del INET que permite a los docentes de ETP encarar acciones formativas integradas y coherentes, superando la atomización muchas veces presente en las diversas ofertas de profesionalización. EnFoCo Posibilita asimismo la revisión, la reflexión y la mejora de la práctica educativa, incorporando nuevos marcos teóricos. En este contexto, el registro y socialización de experiencias diversas resulta fundamental.

De las características que presenta EnFoCo ETP, y tratándose de un programa de reciente puesta en marcha, el objetivo central de la investigación fue dar cuenta de su impacto inmediato en las prácticas cotidianas en el aula a partir del análisis de la experiencia de los docentes que recibieron capacitación en 2018, tomando además en consideración las transformaciones que ellas promueven en el desarrollo de la profesionalización de la actividad docente.

La investigación se llevó adelante a través de una combinación de estrategias metodológicas cualitativas y cuantitativas. Se realizaron entrevistas a 10 tutores del programa y a 52 docentes de ETP capacitados en el periodo de referencia, usándose también como herramienta metodológica de carácter cualitativa un grupo de discusión, en el cual participaron 6 docentes vía remota. En tanto, en el marco de la estrategia cuantitativa se realizó una encuesta respondida por 489 docentes en el periodo septiembre - diciembre de 2020. Los docentes seleccionados formaban parte de una muestra facilitada por el INET, tomando en consideración la representación regional de los capacitados dentro del programa. Todo esto fue recuperado en una interpretación global del fenómeno que a su vez permitió extraer conclusiones para el desenvolvimiento de políticas públicas orientadas al desarrollo profesional de los docentes de ETP. En este sentido, cada una de las instancias del trabajo de campo, aportaron un material de suma importancia para el análisis que esta investigación se propuso.

## MARCO CONCEPTUAL

El objetivo de la capacitación y actualización de los docentes tiene como eje central el apoyo al desarrollo profesional de la actividad a través de una oferta de formación accesible, actualizada, específica y extendida que superen la superficialidad académica y unifiquen criterios fragmentados dando cuenta además de la realidad contextual en la que los docentes desarrollan sus actividades específicas.

De este modo, no toda actualización o capacitación es válida o validada como hito de profesionalización: para profesionalizar la actividad docente es necesario profundizar los conocimientos que los docentes tienen de los contenidos y enseñar a enseñarlos en contextos cambiantes. Esta es la clave pedagógica: para mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje es necesario profesionalizar la actividad que pone en acto estos procesos. En lo que sigue se avanza en la matriz conceptual con la que hemos elaborado y analizado el trabajo de campo que se detallará en el apartado Metodología.

### De la Formación Continua al Desarrollo Profesional

Las políticas de formación docente continua o desarrollo profesional ocupan una parte importante de la agenda de políticas públicas educativas en Argentina. Desde su aparición, la idea de formación continua de los docentes ha sufrido varias transformaciones y giros conceptuales que tienen que ver tanto con su uso, con sus contenidos como con sus objetivos últimos y la idea de qué perfil docente se desea desarrollar en función de cuáles contenidos y para qué procesos educativos. Así, la idea ha zigzagueado entre el perfeccionamiento, la formación permanente, la actualización, el reciclaje, la formación en servicio (Vezub, 2007) hasta llegar a la idea, de alguna manera más acabada de “desarrollo profesional docente” que aparece a partir de los 2000 presentándose como concepto superador de todos los anteriores, indicativos de procesos formativos diversos.

Este concepto parece haber surgido para brindar una visión más amplia e integrada que hace mención de las trayectorias profesionales de las y los docentes (Bullough, 2000; Cochran Smith y Lytke, 2003), y que permite pensar la formación docente como un proceso continuo a lo largo de toda esa trayectoria (Ávalos, 2007). Esto significa poner en relieve que conocer y saber enseñar lo que se conoce son dos cuestiones muy diferentes. Enseñar implica un saber específico de la profesión docente que se aprende y perfecciona a lo largo del tiempo de sostenimiento de la actividad; a lo largo de las trayectorias y la experiencia.

Pero ¿qué es el desarrollo profesional de la actividad docente? ¿Qué implica? La profesionalidad, o la profesionalización no es ni un evento espontáneo ni una descripción estática de una situación personal (Nemiña, et al, 2009), sino una trayectoria a lo largo del tiempo según la cual individuos o grupos de una ocupación comparten un corpus común de conocimientos y marcos conceptuales además del ejercicio de ese conocimiento. En este sentido, la profesionalización no es un punto de llegada, sino un tránsito que nos habla de continuidad y permanencia. Nos habla de trayectorias y no sólo de itinerarios.

La cuestión de la dialéctica que se teje entre trayectorias e itinerarios es medular en la medida en que las ofertas disponibles (los itinerarios) deben tener impacto en las diver-

sas experiencias de trabajo (trayectorias). Esto significa que, una vez instituido el itinerario promueve rumbos y/o habilitaciones para la conformación de la profesionalidad docente. Aquello que distingue en lo fundamental el itinerario de la trayectoria es su emplazamiento analítico: en el primer caso tributario de un nivel organizacional, en el segundo desde un nivel situado desde los sujetos.

Por otro lado, la profesionalización no es una práctica ni un concepto vacío de intencionalidad. Las políticas de profesionalización no son neutrales ni pueden naturalizarse; sino que en la definición misma de profesión se ponen en juego perspectivas, prismas a través de los cuales se ve y analiza el mundo y las actividades. La idea de profesionalización en tanto proceso, implica la valoración de los “productos” esperados; esto es, qué docentes se espera formar para obtener determinados resultados en función de lo que es considerada una educación de calidad en determinado momento histórico. En su definición está ya inscripto entonces, el tipo de profesional que se quiere/necesita/espera.

Como agentes centrales del sistema educativo y actores fundamentales de los espacios escolares, los docentes están cargados de esas cosmovisiones y expectativas y de las formas de entender la docencia y el tipo de gestión pública de los que se trate. Esto significa que no cualquier hito formativo en la trayectoria de un profesor constituye, para los hacedores de política pública educativa, un punto en el desarrollo de la carrera profesional, sino aquellos que tengan ciertas características distintivas que importen a las instituciones educativas y a su definición de “buen docente”. Cuando hablamos de desarrollo profesional nos referimos “a todo aquello que tiene que ver con el cambio en la vida profesional del profesorado y no únicamente a los nuevos aprendizajes que requiere el profesorado (...)” (Imbernón, 2001).

