PREAL

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Partnership for Educational Revitalization in the Americas

DOCUMENTOS

Nº 51

Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación

Enero 2011

PREAL
Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Partnership for Educational Revitalization in the Americas

ISSN: 0718-6002

Nº 51

Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación

Enero 2011

Charlotte Danielson

Charlotte Danielson es historiadora de la Universidad de Cornell, posee grados avanzados en filosofía, economía y administración educacional de las Universidades de Oxford y Rutgers. Como consultora del National Board for Professional Teaching Standards, del Educational Testing Service de los Estados Unidos y de la mayoría de los departamentos de educación de ese país, se ha especializado en evaluación y calidad docente, planificación curricular, evaluación de desempeño y desarrollo profesional docente. Entre sus libros destacan "Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching" (1996, 2007) y "Strengthening the Profession Through Teacher Leadership" (2006).

Documento preparado en el marco de las actividades regulares de PREAL, como insumo al Taller Internacional "Competencias para el Liderazgo de Equipos Directivos y Docentes" desarrollado en Ciudad Panamá, 4 de octubre 2010.

Las opiniones vertidas en este documento no representan necesariamente al PREAL ni a las instituciones que lo patrocinan.

PREAL
Serie Documentos Nº 51
Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación
Charlotte Danielson

© 2011 Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)

Este documento puede ser descargado desde el sitio de PREAL (www.preal.org/publicacion.asp), un proyecto conjunto de CINDE y el Diálogo Interamericano:

CINDE
Santa Magdalena 75, piso 10, oficina 1002, Providencia
Santiago, Chile
Tel.: 56-2-3344302

INTER-AMERICAN DIALOGUE
1211 Connecticut Ave., NW, Suite 510
Washington, D.C., 20036
Tel.: 202-822-9002
E-mail: infopreal@preal.org

ISSN 0718-6002
Primera edición: enero 2011
Publicado en Chile

Diseño: Verónica Zurita

INDICE

RESUMEN **5**

ENUNCIADO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA **5**

HISTORIA DE LOS SISTEMAS DE COMPETENCIAS DOCENTES **6**

BENEFICIOS Y BARRERAS PARA LA DEFINICIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES **7**

Beneficios derivados de los estándares profesionales docentes 8

Barreras contra el establecimiento de sistemas de competencias docentes 8

PROBLEMAS PARA EL ESTABLECIMIENTO DE UN SISTEMA DE COMPETENCIAS DOCENTES **9**

Propósito 9

¿Quién debe determinarlos? 10

¿Genéricos o específicos al contexto? 10

Niveles de desempeño 11

Fuentes de evidencia 12

Capacitación de los evaluadores 12

CONCLUSIÓN **14**

RECOMENDACIONES PARA EL USO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES **15**

ANEXO 1. MARCO PARA LA ENSEÑANZA **16**

ANEXO 2. FUENTES DE EVIDENCIA PARA LA EVALUACIÓN DOCENTE **17**

RESUMEN

El concepto de *competencias docentes* ha ido gradualmente ganando una amplia aceptación en todo el mundo, siendo un aporte a la formación inicial, al desarrollo profesional continuo y a la evaluación de los docentes. El concepto esencial que fundamenta este trabajo es el siguiente: si a los docentes se les exige cumplir altos estándares de competencia, quienes insisten en los altos estándares deben, al menos, definir qué se quiere decir al hablar de altos estándares. En otras palabras, ¿en qué consiste la competencia en la docencia?, ¿cómo puede desarrollarse en los maestros principiantes? y ¿cómo puede evaluarse?

El propósito de este informe es presentar un resumen de los avances internacionales recientes en tres áreas relacionadas: las competencias docentes, la formación de los docentes y la evaluación de los docentes. Además, las mismas competencias docentes son válidas para el desarrollo profesional continuo y las tutorías, articulando así un sistema coherente para el profesionalismo docente.

En resumen, las competencias docentes han transformado la formación de los docentes, su inducción a la profesión, su desarrollo profesional continuo y la evaluación de su práctica. Esta transformación ha operado a través de una mayor conciencia de lo que constituye una buena práctica y de la manera en que esta práctica puede cultivarse y garantizarse. Estas actividades pueden realizarse en muchos puntos a lo largo de la trayectoria de la carrera de un docente, desde la selección para el ingreso a un programa de formación docente, la acreditación de los programas de formación docente, la titulación de cada uno de los maestros y la evaluación de los docentes a través de su carrera. Todos estos puntos conducen a una exhaustiva planificación de lo que constituye una buena docencia y, por consiguiente, de la manera de garantizar una profesión sólida.

Sin embargo, aquellos países que recién están comenzando a trabajar en esta área deberán estar atentos a una serie de aspectos, de manera que el esfuerzo sea lo más productivo posible. Más aun, todo educador, ya sea un maestro de escuela, un profesor universitario o un director de escuela, debe poseer una cabal comprensión de los estándares docentes para que estos rindan su máximo potencial. Esto sugiere la necesidad de un significativo esfuerzo en la formación de los educadores en lo que respecta a los componentes de una docencia de excelencia.

Las competencias docentes han transformado la formación de los docentes, su inducción a la profesión, su desarrollo profesional continuo y la evaluación de su práctica.

ENUNCIADO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Justificadamente, la docencia ha sido llamada la "profesión esencial". Después de todo, es el sistema educacional de una nación el que produce la futura fuerza laboral del país. En la economía global, una ciudadanía educada e innovadora es crítica para el bienestar de una nación. Asimismo, una ciudadanía educada es esencial para el compromiso y la participación política. Para escoger a sus líderes, los ciudadanos de una sociedad democrática deben ser capaces de evaluar las propuestas de los candidatos que compiten por su voto.

Naturalmente, también existen otras condiciones esenciales: las demandas de una economía vigorosa en conjunto con una fuerza laboral educada, condiciones económicas que faciliten la innovación y la iniciativa, y donde sea posible generar capital, entre otras. Pero incluso cuando se cumplen las condiciones económicas necesarias, si no existe una fuerza laboral educada es probable que la economía se estanque. Y sin una ciudadanía educada, una nación es vulnerable a demagogos e impostores.

Por otra parte, entre los diversos elementos de un sistema educativo, el más importante para promover altos niveles de aprendizaje en los estudiantes es la calidad de la enseñanza. Ciertamente, existen muchos otros factores, incluyendo la calidad del currículum, el acceso a los recursos y a la tecnología computacional, y la estructura de la gestión escolar. Sin embargo, las investigaciones

Ninguna nación comprometida con el crecimiento económico y el acceso a este por parte de sus ciudadanos puede ignorar el desafío de fortalecer la profesión docente.

son claras en un punto: ¡los docentes son importantes! La calidad de la enseñanza a la cual están expuestos los estudiantes tiene consecuencias duraderas para las perspectivas de dichos estudiantes. Por lo tanto, ninguna nación comprometida con el crecimiento económico y el acceso a este por parte de sus ciudadanos puede ignorar el desafío de fortalecer la profesión docente.