Siguiendo a Hilda Borko (Borko, 2004), la profesionalización de la actividad docente es multidimensional (lo cual habla de la complejidad del proceso y de la intersección de perspectivas e intereses) y sus elementos constitutivos son los siguientes:

- 1) La realización sostenida en el tiempo de cursos, seminarios o programas definidos claramente y especificadas en sus áreas de intervención. Esto es, por un lado deben estar destinados a profundizar los conocimientos específicos y por el otro deben ofrecer herramientas para comprender mejor aquello que se enseña a partir de los conocimientos didácticos de esos contenidos específicos. Esto tiene que ver con el reconocimiento de que conocimiento y acción pedagógica, en lo que refiere a formación docente, son inseparables.
- 2) Que los cursos expliciten el perfil de los destinatarios y los resultados esperados.
- 3) La presencia de tutores o facilitadores que guían la construcción del nuevo conocimiento y su aplicación práctica.
- 4) El compromiso de la comunidad educativa y la institución (o las instituciones) de pertenencia de las y los docentes. Si bien los docentes y sus prácticas impactan en el funcionamiento institucional, son los directivos y aquellos con capacidad de decisión los que allanan el camino y generan las condiciones de posibilidad para el desarrollo global y particular de los procesos de profesionalización. El contexto es el que obtura o posibilita el desarrollo del proceso de profesionalización en la medida en que es el espacio social y cultural en el que los docentes desarrollan su actividad. Es el que promueve o no la circulación de la información acerca de la existencia de programas de

formación. Es el que permite o no la práctica colectiva y autorreflexiva que significa la docencia y el desarrollo de su profesionalización. Es el que habilita o no el seguimiento y la continuidad de los procesos profesionalizantes.

Así, la profesionalización puede ser un camino de credenciales pero también, y especialmente, una práctica: el desarrollo, el perfeccionamiento y valoración de un saber hacer. En su sentido nominal, la credencial o la certificación tiene su peso específico. De eso no existen dudas. Pero las credenciales no constituyen en sí mismas el desarrollo de un oficio: la profesionalización es un proceso de aprendizaje continuado en el tiempo vinculado con la práctica. Esto significa la existencia de un balance entre la formalidad de las credenciales y la “informalidad” (en tanto no devenga más que formas de la experiencia) de la trayectoria sostenida. Como dijimos, en tanto trayectoria y aprendizajes a lo largo de la vida que reformula y le da contenidos al cómo, al por qué y al para qué de la educación, procesos en los que necesariamente los docentes deben participar reflexionando además en torno a sus prácticas y experiencias.

## La Formación a Distancia

Ahora bien, los adultos, una vez ingresados al mercado de trabajo, suelen tener dificultades a la hora de asistir y continuar procesos de profesionalización. Teniendo en cuenta la relación laboral múltiple que implica la docencia, la constante necesidad de actualización (especialmente en los docentes de ETP) y que la oferta local de formación complementaria suele ser escasa o inespecífica, ¿qué tipo de procesos formativos pueden estimular el desarrollo de programas de formación que se adapten a este contexto? creemos que la educación a distancia (ED) es una clave central para ser considerada, evaluada y puesta en acto.

La ED no es nueva ni nació con la invasión de las TICs en casi todos los ámbitos de la vida contemporánea. Se trata de un dispositivo educativo extendido tardíamente en la Argentina (en comparación a países como Venezuela, Costa Rica y Colombia que han desarrollado sus estrategias a distancia en la década del 60). Desde los cursos por correspondencia hasta las plataformas educativas, pasando por la formación profesional por fascículos y el desarrollo de UBA XXI promediando los 80, la ED compone un universo amplio que, hoy en día (y con el contexto de pandemia reinante) se ha instalado fuertemente en los debates acerca del presente y futuro de la educación y sus procesos.

En relación a lo que podemos denominar “educación tradicional”, como contraposición a las nuevas estrategias pedagógicas, ¿qué características distintivas tiene la ED? Siguiendo a Marta Mena (2007, 2010) y a García Aretio (2017), este tipo de intercambio educativo tiene las siguientes particularidades:

- a)** separación temporo espacial entre los docentes y los alumnos;
- b)** formación mediada por diferentes medios (tecnológicos o logísticos) que construyen un vínculo específico con los contenidos y las estrategias pedagógicas asociadas;
- c)** comunicación mediada sincrónica y diacrónicamente;
- d)** existencia de una estructura organizativa institucional que la contenga;
- e)** un sistema de información, comunicación y apoyo completo, y

- f) formación tutorizada o facilitada por tutores.

El involucramiento de las TICs en nuestras vidas cotidianas no dejó intocado el espacio de aquello que se conoce como ED. Más bien al contrario, la potenció, le dio forma y condicionó sus maneras de hacerla accesible al tiempo que la desafió a sostener los mismos estándares académicos que la educación presencial. Según los mismos autores, la mediación tecnológica implica:

- a) cambios en las formas de las tutorías y el acompañamiento académico: las nuevas tecnologías implican nuevos saberes de transmisión de conocimientos y nuevos conocimientos acerca de los entornos tecnológicos que la hacen posible. Esto significa que las dinámicas a distancia y presenciales necesariamente son distintas;
- b) novedosas gestiones en las formas evaluativas dando el salto desde los exámenes tradicionales de control de lectura de contenidos hacia otras maneras de dar cuenta del logro o no de los objetivos planteados por el proceso formativo;
- c) fortalecimiento del trabajo grupal y de la reflexión sobre las prácticas formativas: sabemos que el aprendizaje se fortalece colectivamente y desde ahí la importancia de los espacios áulicos. La ED debe articular mecanismos a través de los cuales “simular” esos espacios en función de reforzar los aprendizajes;
- d) uso intensivo de nuevas tecnologías, pero adaptadas a los procesos educativos: construir herramientas específicas en función del proceso enseñanza-aprendizaje y de los contenidos que forman parte de la educación a distancia: plataformas específicas, foros de intercambio, formas de comunicación sincrónica a disposición.

Esto significa que la ED necesita pedagogías específicas y una mirada instrumental de las TICs en función de los contenidos y las estrategias pedagógicas (y no al revés): apertura de la oferta, flexibilidad en cuanto a los tiempos, los espacios y los ritmos e inclusión/democratización son tres de los objetivos más importantes de la ED mediada por las tecnologías de la comunicación y la información. Significa también que en torno a esta modalidad es necesario un proceso de inversión pública en el desarrollo de las plataformas y en la formación de aquellos que estarán al frente de los procesos. Para reforzar la idea: formar presencialmente no es igual que hacerlo a distancia. Son necesarias herramientas, prácticas, maneras y estrategias diferentes.

## La novedad de EnFoco dentro de la estrategia de Formación Docente del INET

EnFoCo aparece en 2018 como solución integral a la dispersión y dificultades en el acceso a cursos de formación destinados específicamente a los docentes, dando cuenta de la complejidad y necesidad permanente de capacitación que implican los diferentes ámbitos de la ETP. Según sus fundamentos, el Programa se estructura en función de 5 pilares:

- 1) la profesionalización de la actividad docente articulando formación específica y práctica situada con la intención de impactar en la comunidad educativa local;
- 2) la formación continua como principio rector de la actividad y en;

- 3) una formación personalizada teniendo en cuenta las trayectorias formativas y laborales de cada docente además de su disponibilidad;
- 4) una formación colaborativa tendiente a fomentar la transversalidad de los saberes y conocimientos y a tener un impacto en los contextos en los que los docentes se desenvuelven, y
- 5) la formación en el aula, siendo la práctica situada teniendo al conocimiento didáctico de los contenidos, el núcleo alrededor del cual giran los contenidos de los cursos.

Sumado a estos principios estructurantes en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, el Programa presenta, al menos en un nivel formal, tres modalidades de acceso: 1) presencial; 2) a distancia a través de una plataforma de acceso a los cursos en la que están disponibles los materiales, foros de discusión e intercambio, herramientas para la creación de contenidos, etc. y 3) semi presencial que es una combinación de las anteriores. El hecho de que los procesos formativos puedan realizarse a distancia abrió la puerta a la posibilidad de que docentes de los lugares más remotos y apartados pudieran tener acceso a una formación gratuita y de calidad sin tener que movilizarse a otras localidades e incluso, a otras provincias. En este sentido, la modalidad “a distancia” pone el acento en la democratización en el acceso a la formación específica de los docentes.

Si bien los cursos dictados a distancia no son totalmente novedosos para el INET, sí lo es el caudal de cursos ofrecidos en simultáneo, el diseño y construcción de una plataforma exclusiva para ese fin (plataforma que por otro lado se renueva anualmente con las mejoras necesarias para sostener la accesibilidad y la “amabilidad” del entorno tecnológico), la extensión en cuanto a la masividad en el acceso a una oferta organizada en función de 4 tipos de contenidos específicos:

- 1) *Cursos de actualización tecnológica*: se trata de un conjunto de cursos orientados a renovar los conocimientos tecnológicos con relación a la especificidad técnica de la escuela.
- 2) *Cursos didácticos disciplinares* que aportan herramientas pedagógicas con fuerte acento en el conocimiento didáctico de los contenidos.
- 3) *Cursos de formación en habilidades interpersonales* que se orientan a desarrollar y fortalecer destrezas relacionadas con la comunicación y el liderazgo para mejorar la relación docente-alumno y ofrecer nuevas herramientas para la resolución de conflictos.
- 4) *Cursos de desarrollo profesional para roles institucionales* se dirige especialmente al fortalecimiento de las capacidades de gestión y coordinación de instituciones y equipos de trabajo.

Otras características salientes del programa y que amerita que sean resaltadas en este informe son las siguientes:

- Su alcance territorial: Está dirigido a todos los miembros de la ETP (docentes, directivos, preceptores) del país.
- La diversidad de la oferta formativa: la oferta formativa es extensa y dividida en grandes áreas dividida cada una de estas áreas en bloques o conjunto de cursos que pueden o no realizarse de manera paralela o sucesiva. Además, el Programa ofrece una serie de postítulos y ciclos de actualización. Éstos últimos de una duración mayor que los cursos.



- La modalidad de cursado: si bien en el plano administrativo el Programa ofrece tres modalidades de cursada, el 93% de las trayectorias fueron realizadas a distancia.

El diseño del programa, concentrando los cursos en la modalidad a distancia permitió acrecentar el número de trayectorias realizadas entre 2018 y 2019. Al respecto, entre los años de referencia las mismas crecieron 24%. Ello estuvo asociado al mayor conocimiento del programa EnFoCo ETP por parte de los docentes como así también en un incremento del número de cursos ofrecidos.

Durante el año de referencia en que se centra este proyecto, las y los docentes que realizaron cursos de EnFoCo ETP se distribuyen de la siguiente manera según áreas y modalidades.

**Tabla 1. Trayectorias por área según modalidad 2018**

2018	Modalidad				
	Área	A Distancia	Semipresencial	Presencial	Total
Saberes Digitales	1914				1914
AgTech	2642		86		2728
Energías renovables	386	583			969
Pensamiento Computacional	3459	105	562		4126
Gestión para roles institucionales	3812				3812
Tendencia para enseñar y aprender	18484	585	767		19836
Habilidades Interpersonales	2637				2637
Saberes Específicos de la ETP	2504		240		2744
<b>Total</b>	<b>35838</b>	<b>1273</b>	<b>1655</b>		<b>38766</b>

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Dirección del programa EnFoCo ETP.

El aumento del flujo de docentes en los diversos cursos del Programa fue impactante para el año 2019. Dentro del crecimiento de las trayectorias realizadas se destacan los cursos de saberes digitales como así también energías renovables, aunque es el área de “tendencias en enseñar y aprender donde se da un crecimiento importante en valores absolutos.