Es importante reconocer, desde el inicio, que la insistencia de las autoridades responsables de la formulación de las políticas en el mejoramiento de la enseñanza no se debe a que crean, necesariamente, que la enseñanza tiene una baja calidad y debe ser "corregida". Por el contrario, la realidad es que la enseñanza es tan *difícil* que nunca es perfecta; en otras palabras, independientemente de cuán exitosa sea una lección, siempre, por su propia naturaleza, puede ser perfeccionada. La enseñanza es un trabajo extremadamente complejo; los docentes toman (literalmente) cientos de decisiones cada día, frecuentemente en circunstancias que pueden calificarse como desfavorables, por ejemplo, de manera intempestiva o basándose en información incompleta. Y, sin embargo, es preciso tomar decisiones, los estudiantes están a punto de llegar y el maestro debe decidirse por un curso de acción. Y, durante una lección, se presentan oportunidades y ciertamente la necesidad frecuente de realizar ajustes a mitad de la clase, por razones de flexibilidad y sensibilidad frente a las características de los estudiantes. Estas acciones requieren de una profunda comprensión de los contenidos, un exhaustivo conocimiento de los estudiantes y un amplio repertorio de estrategias pedagógicas. Altos niveles de aprendizaje de los estudiantes requieren altos niveles de habilidades docentes.

Además, la determinación de cuáles son estas habilidades depende, en gran medida, de lo que se considera valioso aprender. Por ejemplo, si los resultados deseados de la enseñanza están restringidos a las habilidades básicas de lectura y escritura, computación básica y conocimientos de la historia de la nación, es probable que métodos relativamente didácticos sean suficientes. Sin embargo, si un país desea producir una ciudadanía con habilidades de pensamiento creativo e innovador, se requerirán métodos diferentes. Y, si los docentes no poseen las habilidades requeridas, estas deben desarrollarse durante los programas de formación inicial o en el transcurso de la carrera profesional de los docentes.

De modo que, ¿cuáles son las características de una buena docencia? Dado su rol fundamental en el bienestar económico y político de un país, es esencial que sus elementos sean lo suficientemente bien comprendidos para poder formular las políticas tanto para desarrollar estas habilidades como para garantizar que todos los docentes las posean. No es suficiente afirmar, como lo hacen algunos educadores, que "no puedo definir lo que es una buena docencia, pero sé distinguirla cuando la veo". Esta actitud es generalizada, particularmente entre quienes no han explorado la literatura de investigación sobre la buena docencia. Se reconoce desde hace algún tiempo, tanto entre la comunidad académica como entre los docentes en ejercicio, que es posible ser más explícitos de lo que sugiere dicha afirmación. Es posible articular, de manera coherente, los elementos que constituyen una buena docencia y luego desarrollar métodos, tanto para la formación inicial de los docentes como para la evaluación de los educadores en ejercicio, que promuevan dicha docencia.

HISTORIA DE LOS SISTEMAS DE COMPETENCIAS DOCENTES

Los primeros enfoques aplicados a la definición de las competencias docentes se centraron en las características personales de los maestros. Las cualidades deseadas estaban relacionadas con la apariencia y el vestuario, el carácter moral y otros aspectos similares. Normalmente, a las maestras se les pedía la renuncia si se casaban y entre las características deseables destacaba la noción de que los maestros y maestras debían representar modelos a imitar aceptables para los jóvenes a quienes enseñaban. Este enfoque general fue reemplazado, a comienzos de la década de los ochenta, por una perspectiva más sistemática con respecto al trabajo de la docencia. Madeline Hunter fue pionera de este enfoque en Estados Unidos. Sostuvo que la docencia es una profesión y que, al igual que las demás profesiones, se basa en un cuerpo de conocimientos coherente. La docencia es más que un oficio; es, al menos en algunos sentidos, también una ciencia. El trabajo de Hunter fue ampliamente aceptado en Estados Unidos y, si bien varios de sus planteamientos específicos ya no están vigentes, muchas de sus estructuras fundamentales han permanecido intactas.

Este movimiento en pos de definiciones coherentes de una buena docencia se ha vuelto más generalizado, tanto como un mecanismo para la admisión de los candidatos a la profesión como para la evaluación de los docentes y la entrega de reconocimiento avanzado a los maestros experimentados y competentes. Inglaterra es un ejemplo de esta tendencia. En ese país, los maestros pueden postular a cruzar un "umbral" para obtener reconocimiento –y recibir una mejor remuneración– como profesionales competentes. Recientemente, Inglaterra ha perfeccionado este enfoque ofreciendo algunos niveles en la carrera profesional más allá del umbral: los maestros "excelentes" y los maestros con "habilidades avanzadas". Sin embargo, no está claro que quienes evalúan a los docentes para estas etapas en la progresión de la carrera profesional reciban la capacitación que necesitan o sean sometidos a una evaluación de sus habilidades. Por lo tanto, si bien el enfoque es digno de elogio, al parecer podría ser perfeccionado.

En Estados Unidos, muchos estados han adoptado estándares de práctica. Varios de ellos están basados en el *Marco para la Enseñanza* de Danielson. Hemos observado muchas consecuencias derivadas de estos avances, entre ellas una revitalización de la profesión docente, dado que los maestros se sienten gratificados al reflexionar sobre su práctica en función de estándares claros y al participar en un diálogo profesional con sus colegas y supervisores.

Evidentemente existen otros factores que intervienen en la profesionalización de la docencia. Recientemente, entidades gubernamentales han examinado el ambiente de políticas en torno a la definición de una buena docencia y han observado que los países que exhiben mejores resultados académicos tienen una cultura muy profesional con respecto a la docencia. En Finlandia, por ejemplo, cuyos estudiantes obtienen los mejores resultados en muchas de las pruebas internacionales, solo el 10% de quienes desean seguir la profesión docente son admitidos a los programas de licenciatura. Las estadísticas son similares en otros países que exhiben los mejores resultados. La consecuencia de estas políticas es que la docencia es una ocupación de alto nivel, a la cual desean ingresar muchos de los egresados con mejores resultados académicos. Además, en estos países los sueldos iniciales de los docentes son comparables con los de otras profesiones, lo que indica que la docencia es una profesión valorada por la sociedad.

En consecuencia, si bien muchos países seleccionan a los candidatos a la docencia después de su formación inicial y antes del ingreso a su primer cargo docente, otros, entre los que se incluyen Finlandia y Singapur, realizan una rigurosa selección antes del ingreso a la formación docente inicial. Esto se traduce en un sistema más eficiente, puesto que no se invierten recursos en la formación de personas que nunca se desempeñarán en el aula. No obstante, es evidente que existe el riesgo de dejar fuera a algunos candidatos que, en la práctica, podrían convertirse en maestros muy eficientes.