**Tabla 2. Trayectorias por área según modalidad 2019**

2019	Modalidad				
	Área	A Distancia	Semipresencial	Presencial	Total
Saberes Digitales	5036	308			5344
AgTech	3156		112		3268
Energías renovables	765	401			1166
Pensamiento Computacional	3894		527		4421
Gestión para roles institucionales	5897				5897
Tendencia para enseñar y aprender	24275	606	67		24948

Habilidades Interpersonales	1176	802		1978
Saberes Específicos de la ETP	1049		146	1195
<b>Total</b>	<b>45248</b>	<b>2117</b>	<b>852</b>	<b>48217</b>

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Dirección del programa EnFoCo ETP

En términos regionales también se verifican cambios importantes en la realización de trayectorias, siendo la Región Centro la que aporta un crecimiento por encima del resto de las regiones. Más allá de esto, se puede observar el número importante de trayectorias realizadas en la Región del NEA y NOA.

**Tabla 3. Trayectorias por región, año y diferencia (2018-2019)**

Región/año	2018	2019	Diferencia % 2018-2019
Centro	14478	19037	31
NOA	5269	6616	26
NEA	6719	8033	20
Sur	4868	6277	29
Cuyo	4504	5285	17

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Dirección del programa EnFoCo ETP

## METODOLOGÍA

La estrategia metodológica general de este proyecto se ubica en el campo de la denominada “investigación multimétodo” (Brewer y Hunter, 1989) que integra de manera combinada y complementaria estrategias pertenecientes tanto a la metodología cuantitativa como cualitativa lo cual posibilita una lógica de acumulación secuencial de recolección de información y de análisis de esta.

El estudio llevado adelante tuvo un carácter exploratorio, descriptivo, transversal y combinó estrategias metodológicas cualitativas y cuantitativas. Al respecto, se llevaron adelante entrevistas con tutores, docentes capacitados en el marco del programa, encuestas y un grupo de discusión, estas fuentes primarias de información se complementaron con fuentes secundarias correspondiente a estudios e informes sobre experiencias de desarrollo profesional docente y datos básicos del programa suministrado, estos últimos, por el INET.

En el caso de las entrevistas, se realizaron a 10 tutores y 52 a docentes a través de un cuestionario. Con respecto a la aplicación de la encuesta, la misma fue respondida por 489 docentes a partir de una muestra de 531 casos suministrados en primera instancia por el INET, sumándose posteriormente otra muestra de 150 casos como reemplazos de aquellos que no respondieron a lo largo de la primera parte del relevamiento. Las primeras fueron realizadas entre octubre y diciembre de 2019 en tanto la segunda tanda se hizo entre octubre y diciembre de 2020.

Asimismo, el grupo de discusión desarrollado hacia el final del trabajo de campo se llevó adelante intentando sostener la misma representación regional a partir de la cual participaron 6 docentes en total. Más allá de la imposibilidad de los encuentros presenciales, se sostuvo la posibilidad de realizar los grupos de discusión virtualmente, puesto que se entiende que el tipo de datos que se pueden relevar de dicho dispositivo es cualitativamente diferente con respecto a los emergentes de las entrevistas individuales y permite acceder a la dimensión colectiva de la experiencia de capacitación, así también como a evaluaciones, reacciones, consenso y disensos para, luego mediante el análisis articularlos, como señalan Marradi, Archenti y Piovani (2010), en estructuras de sentido.

En cuanto al análisis de los datos relevados estos se llevaron adelante a través de diferentes medios correspondientes a cada herramienta de recolección de datos. En cuanto a las entrevistas se utilizó un software para el análisis cualitativo de datos asistido por computadora (CAQDAS por su sigla en inglés). Esto responde a las ventajas que ofrece frente a métodos más tradicionales de análisis. Ante esta limitación se recurrió a otro software de características equivalentes, llamado NVivo, gracias a que se consiguió una licencia que permitió el trabajo remoto. Si bien ambos programas poseen lógicas similares, se tuvo que invertir tiempo en aprender la cabalidad todas sus funcionalidades.

Por su parte, el análisis de las encuestas se realizó a través del Software SPSS. No obstante, hubo que organizar la base de datos a partir del formato previo que brinda el formulario de Google Form. En este sentido, tomando en consideración que el cuestionario contaba con preguntas abiertas y otras múltiples, se recurrió al desarrollo de un reprocesamiento de estas respuestas que implicó la codificación de algunas respuestas abiertas y la re codificación y re elaboración de aquellas respuestas múltiples en virtud del formato que presenta Google Form para respuestas múltiples. A partir de la confección final de la base de datos en el software mencionado se procedió a realizar el análisis de los datos.

## Características de la Muestra

En términos regionales, de los 489 casos relevados, el 43% corresponden a la región central, el 19% al NEA, el 16% a Cuyo, el 12% a la Región Sur y el 10% al NEA. Esta distribución regional de la muestra es la que se utilizó para la realización de las entrevistas y como se observa en la tabla 5, las entrevistas realizadas mantienen la relación regional propuesta.

En términos de género el 60% de las encuestas realizadas corresponde a Mujeres, siendo la región de Cuyo dónde se destaca una mayor diferencia entre mujeres y hombres, llegando las primeras a representar 70% de la muestra en la región.

En cuanto a los datos etarios de la muestra, la media del conjunto se ubica en 42 años en tanto que la moda (la edad de mayor prevalencia), es de 40 años. Por este motivo, la mayor proporción de la muestra se ubica entre los 36 y 45 años, con excepción de Cuyo, donde se observa una mayor participación de docentes de más de 45 años. Por otra parte, es importante destacar que prevalecen en la muestra aquellos docentes con menor cantidad de años en la docencia, donde el 45% de los encuestados no alcanza los 10 años de antigüedad. En este caso, la media de antigüedad se ubica en los 10 años en tanto que la moda fue de 5 años. Cabe resaltar con respecto a esta variable, que en la región del NEA y en menor

medida en la región central, prevalecen los docentes de la muestra con menor cantidad de años de antigüedad (52% y 47% respectivamente). Asimismo, en la región Sur, la mayor proporción de los encuestados se ubica en una antigüedad entre 10 y 19 años (52%).

Otros de los rasgos que se definen en la muestra tiene que ver con la titulación para para el ejercicio del cargo y el cargo de mayor jerarquía ocupado al momento de realizar la encuesta. En relación con la primera de las variables mencionadas, se destaca la realización de profesorado para el ejercicio docente (70% de los casos), en tanto el trayecto de formación docente fue realizado por el 21% de los casos, aunque aquí se destaca la Región centro, donde el 29% realizó un trayecto de formación docente.

Con relación al cargo de mayor jerarquía de los encuestados, éste se concentra en la categoría “profesor” (61%) seguido por “personal del equipo directivo” (secretaria/o, director/a, vicedirector/a, jefe de taller o sección). En este último caso sobresale la región Sur, donde representan el 26% de los casos de la región. Contemplando las áreas donde desarrollan sus tareas, prevalecen las asignaturas de “Formación técnica específica” (39%) mientras que el 32% ejerce la docencia en asignaturas de “Formación General”.

Otro dato importante es que el 13% de los encuestados no había realizado cursos de capacitación antes del programa EnFoCo ETP, lo que implica que gran parte de los que hicieron cursos del programa ya habían avanzado anteriormente en la trayectoria de su desarrollo profesional. Sea por el motivo que fuera, lo cierto es que los y las docentes constituyen un grupo laboral con gran estímulo hacia la actualización y la capacitación.

Debe destacarse que entre aquellos que realizaron cursos previos a EnFoCo ETP, la media es de 8 cursos de capacitación y el 49% realizó hasta 5 cursos previos. Esto permite inferir que existe un proceso de desarrollo profesional continuo que obedece a la posibilidad de ir adquiriendo conocimientos de manera periódica en un contexto de permanente transformación.

## RESULTADOS

La encuesta incorporó una serie de preguntas de carácter general sobre el programa que permite una valoración por parte de los y las docentes sobre EnFoCo ETP. En primer lugar, se puede destacar que existe una valoración positiva en torno al carácter innovador del programa, llegando al 90% la percepción positiva entre los encuestados, dándose una mayor proporción entre las docentes.

Cuando se avanza un poco más sobre el análisis generalizado, y se pide una consideración sobre la contribución de EnFoCo ETP a la mejora de la calidad educativa y la práctica docente, sólo 10% de los docentes tienen una percepción negativa sobre esta categoría, dándose una mayor proporción entre los hombres (13%).

Ante la pregunta acerca de si el programa prevé itinerarios de aprendizaje bien demarcados, la percepción al respecto es altamente positiva (89%), Esta percepción es menos positiva entre los docentes, con un 14%, frente a un 9% de las docentes. Más allá de estas diferencias mencionadas, en términos etarios y regionales no se observan diferencias.

Entre los docentes que respondieron el cuestionario, sobre 530 respuestas, el 89% corresponde a cursos realizados a distancia, el 6,2% a la modalidad presencial y semipresencial alcanzó sólo el 4,7%. Asimismo, sobre los docentes consultados, el 6,7% hicieron cursos presenciales, el 5,1% algún curso de forma semi presencial y el 96% lo hizo únicamente a distancia. Como indican estos datos, los cursos realizados bajo la modalidad “a distancia” fueron los protagonistas de la ejecución del Programa y ello debido a una serie de potencialidades enlazadas con la virtualidad y la accesibilidad que ella posibilita. Esto no implica que virtualidad y presencialidad no puedan articularse de algún modo.

Un dato que sobresale entre los docentes encuestados es que el 97% recomendaría la realización de los cursos del programa EnFoCo ETP a compañeros y colegas. En esta misma dirección puede destacarse el efecto derrame que se desarrolla entre los docentes en la medida que lo que se va incorporado por aquellos que realizan los cursos es compartido habitualmente con sus colegas. La circulación de la información alrededor del programa constituye un dato importante en la medida que nos habla de la satisfacción con el Programa.

Otro de los puntos que indaga la encuesta es acerca de los recursos con que cuentan los docentes para poder desarrollar las propuestas del programa en sus espacios de trabajo. En este sentido se ha observado que 38% de los docentes no cuentan en las escuelas con recursos tecnológicos para avanzar en las estrategias ofrecidas por los cursos de EnFoCo ETP. Esta percepción negativa acerca de los recursos que tienen las escuelas es mayor entre docentes de Cuyo 42% y la Región Sur 41%. En esta misma dirección cuando se indagó sobre la disponibilidad de conexión a Internet en los espacios de trabajo y en esa categoría 49% de los docentes consultados tuvieron una percepción negativa sobre la disponibilidad de conexión en los espacios de trabajo.

Frente a la afirmación respecto a que los nuevos conocimientos son difíciles de ser aplicados en el aula, el 40,3% respondió estar de acuerdo. Lo llamativo se da cuando hacemos un análisis diferenciado por edades. El rango etario que menos dificultades tuvo para enseñar los nuevos conocimientos es de mayores de 45 (35,7%) mientras que el que mayores dificultades tuvo para enseñar los contenidos adquiridos en los cursos fueron los docentes entre 36 y 45 años (43%). Si bien no podemos hablar de ninguna manera de una polaridad entre estos dos tramos etarios, si podemos decir que existen quizás ciertos prejuicios en relación con la disposición a aprender y aplicar lo aprendido de los docentes de mayor edad. Son estos los que quizás asentados en su experiencia laboral, los que menos dificultades hallaron a la hora de aplicar lo aprendido y enseñar lo nuevo.

Sucede algo similar frente a la pregunta sobre el acuerdo acerca de la afirmación de que es difícil implementar las estrategias pedagógicas aprendidas en los cursos. Si bien el 43% del total respondió estar de acuerdo con esta afirmación, es el rango etario de menores de 35 años donde se encontró el mayor porcentaje de acuerdo. Aquí también podemos pensar que la experiencia que da el hecho de encontrarse frente a un aula es también un proceso de aprendizaje en sí mismo en donde el Inter juego ensayo-error de las mejores estrategias pedagógicas encuentran un escenario perfecto de desarrollo.