Si bien muchos países seleccionan a los candidatos a la docencia después de su formación inicial y antes del ingreso a su primer cargo docente, otros, entre los que se incluyen Finlandia y Singapur, realizan una rigurosa selección antes del ingreso a la formación docente inicial.

En términos generales, durante los últimos 30 años o más, en todo el mundo se ha dado énfasis a una mayor precisión en la definición de una buena docencia y en organizar la formación inicial, la inducción, el desarrollo profesional y la evaluación de acuerdo a dicha definición.

BENEFICIOS Y BARRERAS PARA LA DEFINICIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES

Los educadores y las autoridades responsables de la formulación de las políticas han reconocido desde hace ya algún tiempo las ventajas de contar con claros estándares de práctica y políticas de formación profesional y evaluación basadas en dichos estándares. Sin embargo, es importante tener claridad con respecto a cuáles son estos estándares.

Un marco para la enseñanza fundado en una sólida base de investigaciones permite que la docencia sea una verdadera profesión, que ingrese a la comunidad de profesiones y que genere el mismo nivel de respeto que el asignado a otros profesionales.

Beneficios derivados de los estándares profesionales docentes

Cuando la docencia es considerada un arte, para el cual las personas tienen un "don" o no lo tienen, no es susceptible de ser aprendida. Por otra parte, si la docencia se considera como un conjunto de habilidades y conocimientos, cualquier persona motivada puede aprender a desempeñarla con eficiencia. Si bien es evidente que algunas personas tienen una inclinación natural hacia la docencia (tal como existen atletas y artistas naturales), la existencia de claros estándares de práctica explicita aquellos aspectos de la práctica que se ha descubierto que promueven el aprendizaje de los estudiantes y que cualquier persona motivada puede aprender. Por ende, la articulación de estándares de práctica claros permite que estos estándares sean enseñados y aprendidos por muchas personas.

Además, cuando los miembros de la profesión tienen claridad con respecto a las características de una buena docencia, es posible estructurar las políticas de acuerdo a esta definición. Los programas de formación docente podrían (y deberían) diseñarse específicamente de manera de desarrollar la competencia en los estándares docentes. Más que continuar con un programa de estudio que podría existir desde hace décadas, los educadores de los docentes están obligados a garantizar que los egresados de sus programas hayan adquirido los conocimientos y habilidades descritos en los estándares.

Además, cuando los docentes ingresan por primera vez a la profesión, en muchos países se les asigna un tutor u orientador para ayudarlos a aprender los aspectos particulares del trabajo y comprender las prácticas de la escuela en cuanto a planificación curricular, colaboración con los colegas, comunicación con las familias y otros aspectos similares. Este proceso es mucho más beneficioso si existe una comprensión compartida de lo que constituye una buena docencia: el diálogo profesional puede entonces organizarse en torno a un marco de práctica común.

Y, evidentemente, un marco claro para la docencia permite realizar la evaluación docente de manera sistemática y coherente. Los docentes conocen los fundamentos de sus evaluaciones y pueden prepararse en función de ellos. Y los evaluadores pueden adquirir las habilidades que necesitan para evaluar el desempeño en estos mismos estándares. Los docentes no piensan "no sé qué es lo que está buscando" y los evaluadores confían en que tienen la capacidad de evaluar si se están cumpliendo determinados estándares.

Sin embargo, el mayor beneficio derivado de la existencia de estándares de práctica claros lo reciben los maestros mismos. Un marco para la enseñanza fundado en una sólida base de investigaciones permite que la docencia sea una verdadera profesión, que ingrese a la comunidad de profesiones y que genere el mismo nivel de respeto que el asignado a otros profesionales. Estos beneficios son reales, pero son externos y culturales. También existen beneficios internos; cuando los docentes saben lo que se espera de ellos, pueden comprometerse en una autoevaluación, una reflexión sobre su práctica y un diálogo profesional estructurado en torno a los estándares. Estas son las actividades que más conducen a un aprendizaje profesional.

Barreras contra el establecimiento de sistemas de competencias docentes

Evidentemente, pueden existir algunas barreras contra el establecimiento de los sistemas de competencias docentes. Ellas tienen un origen principalmente cultural; algunos educadores se han sentido cómodos con el sistema de expectativas vagas con respecto a su desempeño. Un esquema de este tipo les permite una máxima flexibilidad y, debe admitirse, la posibilidad de abuso de poder.

Algunos formadores de docentes se sienten cómodos con la existencia de descripciones vagas de lo que es una buena docencia. Esto les permite incluir los contenidos que deseen en sus cursos y evaluar a los estudiantes en función de ellos. Si se les exige alinear sus clases con estándares de práctica establecidos, algunos de ellos se verían obligados a revisar sus programas de estudio, un curso de

acción que requiere esfuerzo y tiempo. Sin embargo, una vez que esto se ha hecho, la mayoría de los formadores de docentes encuentran que la experiencia de la docencia es mucho más gratificante de lo que habría sido en ausencia de dichos estándares; tanto ellos como sus estudiantes tienen claridad con respecto a los resultados y pueden trabajar conjuntamente para alcanzarlos.

En los establecimientos escolares, cuando los docentes están comenzando su práctica, podría requerirse un cambio en la cultura para alinear las actividades de tutoría y orientación con los estándares de docencia establecidos. Nuevamente, si bien finalmente será muy beneficiosa, esta actividad requiere esfuerzo y, por lo tanto, podría generar una resistencia inicial.

Y finalmente, en el área de la evaluación docente, la existencia de claras competencias docentes exige la alineación de las prácticas de evaluación con dichas competencias y exige que los evaluadores realicen sus observaciones y formulen sus juicios en función de estas. Esto requiere capacitación y, finalmente, responsabilidad de los evaluadores por los resultados. Muchos directores de escuelas no han sido sometidos a dicho escrutinio en el pasado y es posible que, al menos inicialmente, se resistan a esta iniciativa. Sin embargo, una vez que se ha establecido el sistema y los evaluadores han recibido la capacitación que necesitan para desarrollar sus propias habilidades, comentan o reconocen los beneficios de organizar sus evaluaciones docentes de acuerdo a las competencias establecidas.

En general, los estándares docentes se utilizan para uno de dos propósitos amplios: la evaluación (o gestión del desempeño) o el desarrollo profesional.

PROBLEMAS PARA EL ESTABLECIMIENTO DE UN SISTEMA DE COMPETENCIAS DOCENTES

Los beneficios derivados de la implementación de estándares de práctica docente están bien establecidos. Sin embargo, no es una tarea simple y plantea una serie de problemas, los que se describen a continuación.

Propósito

Los estándares profesionales docentes se utilizan para una serie de propósitos y, si bien el propósito no determina las demás características de los estándares, es importante tener claridad acerca de su propósito.

En general, los estándares docentes se utilizan para uno de dos propósitos amplios: la evaluación (o gestión del desempeño) o el desarrollo profesional. Sin embargo, es posible establecer una serie de distinciones al interior de estas dos categorías:

- **Evaluación**. Las evaluaciones de la práctica de los docentes se realizan en diversos puntos de su carrera: al término del programa de formación inicial, antes de la obtención de un título profesional o una certificación permanente y como parte de las decisiones de empleo a plazo indefinido o permanencia en el cargo (y tal vez una mejor remuneración). Estas evaluaciones deben fundarse en algún criterio y los estándares profesionales docentes pueden aportar esta estructura.
- **Desarrollo profesional**. Además, los docentes encuentran que los estándares profesionales docentes son valiosos para la estructuración de su propio aprendizaje profesional continuo. Y es evidente que alcanzan su máximo potencial cuando el docente los combina con una autoevaluación de su práctica. El rol de los estándares para este propósito consiste en aportar una perspectiva para las actividades de perfeccionamiento docente.

¿Quién debe determinarlos?

Los miembros de la mayoría de las profesiones (contadores, arquitectos, médicos, etc.) establecen sus propios estándares de práctica. Estos corresponden, ocasionalmente, a códigos de ética, que abordan aspectos ligeramente diferentes. Sin embargo, la mayoría de las profesiones supervisa a sus propios miembros y establece sus propios estándares.

En contraste, en la educación, por lo general son las entidades empleadoras o los organismos gubernamentales reguladores los que establecen los estándares de práctica. Por ejemplo, en Inglaterra, los estándares profesionales docentes para cada nivel de la carrera han sido establecidos por la Agencia para la Capacitación y el Desarrollo. En Estados Unidos, muchos departamentos estatales de educación han promulgado sus estándares profesionales docentes. Muchos de ellos, es cierto, se basan en el *Marco para la Enseñanza* de Danielson. Sin embargo, son adoptados por la entidad estatal o por los diversos distritos escolares al interior del estado.

Es indudable que a los miembros de otras profesiones les resultaría extraño que sus estándares profesionales fuesen establecidos por personas ajenas a los miembros mismos. Por ejemplo, los médicos se sorprenderían si los administradores de los hospitales crearan los estándares profesionales para los médicos. Sin embargo, en el caso de los educadores, la situación refleja sin duda la condición singular de la educación en los países: es esencial para los intereses nacionales y, generalmente, los estudiantes (o sus padres) tienen poca o ninguna elección en lo que respecta a la escuela a la que asisten. Por su parte, los clientes de otras profesiones pueden recurrir a los servicios de otro abogado o arquitecto o médico si no están satisfechos. En otras palabras, las fuerzas del mercado sirven como un mecanismo de corrección del sistema.

Indudablemente, existen excepciones a esta regla general. En Estados Unidos, la Junta Nacional Norteamericana para los Estándares Profesionales Docentes (*National Board for Professional Teaching Standards*), que ofrece una certificación avanzada a los maestros en cada una de más de 30 especialidades docentes (tales como la educación preescolar o matemáticas para la educación secundaria), está conformada por docentes en ejercicio y cuenta con un cuerpo asesor constituido por expertos en medición. Y en Australia, diversas organizaciones docentes han diseñado estándares profesionales para los maestros de sus propias asignaturas. Estos se basan en un patrón común e incluyen los conocimientos profesionales, la práctica profesional y los atributos profesionales.

¿Genéricos o específicos al contexto?

La docencia profesional puede describirse ya sea en términos de competencias genéricas, aplicables a todas las asignaturas y niveles de educación, o en términos de competencias específicas para dichos niveles y asignaturas, como por ejemplo ciencia para la educación secundaria. Existen ejemplos de ambos enfoques.

En general, los estándares docentes promulgados por los ministerios de educación o departamentos estatales de educación son genéricos. Esto también es aplicable al *Marco para la Enseñanza de Danielson*. Sin embargo, los estándares desarrollados por los maestros mismos, como por ejemplo los estándares existentes en Australia o aquellos establecidos por la Junta Nacional Norteamericana para los Estándares Profesionales Docentes, son específicos para los diferentes contextos de asignaturas y niveles.

No existe una manera óptima de diseñar los estándares docentes como tampoco existe una "respuesta correcta". Los promotores de los estándares específicos para cada contexto son elocuentes en su posición. Como lo planteó Lawrence Ingvarson:

"Los estándares genéricos son necesariamente superficiales e inadecuados para las profesiones que tienen una base de conocimientos amplia. Subestiman y no representan con precisión aquello que los docentes necesitan saber y ser capaces de hacer para ser eficientes. Las investigaciones muestran que la pericia en la docencia, al igual que en la mayoría de las profesiones, es "específica a un dominio", no genérica. Por ejemplo, aquello que los maestros expertos en los primeros años de la educación

primaria saben acerca del aprendizaje de la lectura es muy diferente de lo que saben los maestros de arte para la educación secundaria calificados de excelentes en lo que respecta a la manera de ayudar a los estudiantes a aprender a dibujar.

Estas diferencias en la pericia no son triviales. Es importante reconocer que todos los docentes se desempeñan en áreas de especialización y, como resultado de la experiencia, tienden a volverse cada vez más especialistas. Los maestros de educación primaria son tan especialistas en su área como los maestros de matemáticas para la educación secundaria lo son en su propio campo. Estas diferencias deben ser evidentes en los estándares docentes, desde el nivel profesional de un maestro recién titulado al nivel de un maestro competente"[1].

Este es un argumento persuasivo; Ingvarson está ciertamente en lo correcto al sostener que la pericia es específica a un contexto. Sin embargo, desde el punto de vista del desarrollo de las políticas, cuando se insiste en las competencias docentes específicas al contexto, se está planteando la necesidad simultánea de establecer muchos conjuntos de estas competencias. En Estados Unidos, por ejemplo, la Junta Nacional Norteamericana para los Estándares Profesionales Docentes ofrece certificados avanzados en más de 30 especialidades. Esta es una tarea que la mayoría de las entidades gubernamentales simplemente no puede asumir ni sostener a través del tiempo. Por otra parte, en los estándares genéricos, es posible especificar que los maestros tienen, por ejemplo, un profundo conocimiento de su disciplina. En qué consiste precisamente ese conocimiento, por ejemplo, en la física, es absolutamente diferente de aquello en lo que consiste en la literatura, y los mejores jueces para determinar si un maestro posee dichos conocimientos son otros expertos. Sin embargo, el enunciado mismo en el estándar puede ser genérico.