Respecto al impacto inmediato que la realización de los cursos pudo haber tenido sobre el contexto (como se dijo más arriba el contexto forma parte de las condiciones de posibilidad para el desarrollo profesional docente además de ser uno de los elementos que nos hablan de la calidad educativa), según se desprende de los datos de la encuesta más del 90% de

los encuestados afirman haber compartido con compañeros de trabajo y colegas aspectos importantes de los cursos realizados referidos tanto a los contenidos, como a las prácticas pedagógicas como a la implementación de nuevas estrategias evaluativas. Esto nos habla de la existencia de una comunidad educativa que potencialmente puede crecer a la luz de la formación individual. Claro que esta posibilidad se relaciona con el apoyo institucional que los docentes tienen a la hora no sólo de atravesar procesos formativos sino también a la hora de ponerlos en práctica y compartirlos.

En este sentido, el 61.6% de los encuestados afirman tener el apoyo en la aplicación de los nuevos conocimientos de los responsables de las instituciones en las que trabajan y el 61.4% sostiene estar de acuerdo con la afirmación de que la escuela y su equipo directivo se comprometieron con, y apoyaron, la realización de los cursos. Más allá de esto, del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes, surgen relatos interesantes respecto al contexto laboral de inserción como profesionales docentes. Estos relatos nos hablan de la dificultad de poner en práctica lo aprendido por barreras o imposibilidades institucionales y, en el caso de las escuelas, la institución tiende a tomar el perfil asignado por los equipos directivos.

Pero el apoyo manifiesto de la escuela en tanto institución de pertenencia no alcanza para hablar del contexto y su influencia. El 54% de los encuestados acuerdan con la afirmación acerca de que las escuelas en las que trabajan no disponen de los medios suficientes para aplicar los nuevos contenidos. A la luz de los resultados regionales, es el NEA con un 59.4% la zona que más inconvenientes presenta con relación a los medios y recursos con los que cuenta la escuela para aplicar las nuevas estrategias y conocimientos. Le siguen Cuyo (57%), zona Sur (56.9%), NOA (52%) y finalmente la zona Centro con un 50.2% nos muestra nuevamente el perfil de la desigualdad educativa regional. Por un lado, el apoyo explícito de las autoridades de las escuelas y por el otro la importancia del apoyo institucional a nivel provincial con relación a la inversión en infraestructura y materiales. Se trata de un doble juego del que depende la aplicabilidad de los conocimientos y estrategias adquiridas en el ámbito estricto del aula.

Por otro lado, el contexto también refiere a la comunidad educativa de la que las y los alumnos son actores centrales. En este sentido el 52.4% de los encuestados afirman que los estudiantes no cuentan con los conocimientos previos para la aplicación de estrategias planteadas en los cursos. Si miramos esta realidad a través del prisma de las diferentes regiones en las que está dividida nuestro país, nos encontramos con que esta tendencia en los números generales se confirma, siendo la zona de Cuyo aquella con mayor porcentaje de respuestas positivas (62%) a la pregunta acerca de las falencias de contenidos de las y los alumnos para la aplicación en el aula de las nuevas estrategias. En este mismo sentido le siguen el NOA (60%), Sur (58,6%), NEA (57,2%) y por último la zona Centro con un 43,1% de los casos que responden positivamente acerca de la ausencia de conocimientos previos de los y las alumnos. Por otro lado, estos porcentajes nos hablan de la desigualdad educativa entre regiones que impacta, necesariamente, en la desigualdad en el acceso a los contenidos educativos. Claramente esa desigualdad se da entre la zona Centro por un lado y el resto de las regiones.

En sintonía con consulta acerca de la disposición de los medios suficientes para desarrollar en la escuela las novedades adquiridas en los cursos EnFoCo, la misma tendencia con relación a la desigualdad regional se da frente a la pregunta acerca de si los estudiantes cuen-

tan con las herramientas para el desarrollo de las prácticas vinculadas a los desarrollados en los cursos. El 46,2% de los encuestados acuerdan con la afirmación, pero al observar por región las diferencias se hacen más patentes y la tendencia similar a la mencionada anteriormente: los encuestados de la zona Centro parecen ser los menos afectados por la falta de herramientas para el desarrollo en el aula de los nuevos conocimientos (45.5%) mientras que en las zonas del NOA (60%), NEA (58.3%), Sur (58.7%) y Cuyo (55.7%), el problema se manifiesta con mayores porcentajes. Más allá de esto, los porcentajes no dejan de ser altos en todas las zonas lo cual significa que el impacto en la realización de los cursos será relativo en la medida en que aquellos a los que va dirigida la estrategia de formación individual de los docentes (los y las alumnas) no tienen ni los conocimientos previos ni las herramientas necesarias en el espacio escolar ni éste cuenta con los medios necesarios para el desarrollo de nuevas prácticas educativas.

Por otro lado, con relación a si los contenidos desarrollados en los cursos se encuentran alejados del contexto socio productivo en el que se desarrolla la tarea profesional docente, el 39,5% responde estar de acuerdo con esta afirmación mientras que un 60,5% manifiesta no estar de acuerdo. Esto nos habla por un lado de un trabajo intenso por parte de los responsables del Programa y previo a la presentación de los cursos en la construcción de itinerarios formativos lo suficientemente amplios que pudieran ser adoptados en todas las zonas y regiones de nuestro país y por el otro del esfuerzo de los docentes por encontrar siempre la estrategia para hacer valer lo aprendido. En este punto es el NEA con un 49,5% el valor más alto respecto al acuerdo con la pregunta acerca de la discrepancia entre contenidos de los cursos y contexto socio productivo. Casi un 50% de los encuestados del NEA consideran que existe cierta distancia entre la currícula sugerida en los cursos y la realidad del entorno de enseñanza. Pero por otro lado el 89.1% está de acuerdo con la idea de que los cursos y sus contenidos se vinculan con las necesidades de la escuela y de los alumnos.

En un mismo sentido, el 83,3% de los encuestados acuerdan con que en aquellos espacios áulicos en los que se implementaron las nuevas técnicas, los nuevos temas y abordajes lograron captar la atención de los alumnos lo cual significó una mayor fluidez en el intercambio. Esta mayor fluidez impactó en la participación de los y las alumnas en clase como afirma estar de acuerdo el 82% de los encuestados y en el compromiso de los estudiantes con los temas tratados en el aula, tal como acuerda el 71,8 de los docentes que aplicaron la encuesta.