Niveles de desempeño

Muchos estándares docentes o listas de competencias simplemente especifican los conocimientos y habilidades requeridos por los docentes para ser eficientes. Estas listas son valiosas; entregan orientaciones a los educadores y a las autoridades responsables de la formulación de las políticas con respecto a las habilidades que requieren los profesionales competentes. Sin embargo, por sí mismas, estas listas tienen un valor limitado tanto para la evaluación del desempeño como para orientar el aprendizaje profesional, puesto que el desempeño no es dicotómico. Por ejemplo, los maestros no son capaces o incapaces de comprometer a los estudiantes en el aprendizaje; lo hacen bien o lo hacen en forma deficiente; comprometen a los estudiantes en alguna medida. Por lo tanto, no es posible sostener que un maestro en particular cumple dicho estándar o no lo cumple, dado que la afirmación no aporta ninguna orientación con respecto a cómo se manifestaría en la práctica el cumplimiento de dicho estándar.

Por lo tanto, es importante definir aquello que, en el marco de Danielson, se denomina "niveles de desempeño". Este concepto reconoce la existencia de un continuo tanto de experiencia como de dominio reflejado en el desempeño de un maestro en los estándares y que los niveles de desempeño sirven tanto para orientar el aprendizaje como para ofrecer una base para la evaluación.

Otros marcos han desarrollado el equivalente a los niveles de desempeño, pero bajo un nombre diferente. Por ejemplo, los Estándares Profesionales para los Docentes de Inglaterra describen distintos niveles de la carrera (maestros calificados, maestros incluidos en el escalafón general, maestros post-umbral, maestros excelentes y maestros con habilidades avanzadas). Los estándares en cada nivel están organizados de acuerdo a la misma "arquitectura": atributos, conocimientos y comprensión, y habilidades. En cada nivel existe una serie de estándares diferentes; algunos están presentes a través de todo el documento, mientras que otros son introducidos solo en los niveles más altos. Por ejemplo, todos los niveles incluyen un estándar acerca de la planificación, pero el nivel de dominio involucrado en el estándar aumenta a través de los niveles de la carrera.

1) Ingvarson, Lawrence, Australian Council for Educational Research, "A Fruitful Marriage: National Curriculum and Professional Teaching Standards", diciembre de 2008.

Parece obvio que los maestros nunca deberían ser responsabilizados por aspectos de su práctica para los cuales no pueden proporcionar evidencia.

Sin embargo, un desafío en la definición de los niveles de desempeño, ya sea que se los presente en forma de dominios (como en el *Marco para la Enseñanza* de Danielson) o descripciones en diferentes niveles de la carrera (como en los Estándares Profesionales Docentes diseñados en Inglaterra), es el uso de las palabras en cada nivel. Es casi imposible formular enunciados que describan claramente los diferentes niveles y entreguen una orientación no ambigua con respecto a lo que constituye específicamente el desempeño en los diferentes niveles. Es preciso utilizar adjetivos y adverbios, tales como "básico", "sólido" o "exhaustivo" para describir, por ejemplo, el conocimiento que un maestro tiene del contenido. Una persona ajena al área podría preguntar: *¿Exactamente qué es un conocimiento "sólido"?* y *¿cuál es la diferencia con un "conocimiento básico" o un "conocimiento exhaustivo"?* Estas son preguntas razonables y constituyen uno de los mayores desafíos que plantea el uso de dichos instrumentos para la evaluación de los docentes.

Al utilizar el marco de Danielson para dichos propósitos, hemos descubierto que es preciso entregar herramientas adicionales a los evaluadores; nos hemos visto obligados a "ajustar" los dominios de manera de entregar suficiente orientación a los evaluadores. Ha sido necesario diseñar "indicadores" y "atributos críticos" de cada uno de los niveles de desempeño para cada uno de los estándares, con el fin de garantizar juicios consistentes por parte de los evaluadores.

Fuentes de evidencia

Algunos aspectos de la docencia son visibles en el aula; otros requieren el examen de otra evidencia, tal como los documentos de planificación o el trabajo de los estudiantes. Es cierto que el quehacer esencial de la docencia es la lección, la presentación de conceptos a los estudiantes y la participación de estos en el aprendizaje de ellos. Pero también existe una gran cantidad de trabajo "detrás de las bambalinas"; es preciso adquirir recursos, diseñar ejercicios y actividades, consultar con los colegas y mantener informados a los padres (al menos, los de los niños pequeños) sobre el aprendizaje de los estudiantes. En resumen, la docencia, como una actividad cognitiva compleja, requiere una gran cantidad de análisis y planificación y una posterior reflexión sobre la práctica.

Por lo tanto, al diseñar un sistema de evaluación docente, es esencial garantizar las fuentes de evidencia de cada una de las principales actividades de la docencia. Las fuentes de evidencia se dividen en varias grandes categorías: observaciones de la práctica (que incluyen, pero no están limitadas a la enseñanza en el aula), reuniones, elementos, tareas y actividades, y trabajo de los estudiantes.

Las fuentes de evidencia se seleccionan de acuerdo a los aspectos de la docencia que están siendo evaluados. Aquellas adecuadas para los diversos componentes del *Marco para la Enseñanza* de Danielson se resumen en la tabla que esta en Anexo 2.

Parece obvio que los maestros nunca deberían ser responsabilizados por aspectos de su práctica para los cuales no pueden proporcionar evidencia. Lo que esto significa en concreto es que, en el diseño de un sistema de evaluación docente, particularmente para efectos de la responsabilidad de los docentes por los resultados, es esencial incluir métodos mediante los cuales los maestros puedan demostrar sus habilidades. Y, si se utilizan dominios, estos deben permitir una demostración del desempeño en los más altos niveles. Esto podría querer decir, además de observaciones de la práctica en el aula, que se requiere que los maestros preparen y presenten un portafolio de elementos a través de los cuales puedan evaluarse aquellos aspectos de la docencia que no son visibles en el aula.

Capacitación de los evaluadores

Para contar con un sistema de evaluación docente confiable, es esencial que los responsables de evaluar a los docentes posean las habilidades necesarias para hacerlo. Deben ser capaces de formular juicios coherentes basados en evidencia, no influenciados por su consideración personal del maestro ni su sentido global de la competencia del mismo.

En lo que respecta a la capacitación de los evaluadores, las naciones latinoamericanas tienen la posibilidad de dar un gran salto y superar a sus colegas de Estados Unidos y Europa, dado que

solo hace un tiempo relativamente reciente los educadores de dichos países han perfeccionado sus métodos. En efecto, todavía se encuentran afinando el sistema y otros países pueden obtener ventajas a partir de las lecciones ya aprendidas.

Evidentemente, cuando las competencias docentes se formulan como un simple nivel conductual, los juicios con respecto a su presencia o ausencia son relativamente fáciles, ya que requieren poca o ninguna inferencia por parte del evaluador. Sin embargo, en el caso de un conjunto de estándares docentes basados en una visión compleja del aprendizaje de los estudiantes, tal como el *Marco para la Enseñanza de Danielson*, los evaluadores se ven obligados a formular juicios profesionales con el fin de interpretar lo que han observado (o leído, en el caso de un portafolio) en comparación con los niveles de desempeño consignados en el dominio. En otras palabras, no se trata simplemente de declarar que un cierto aspecto de la docencia se encuentra presente o ausente; el evaluador debe determinar la *medida* en la cual se encuentra presente; este es un juicio mucho más complejo.