## CONCLUSIONES

En este último apartado se resaltan los hallazgos más importantes del proceso investigativo y que constituyen el aporte que, a la luz del trabajo de campo realizado, la presentación de los datos y el análisis de estos se puede realizar. En función de ello destacamos:

- El estudio realizado provee evidencia de que un programa de formación de calidad como EnFoCo, lleva a los docentes a profundizar sus conocimientos y transformar sus estrategias pedagógicas. Esto implica que: a) el conocimiento y las prácticas docentes pueden cambiar a través de programas de profesionalización, y b) la puesta en prácti-

ca de los nuevos conocimientos necesita de un contexto auspicioso para desarrollarse (comunitario e institucional).

- Los cambios en las estrategias pedagógicas puestas en juego en las aulas, dejan su huella en la calidad de los procesos educativos en la medida en que generan cambios en las formas en que los alumnos aprenden y se comprometen con los contenidos. Igualmente, esto depende fuertemente del acompañamiento institucional: la formación en nuevas técnicas y estrategias si se dan en forma aislada pueden, incluso, generar conflictos entre los docentes y los equipos directivos como queda plasmado en varias de las entrevistas.
- El objetivo principal del programa es generar un sistema de formación permanente y continua para alimentar los procesos de profesionalización. Pero este objetivo está dirigido al docente individual y no la escuela o las comunidades educativas (más allá de los efectos positivos que necesariamente impactan en la comunidad). Consideramos que, si se desea un cambio de paradigma pedagógico en función de la integración de las nuevas tecnologías, de nuevos saberes y de nuevos conocimientos didácticos de los contenidos, debería ser la escuela uno de los espacios de referencia para el desarrollo de la profesionalidad.
- Uno de los hallazgos más importantes es la fuerte valoración positiva de la modalidad virtual o a distancia que el Programa ofrece. Esta valoración tiene que ver con lo desigual en la oferta formativa presencial y de calidad en las diferentes regiones del país. De alguna manera el Programa EnFoCo comenzó a saldar viejas deudas pendientes con la formación y actualización de docentes de ETP. La estructura federal del Programa se ve allanada y facilitada en su efectiva divulgación gracias a la incorporación de la virtualidad a la oferta global de cursos.
- El Programa (especialmente su oferta a distancia) tiene, al menos en el plano de la intención, la capacidad de resolver los siguientes problemas de la formación docente en ETP: a) la falta de tiempo de los profesores con mucha carga horaria; b) la fragmentación o la ausencia de programas de profesionalización oficiales en varias regiones de nuestro país; c) la dispersión geográfica de la oferta que obliga a los docentes a trasladarse no sólo entre localidades sino también entre provincias.
- El Programa EnFoCo tiene tres características salientes: masividad, centralismo y homogeneidad. Esto constituye a la vez una fortaleza y una debilidad. Es una fortaleza especialmente en un país como el nuestro que no logra saldar la deuda de la desigualdad educativa regional, y aún más desde su descentralización en la década del 90. En este sentido, el hecho de que exista un organismo como el INET que desde su posición de ser parte del ministerio de educación nacional, es capaz de pensar y construir programas de profesionalización docente masiva de docentes en materias específicamente técnicas para todo el territorio, es una manera de saldar la brecha profundizada. Pero por otro lado, este tipo de entramados formativos corre el riesgo de que se diluyan o nieguen las particularidades regionales o locales que constituyen el contexto en el que el docente desarrolla su carrera profesional. Y el contexto, como dijimos, es uno de los elementos centrales de un sistema de desarrollo profesional. La coordinación de mesas regionales en lo atinente a los contenidos de las actualizaciones sea quizás un curso de acción factible para evitar este riesgo.
- Se han dado problemas con el reconocimiento, valoración y validación de los certificados en los diferentes distritos especialmente NEA y Cuyo a lo que se le suma la demora excesiva en la entrega de los certificados. Más allá de estos inconvenientes manifiestos,



las y los docentes están dispuestos a seguir realizando su proceso de profesionalización a través de EnFoCo. Esto nos habla de la importancia de las certificaciones oficiales que expide el Ministerio de Educación. Certificaciones que son, en última instancia y más allá de las demoras en los acuerdos distritales con relación a su reconocimiento, las únicas certificaciones oficiales. Esto nos habla por un lado de la ausencia global de ofertas formativas y, por el otro, no sólo de la calidad de los cursos que ofrece EnFoCo ETP sino también de la valoración de la extensa oferta que pone a disposición de las y los profesores, huérfanos a veces de referencias formativas en función de su desarrollo profesional específico.

- La escuela constituye una referencia central para la obtención de información relacionada con las ofertas formativas y de capacitación. Si bien se ha manifestado la centralidad que ella tiene para los docentes debería profundizarse más en la relación entre EnFoCo ETP y las escuelas con el fin de proveer de más información a los directivos de las escuelas y que esta información circule más allá de las decisiones individuales de los equipos directivos en hacerla circular. La profesionalización de los docentes, más allá de constituir una decisión individual, debería ser también una estrategia anclada en las unidades educativas, para estructurar la demanda de profesionalización.
- El diseño de la plataforma en la que se desarrolla el dictado de los cursos estipula espacios virtuales de intercambio llamados “foros”. Estos foros, según se desprende del trabajo de campo, se encuentran subutilizados. Esto significa que el único espacio de intercambio entre pares no cumple la función para la que fue diseñada. En este sentido, la “amabilidad” de la plataforma respecto a su utilización y accesibilidad de sus comandos e interfaces, no implica que de esto se desprenda la utilización de todo su potencial. Quizás sería necesaria la realización de alguna jornada on-line de sensibilización con la herramienta, más allá de los tutoriales presentes en cada aula virtual.
- Todos los cursos están dirigidos a docentes de ETP de todo el país. Sin embargo, existen cursos sobre materias básicas (como los que se vinculan con la matemática o el uso de artefactos tecnológicos en el aula, por ejemplo) que podrían estar abiertos a los docentes del nivel medio como totalidad teniendo en cuenta que las estrategias innovadoras que ofrecen los cursos podrían ser capitalizados por la población docente en general.
- Existe en algunas provincias un problema de inadecuación entre el nivel federal de intervención educativa (representado por el INET) y los niveles provinciales. Esta inadecuación se manifiesta en la demora del reconocimiento distrital de las certificaciones y, por lo tanto, de los puntajes profesionales asociados. Esta colisión entre niveles de intervención debería ser resueltos para no entorpecer las carreras profesionales de los docentes que muchas veces se desalientan en la realización de cursos del Programa debido a esta ausencia de reconocimientos. Los conflictos entre jurisdicciones no deberían tener un impacto negativo en las trayectorias de los docentes y directivos.
- Existe una extendida percepción de que EnFoCo llegó para quedarse. Esto puede leerse en la perspectiva de seguir formándose con el Programa y en la cantidad de inscriptos en los diferentes postítulos, actualmente denominados “actualización académica”, que nos habla de cierta idea de continuidad a mediano plazo en el proceso del desarrollo profesional. Perspectiva de continuidad además que se da tanto en los rangos etarios más bajos como en el de mayor edad.
- Teniendo en cuenta las dificultades salariales de docentes y directivos, la gratuidad del programa resulta central para lograr cada vez un mayor alcance. Gratuidad, accesibi-