En Estados Unidos, hemos desarrollado metodologías de capacitación avanzadas, pero todavía no han sido perfeccionadas. Se encuentran en un constante proceso de mejoramiento. Sin embargo, la estructura básica es la siguiente: los participantes en una sesión de capacitación examinan los estándares docentes y se imaginan su manifestación en un ambiente de aula. A continuación, observan videos que representan la práctica docente en diferentes niveles de desempeño (o, en el caso de los portafolios, examinan los elementos que representan los diferentes niveles de habilidad). Estos se conocen como "muestras de capacitación".

A continuación, los participantes observan más lecciones grabadas (o examinan más elementos) y deben determinar el nivel de desempeño en el dominio que representan. A continuación, sus juicios son confirmados por el relator de la capacitación o sus errores de interpretación son corregidos. Dependiendo de la complejidad del instrumento que se está utilizando, este proceso puede tomar hasta cinco días de capacitación. Sin embargo, actualmente estamos intentando el acceso a algunas partes de la capacitación en línea, a través de la entrega basada en la red. Esto hará menos costoso todo el proceso y permitirá que sea facilitado por capacitadores que, si bien tendrán que estar familiarizados con el instrumento y las pautas de evaluación, no requerirán ser expertos como ocurriría si realmente estuvieran realizando la capacitación.

El último avance relacionado con la capacitación y la evaluación en Estados Unidos se refiere a la "certificación" de los evaluadores. Se ha vuelto evidente que, si la evaluación ha de tener consecuencias para el nivel de empleo o de remuneración de un docente, quienes realizan las evaluaciones deben demostrar que tienen las habilidades necesarias para hacerlo en forma rigurosa. En otras palabras, no es suficiente con participar en una sesión de capacitación para evaluadores; los participantes deben demostrar sus habilidades. Este es un avance muy reciente en Estados Unidos para la evaluación docente generalizada, a pesar de que ya ha sido puesto en práctica en algunos lugares (Praxis III y la Junta Nacional para los Estándares Profesionales Docentes) desde hace algún tiempo.

Los avances actuales contemplan un proceso basado en la red a través del cual los evaluadores pueden observar una lección, evaluarla en función de un conjunto de estándares docentes y presentar su evaluación. Esta presentación será luego evaluada en función del "puntaje" asignado a dicha lección por un jurado, y el candidato recibirá por lo menos alguna retroalimentación con respecto a su desempeño. Este es un concepto nuevo que todavía se encuentra en desarrollo, pero debería entrar en operación en el plazo de un año.

En todas estas áreas, los países de América Latina tienen la oportunidad de aprender a partir de la experiencia de quienes les han precedido en la evaluación de la práctica docente y de diseñar sus propios sistemas en forma relativamente eficiente.

Un reciente avance en Estados Unidos se refiere a la "certificación" de los evaluadores. Se ha vuelto evidente que, si la evaluación ha de tener consecuencias para el nivel de empleo o de remuneración de un docente, quienes realizan las evaluaciones deben demostrar que tienen las habilidades necesarias para hacerlo en forma rigurosa.

CONCLUSIÓN

Las naciones latinoamericanas tienen la oportunidad de dar un gran salto y superar a otros países, más desarrollados, en el establecimiento de estándares de práctica para los docentes y luego en la implementación de estos en un programa coherente de mejoramiento educacional. Será posible evitar muchos de los errores y partidas falsas enfrentados por otras naciones y adoptar inmediatamente aquellas prácticas que han sido establecidas como las más eficaces. Como resultado, los países de América Latina serán capaces de transformar sus sistemas educacionales en sistemas de primer nivel en el mundo de manera mucho más eficiente de lo que fue posible en el pasado.

Esto debe aplaudirse.

RECOMENDACIONES PARA EL USO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES

Como se señaló anteriormente, las competencias docentes son útiles para una amplia gama de propósitos, pero alcanzan su máximo potencial cuando cumplen todos los diferentes propósitos en forma simultánea. En otras palabras, la articulación de los elementos que constituyen una buena docencia ayuda al diseño de los programas de formación docente, inducción y tutoría, desarrollo profesional y evaluación docente. Todos estos propósitos son significativos, pero cuando se abordan en forma simultánea, se refuerzan entre sí.

El mecanismo a través del cual las competencias docentes constituyen un aporte a todas estas actividades profesionales diferentes es un lenguaje común. Cada profesión tiene su propio lenguaje: los términos especializados se refieren a conceptos de la profesión y, por lo tanto, ahorran tiempo y explicaciones a los profesionales. Es parte de la mitología de la educación que "cualquiera puede enseñar", que una persona razonablemente bien educada y con buenas intenciones puede ser eficiente como maestro en el aula. Sin embargo, nunca sostenemos lo mismo con respecto a otras profesiones: por ejemplo, no decimos que cualquiera puede ser abogado o arquitecto o químico. Reconocemos que existe un cuerpo de conocimientos, compartido por los miembros de una profesión, que determina su condición de profesión.

Lo mismo es válido para la docencia. Hay mucho que aprender acerca de la buena docencia. Sin embargo, cuando los miembros de la profesión misma adoptan la posición de que no existe un conocimiento especializado, que la buena docencia es lo que cualquiera dice que es, el prestigio de la profesión se ve socavado. Los estándares de práctica contribuyen, por lo tanto, al reconocimiento por parte de todos de que la docencia es, en efecto, una profesión que, al igual que las demás profesiones, puede definirse a través de lo que sus expertos saben y hacen.

Una vez que se han definido las competencias o estándares de práctica docentes, pueden utilizarse para una serie de propósitos interrelacionados:

- **Formación docente.** Es importante que los programas de formación docente inicial destaquen los aspectos importantes de una buena docencia. Estos elementos, fundados en las investigaciones acerca del aprendizaje, constituyen la base de las competencias docentes de una nación.
- **Tutoría e inducción.** La docencia es un trabajo extremadamente exigente y estresante durante los primeros años. Los maestros deben tomar, literalmente, cientos de decisiones cada día y deben hacerlo con rapidez. Los tutores y orientadores pueden brindar una significativa asesoría a los maestros principiantes en la profesión, tanto ayudándolos a aprender a desempeñarse en las culturas de sus nuevas escuelas como a perfeccionar su práctica. Para alcanzar su máximo potencial, estas tutorías también deben organizarse de acuerdo a las mismas competencias docentes sobre la base de las cuales fueron formados los docentes.
- **Desarrollo profesional.** A medida que los docentes avanzan en su carrera profesional y se vuelven plenos miembros de la profesión, son capaces de diseñar su propio curso de aprendizaje continuo. Esta es una responsabilidad de cada profesional, incluyendo cada docente, y refleja la complejidad del trabajo. Siempre que sea posible, este desarrollo profesional debe ser dirigido por el propio profesional. Sin embargo, en ocasiones un supervisor podría sugerir la participación de un maestro en aprendizaje profesional orientado a un resultado específico. Por lo tanto, el desarrollo profesional podría ser una consecuencia directa de un sistema de evaluación docente bien concebido.
- **Evaluación.** La principal actividad a la cual contribuyen las competencias docentes es la evaluación. Después de todo, las competencias reflejan el consenso profesional con respecto a los aspectos importantes de la docencia y la manera en que los maestros demuestran sus habilidades en estos aspectos de la práctica. Un sistema de evaluación riguroso, basado en las competencias, hace responsable a todo el sistema de ofrecer las condiciones óptimas para el aprendizaje de los estudiantes. Como se señaló anteriormente, existen desafíos por superar para garantizar que las competencias docentes puedan utilizarse en forma equitativa y confiable para evaluar el desempeño docente, desde la claridad en su formulación y las decisiones acerca de los niveles de desempeño y las fuentes de evidencia, hasta la capacitación de los evaluadores. Todos estos aspectos son críticos y el sistema no puede funcionar bien a menos que se aborde cada uno de ellos. Cuando esto se haga, el sistema resultante soportará los desafíos y servirá para profesionalizar la docencia.

ANEXO 1

ANEXO 1
MARCO PARA LA ENSEÑANZA

El Marco para la Enseñanza, de Charlotte Danielson, es un conjunto de componentes de la instrucción basados en la investigación sustentados en una visión constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En este marco, la compleja actividad de la enseñanza se divide en 22 componentes (y 76 elementos menores), agrupados en cuatro dominios de la responsabilidad docente: planificación y preparación (dominio 1), el ambiente del aula (dominio 2), la enseñanza (dominio 3) y responsabilidades profesionales (dominio 4) (ver recuadro). Cada componente define un aspecto distinto de un dominio, dos a cinco elementos describen una característica específica de un componente. Los niveles de desempeño docente (criterios) describen cada componente y proveen una guía para la mejora de la enseñanza.

El Marco para la Enseñanza: Componentes de la práctica profesional

Dominio 1: Planificación y preparación	Dominio 2: El ambiente del aula
• Demostración de conocimientos del contenido y la pedagogía • Demostración de conocimiento de los estudiantes • Selección de los objetivos pedagógico • Demostración de conocimiento de los recursos • Diseño de una instrucción coherente • Diseño de evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes	• Creación de un ambiente de respeto e interacción • Establecimiento de una cultura propicia para el aprendizaje • Manejo de los procedimientos de aula • Manejo de la conducta de los estudiantes • Organización del espacio físico
Dominio 3: Instrucción	**Dominio 4: Responsabilidades profesionales**
• Comunicación con los estudiantes • Uso de técnicas de interrogación y debate • Compromiso de los estudiantes en el aprendizaje • Uso de evaluaciones en la instrucción • Demostración de flexibilidad y sensibilidad	• Reflexión sobre la enseñanza • Mantenimiento de registros rigurosos • Comunicación con las familias • Participación en una comunidad profesional • Crecimiento y desarrollo profesional • Muestra de profesionalismo

ANEXO 2: FUENTES DE EVIDENCIA PARA LA EVALUACIÓN DOCENTE

ANEXO 2

Componente del Marco para la Enseñanza (de Danielson)	Fuentes de evidencia			
	Reuniones de docencia, planificación y reflexión	**Observaciones de la enseñanza**	**Otras observaciones de la práctica**	**Elementos**
Dominio 1: Planificación y preparación				
1a: Demostración de conocimientos del contenido y la pedagogía	Entrevista docente*, pregunta #1	• Dominio en el contenido		Plan de la unidad
1b: Demostración de conocimiento de los estudiantes	Entrevista docente, preguntas #3, #4 Reunión de planificación, pregunta #3	• Interacción con estudiantes particulares	Presentación a un equipo de estudio del niño	
1c: Selección de los objetivos pedagógicos	Reunión de planificación, preguntas #1, #2, #4			Plan de la unidad
1d: Demostración de conocimiento de los recursos	Entrevista docente, preguntas #8, #9			Plan de la unidad
1e: Diseño de una instrucción coherente	Reunión de planificación, pregunta #5			Plan de la unidad
1f: Diseño de evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes	Reunión de planificación, pregunta #7			Plan de la unidad
Dominio 2: El ambiente del aula				
2a: Creación de un ambiente de respeto e interacción	Entrevista docente, pregunta #7	• Interacción entre el docente y los estudiantes y entre los estudiantes		
2b: Establecimiento de una cultura propicia para el aprendizaje		• Orgullo del estudiante por su trabajo • Energía y compromiso exhibidos por el docente		
2c: Manejo de los procedimientos de aula	Entrevista docente, pregunta #5	• Desarrollo fluido del trabajo en el aula		
2d: Manejo de la conducta de los estudiantes		• Conducta del estudiante • Respuesta del docente a la mala conducta		
2e: Organización del espacio físico	Entrevista docente, pregunta #10	• Espacio físico conducente a la lección		

*** Ver formulario de entrevista incluido al final de este Anexo.**

ANEXO 2

Componente del Marco para la Enseñanza (de Danielson)	Fuentes de evidencia			
	Reuniones de docencia, planificación y reflexión	**Observaciones de la enseñanza**	**Otras observaciones de la práctica**	**Elementos**
Dominio 3: Instrucción				
3a: Comunicación con los estudiantes		• Claridad de las instrucciones y explicaciones del docente		
3b: Uso de técnicas de interrogación y debate		• Calidad de las preguntas del docente y el estudiante y del debate		
3c: Compromiso de los estudiantes en el aprendizaje		• Calidad de las actividades de los estudiantes • Estructura y ritmo de la lección		Actividad o tarea. Muestras del trabajo de los estudiantes
3d: Uso de evaluaciones en la instrucción		• Los estudiantes reciben retroalimentación • Los estudiantes participan en autoevaluaciones y evaluaciones por sus pares • Supervisión del aprendizaje de los estudiantes por parte del docente		
3e: Demostración de flexibilidad y sensibilidad		• Ajustes realizados por el docente cuando es necesario • Respuesta del docente a los intereses de los estudiantes		
Dominio 4: Responsabilidades profesionales				
4a: Reflexión sobre la enseñanza	Preguntas #1-6 en la Reunión de Reflexión o la Reflexión sobre la Lección del Docente			
4b: Mantenimiento de registros rigurosos				Registros pedagógicos y no pedagógicos
4c: Comunicación con las familias			Interacción del docente con los padres en eventos escolares	Comunicación con las familias
4d: Participación en una comunidad profesional	Entrevista docente, pregunta #13		Participación del docente en eventos escolares Colaboración del docente con sus colegas	Participación en una comunidad profesional

ANEXO 2

Entrevista Docente[1]

Nombre del docente _____ Escuela _____

Grado(s), Nivel(es) _____ materia(s)_____
Fecha_____

Preguntas para la discusión

1. ***¿Cómo se preparó usted para las materias que enseña y para enseñarlas de la mejor forma a los alumnos?*** *(por ejemplo, grado académico equivalente a bachiller, una cantidad de talleres o sesiones de capacitación).*
   Con esta pregunta se pide a los maestros comentar sobre su nivel de preparación tanto en contenido como en pedagogía ((componente 1a del Marco para la Enseñanza).