lidad y reputación de la institución oferente, han sido variables fundamentales para el éxito del Programa.

- Los contenidos de los cursos proponen temas novedosos y permiten el uso de instrumentos básicos para la planificación, la organización pedagógica y la evaluación. El enfoque de los contenidos es considerado adecuado y pertinente tanto por los participantes directos como por los tutores.
- El Programa construye un enfoque pedagógico renovado centrado en el participante. Si el que aprende es el centro, entonces se desarrollan sus capacidades reflexivas y críticas con relación a sus prácticas y sus los conocimientos didácticos. Esto a su vez reformula el rol de los tutores, quienes ofician de mediadores entre los participantes, las herramientas y los contenidos para facilitar el proceso enseñanza/aprendizaje ofreciendo apoyo y acompañamiento permanente. Esto trae como consecuencia la reformulación (al menos en el plano de la intencionalidad teórica) del rol de estudiante/participante que adquiere una mayor capacidad de elaborar sus propios conocimientos y saberes y de relacionar los medios más adecuados a sus necesidades, en función del desarrollo de su propio rol como docente.
- El “impacto inmediato” en las aulas, como se vio, es innegable como así también en las carreras de profesionalización docente. Sin embargo, estos impactos se verán atenuados o tenderán a ser poco visibles teniendo en cuenta las desigualdades regionales en lo que respecta a los sistemas educativos, sus recursos, infraestructura y equipamiento, en cada una de las provincias. Por supuesto, esto excede ampliamente a la ejecución del Programa EnFoCo ETP, pero no constituye un exceso ponerlo de relieve en la medida en que es parte de su contexto de aplicación y posibilidad.
- El Programa EnFoCo ETP desarrolló en su corta vida una alta aceptación por parte de las y los docentes que han realizado sus cursos. Aceptación no sólo en un sentido académico, teniendo en cuenta su calidad y la necesidad de abordar contenidos novedosos, sino también con relación a la vacancia general en la oferta de actualizaciones y perfeccionamiento docente. EnFoCo aparece, así como un nuevo referente en los procesos de desarrollo profesional tan necesario para abonar y desarrollar el saber hacer de los docentes, más allá de la valorización positiva que el INET, en tanto institución articuladora de políticas educativas de ETP, tiene.
- El INET ha realizado una lectura correcta en relación a las demandas históricas del mundo de la educación en lo que respecta a la capacitación docente en ETP. Esto nos remite a una mirada de la experiencia inscrita en una perspectiva de cambio metodológico, pedagógico y de modernización de la modalidad. La sensibilidad que el Programa muestra en relación a las necesidades de docentes y unidades educativas implica además una revisión del sentido, anclaje y potencialidades de la ETP en un contexto de desarticulación de los entramados productivos regionales y de erosión sistemática de los mercados de trabajo.

El desafío del Programa fue generar efectos en la profesionalización integral de las y los docentes de ETP, reconociendo su preocupación acerca del modelo educativo involucrado en la formación de docentes y del valor de éste en todo proceso educativo. El desafío parece haber sido cumplido y es en el relato y voz de los protagonistas en donde se encuentra su éxito. Igualmente, la profesionalización de las y los docentes, y su mejora permanente, depende, en última instancia, de las decisiones políticas que se toman en función del sostenimiento en el tiempo de Programas profesionalizantes de prestigio como EnFoCo (que

ha logrado en poco tiempo convertirse en una referencia obligada entre los y las docentes a la hora de planificar su desarrollo profesional), en condiciones laborales adecuadas que fortalezcan la actividad y prácticas de los docentes.

## BIBLIOGRAFÍA

Ávalos, B. y Nordenflycht, M. E. (1999). La formación de profesores. Perspectiva y experiencias. Santiago, Chile: Aula XXI/Santillana.

Borko, (2004) Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. Educational Researcher, Vol. 33, No. 8, pp. 3-15.

Brewer, J., & Hunter, A. (1989). Multimethod research: A Synthesis of styles. Newbury Park.

Bullough, R. (2000) "Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity", Teaching and Teacher Education, Volume 21, Issue 2, February 2005, Pages 143-155.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). "Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica, en Lieberman, Ann y Miller, L. (eds.). La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona: Octaedro.

García Aretio, L (2017) Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 20, núm. 2, 2017, pp. 9-25 Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia Madrid, Organismo Internacional.

Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En Marcelo, C, Estebaranz, A, Imbernón, F, et al. (Eds.). La función docente (27-167). Madrid: Síntesis Educación. Marradi, Archenti y Piovani (2010).

Mena, Marta. (2004) "La educación a distancia en América Latina. Modelos Tecnologías y realidades. UNESCO- ICDE: La crujía Buenos Aires.

Nemiña, R; García Ruso, H; Montero Mesa, L. (2009) Desarrollo Profesional y Profesionalización Docente. Perspectivas y Problemas. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 13, núm. 2, agosto, 2009, pp. 1-13 Universidad de Granada Granada, España.

Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 11, 0.