2. ***¿Cómo se mantiene al día sobre estas materias y sobre la actual investigación de cómo enseñarlas mejor?*** *(por ejemplo, asistencia a cursos y talleres, lectura de literatura profesional)*
   Esta pregunta busca apreciar el compromiso del docente con el aprendizaje continuo sobre las distintas disciplinas que enseña, y con la investigación en evolución sobre cómo enseñarlas mejor a los alumnos (componente 4e).

3. ***¿Cómo se familiariza con las habilidades y conocimientos de sus alumnos?*** *(por ejemplo, evaluaciones diagnósticas, información de los profesores de años previos, etc.).*
   Esta pregunta busca identificar las técnicas del docente para conocer el nivel de logro de sus estudiantes en relación al currículo (componente 1b).

4. ***¿Cómo se familiariza con los intereses individuales de sus alumnos y su backround cultural?*** *(por ejemplo, registro de intereses, diálogo con sus padres, asistencia a eventos deportivos de los alumnos).*
   Esta pregunta busca conocer las técnicas del docente para familiarizarse con los intereses de sus alumnos fuera de la escuela, talentos, hobbies, tradiciones familiares, etc. (componente 1b).

5. ***Describa cómo establece e implementa procedimientos y rutinas importantes en el aula*** *(por ejemplo, distribución y recolección de materiales, transiciones entre actividades).*
   Una clase armoniosa es un verdadero sello de experiencia. Esta pregunta invita a los docentes a describir cómo ellos lo establecen en su clase (componente 2c).

6. ***Describa cómo establece y mantiene estándares de conducta de los estudiantes*** *(por ejemplo, determinando y orientando las expectativas de la clase, o conduciendo las sesiones de trabajo del curso).*
   En una clase que funciona bien, los alumnos saben las expectativas sobre la conducta y contribuyen al tono positivo de la clase (componente 2d).

---

[1] Este formulario es parte del "Manual para la Mejora de la práctica profesional: usando el marco de la enseñanza en su escuela", de Charlotte Danielson (http://www.ascd.org/publications/books/106035.aspx)

ANEXO 2

7. ***Describa cómo establece y mantiene una atmósfera de confianza, apertura y respeto mutuo*** *(por ejemplo, modelar un lenguaje respetuoso, reconocimiento de los alumnos que demuestran respeto).*
   Cuando los adultos rememoran sus experiencias escolares años más tarde, los recuerdos más poderosos se refieren a cómo eran tratados por sus profesores y por otros estudiantes (componente 2a).

8. ***¿Qué recursos (humanos, materiales, de la comunidad) tiene disponibles para planificar la enseñanza o para usar para su clase?*** *(por ejemplo, museos, expertos locales, videos y materiales impresos, sitios web).*
   El uso de recursos externos enriquece las experiencias de aprendizaje que los docentes diseñan para sus estudiantes. La conciencia sobre esos recursos permite al docente ir más allá de los textos de estudio y otros materiales escolares (componente 1d).

9. ***¿Qué recursos (humanos, materiales, de la comunidad) están a disposición de sus estudiantes si necesitan ayuda?*** *(por ejemplo, programas de hermano/hermana mayor, donaciones de ropa, recursos de orientación).*
   Algunos estudiantes tienen necesidad de objetos físicos (abrigo de invierno) o servicios de apoyo (por ejemplo, orientación). Cada docente, además de estar alerta a tales necesidades, debería saber dónde ubicar tales recursos (componente 1d).

10. ***Describa cómo organiza el espacio físico para maximizar el aprendizaje de los estudiantes*** *(por ejemplo, sillas dispuestas en círculo para la discusión, escritorios organizados como mesones para actividades científicas, estudiantes con limitaciones visuales al frente).*
    Esta pregunta busca conocer el enfoque del docente para el uso del espacio físico. Por supuesto, algunos docentes, como los que comparten una sala o los que trabajan desde un podio, tienen poco control sobre su espacio de enseñanza (componente 2e).

11. ***¿Cómo anima a los estudiantes a asumir responsabilidades en su aprendizaje?*** *(por ejemplo, invitándolos a compartir sus ideas, preguntándoles sus opiniones en relación a un enfoque propuesto sobre un concepto de aprendizaje).*
    El involucramiento activo de los estudiantes en el ambiente de la clase es característico de niveles distinguidos de desempeño en muchos de los componentes del marco para el aprendizaje (muchos componentes).

12. ***Describa cómo incorpora el uso de tecnologías electrónicas en su práctica*** *(por ejemplo, buscando materiales para los alumnos, manteniendo un registro del progreso de los estudiantes, poniendo las tareas de los alumnos en el sitio web de la escuela).*
    La tecnología electrónica influye en muchos aspectos de la práctica docente; muchos maestros se esfuerzan activamente para aumentar el uso de estos poderosos enfoques.

13. ***¿Cómo coordina las actividades de aprendizaje con otros colegas?*** *(por ejemplo, similares niveles de intercambio, iguales contenidos, docentes de educación especial o especialistas en fonética).*
    Esta pregunta indaga sobre la participación del docente en una comunidad de aprendizaje profesional (componente 4d).

PREAL

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Partnership for Educational Revitalization in the Americas

El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile.

Desde su creación en 1995, el PREAL ha tenido como objetivo central contribuir a mejorar la calidad y equidad de la educación en la región mediante la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa, la identificación y difusión de buenas prácticas y la evaluación y monitoreo del progreso educativo.

La ejecución de las actividades se realiza a través de Centros Asociados de Investigación y Políticas Públicas en diversos países de la región y comprenden la realización de estudios, la organización de debates y la promoción de diálogos públicos sobre temas de política educacional y reforma educativa.

Las actividades del PREAL son posibles gracias al apoyo de la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), GE Foundation, entre otros.

INTER-AMERICAN DIALOGUE
Inter-American Dialogue • 1211 Connecticut Ave. N.W. Suite 510
Washington, D.C. 20036 U.S.A. • Tel.: (202) 822-9002
Fax: (202)822-9553 • E-mail: iad@thedialogue.org
Internet: www.thedialogue.org & www.preal.org

CINDE • Santa Magdalena 75, Piso 10 • Oficina 1002 • Providencia
Santiago, Chile • Tel.: (56-2) 334-4302
Fax: (56-2) 334-4303 • E-mail: infopreal@preal.org
Internet: www.preal.org
CINDE