



CALIDAD DE LA ENSEÑANZA: LECCIONES APRENDIDAS DEL ANÁLISIS DE BUENAS PRÁCTICAS

PROYECTO APOYO A LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

IRENE GUTARRA
EDUARDO LEÓN

Documento de Trabajo
30 de noviembre 2009

INDICE

Presentación		
I	Ruta Metodológica	4
1.1	Criterios para Definir una Buena Practica	4
1.2	Selección de las buenas prácticas en calidad de la enseñanza	4
II	Buenas prácticas revisadas	5
2.1	Buenas Prácticas sobre la calidad de la formación inicial docente	5
2.2	Buenas prácticas sobre evaluación del desempeño docente	7
2.3	Buenas prácticas sobre acompañamiento pedagógico	8
III	Lecciones aprendidas	10
3.1	Lecciones generales	10
3.2	Lecciones aprendidas sobre la calidad de la fonación docente	12
3.3	Lecciones aprendidas sobre evaluación de desempeño docente	28
3.4	Lecciones aprendidas sobre acompañamiento pedagógico	43
Bibliografía		52

PRESENTACIÓN

La definición de los temas de asistencia técnica identificados, principalmente, por el Ministerio de Educación del Perú; pero también por algunos otros actores de la sociedad civil en el marco del proyecto actual de AED se inscriben dentro de la preocupación por la calidad compartida por muchos países de acuerdo a lo que señala la UNESCO en su investigación “Atrayendo, desarrollando y reteniendo a docentes eficaces” (UNESCO, 2007).

Los tres temas identificados: Calidad de la formación docente, acompañamiento pedagógico en las aulas y evaluación del desempeño docente convergen, claramente, en una dirección común; la de garantizar que el profesorado aporte lo mejor de sí en la formación de sus estudiantes.

Sin embargo, como también ya ha sido dialogado, estos temas específicos necesitan ser abordados en el marco de políticas más sistémicas, más integrales y más de largo plazo. Y es, en ese sentido, que se han recogido las lecciones que la experiencia internacional nos brinda en el caso de los temas de desempeños docentes y formación inicial del profesorado. En el tema de acompañamiento se han recogido experiencias nacionales que son reconocidas por el enorme potencial que ofrecen para enriquecer las propuestas de acompañamiento en el marco de una política de desarrollo docente más amplia.

El énfasis en experiencias del mundo anglosajón en el tema de formación inicial, principalmente, obedece a la disponibilidad de información sistematizada y accesible a la que ha sido posible acceder dados los plazos cortísimos en los que se ha realizado este trabajo; pero que seguirán siendo complementados con experiencias de otros contextos culturales que puedan enriquecer la asistencia técnica acordada. Para el tema de evaluación de desempeños docentes hemos preferido poner sobre la mesa los aportes de experiencias latinoamericanas relevantes, fundamentalmente.

Nuestro esfuerzo mayor ha estado puesto en focalizar nuestra atención en los puntos críticos que hemos identificado en el Perú alrededor de los temas de asistencia para poder recoger aportes generales y específicos que otros países y experiencias nos ofrecen para mejorar nuestro trabajo en educación.

Nos parece importante señalar que hemos encontrado más hipótesis, expectativas, percepciones y evaluaciones parciales compartidas que evidencias contundentes sobre qué y cómo hacer las cosas en estos campos; lo cual, desde algunas posturas, nos puede remitir a una preocupación por la confiabilidad y la validez de las lecciones que formulan a continuación.

Resultados en el corto plazo son imposibles de conseguir. Y en esa medida, el recojo de evidencias resulta también difícil, tomando en cuenta que muchos de los cambios que tienen lugar han comenzado hace pocos años. Lo que se encuentra, en general, son propuestas promisorias, en proceso y con logros iniciales.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ativa y una actitud creativa y dialógica las lecciones recogidas nos pueden llevar a una manera de ver la educación como una empresa siempre imaginativa, abierta y responsable; orientada a la búsqueda de mayor justicia, mayor democracia, mayor desarrollo sustentable y mayor celebración de la diversidad.

I. RUTA METODOLÓGICA

1.1 Criterios para definir una buena práctica

En la revisión de la literatura, la definición de Buenas Prácticas alude a tres aspectos:

- É se centran en una experiencia, se refiere a hechos no a intenciones
- É sus acciones conjuntas validan una forma diferente/innovadora o eficiente de alcanzar resultados, y
- É cuenta con evidencias que sustentan los cambios generados (evaluación y/o sistematización)

En reunión de trabajo con el equipo de trabajo del MED, se acordaron los siguientes criterios para la selección de buenas prácticas:

1. Tienen objetivos bien definidos en relación a los campos seleccionados
2. Evidencia mejoras a nivel del desarrollo de capacidades de los sujetos implicados, de los procesos desarrollados, del acortamiento de brechas de inequidad y/o de los resultados
3. Operan en el sistema educativo formal (institucionalizado) y están en concordancia con políticas de desarrollo nacional, regional o local.
4. Pueden adecuarse a contextos como los nuestros: local, regional, nacional.
5. Cuentan con información sobre el proceso de implementación de la experiencia
6. Han sido evaluadas con resultados positivos por agentes externos o internos a la experiencia
7. Goza del reconocimiento social a nivel local, regional, nacional y/o internacional
8. Hacen sinergia con otras políticas del sector
9. Se han experimentado durante tres o más años

1.2 Selección de las buenas prácticas en calidad de la enseñanza

El proceso de selección de Buenas Prácticas ha tenido los siguientes momentos:

- Conceptualización de Buenas Prácticas y criterios de selección.

luz de los Temas críticos identificados y descritos.

Se promueve la búsqueda de experiencias nacionales en el entendido que pueden brindar aportes más viables a nuestros diversos contextos

En el caso que no se encontraron experiencias nacionales rescatables, se ha recurrido a experiencias internacionales.

- Elaboración de Ficha Técnica de las experiencias.
- Meta-análisis de las experiencias, para identificar los principios y condiciones que han posibilitado los logros de las mismas.
- Identificación de las Lecciones Aprendidas a partir de los temas críticos

II. BUENAS PRÁCTICAS REVISADAS

En el proceso de selección de las buenas prácticas se ha tenido como referente los nueve criterios arriba señalados. En las prácticas a nivel internacional, el acceso a la información es limitado, lo que no permitió cotejar con mayor precisión el cumplimiento de dichos criterios, es por eso que el número de experiencias revisadas se ha ampliado, para que en su conjunto responda a la mayor cantidad de criterios.

En las experiencias nacionales referidas al acompañamiento pedagógico, todas las prácticas seleccionadas cuentan con publicaciones que han permitido verificar los criterios previstos. Las cuatro prácticas seleccionadas cumplen con los nueve criterios.

2.1. Buenas prácticas sobre la calidad de la formación inicial docente

A nivel internacional

- La revisión de “Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice” de Schville, J. y otros de la UNESCO (2008) que propone diferentes ideas a partir de experiencias de formación docente en el mundo.
- La revisión de “Research analysis: Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices” de Bob Moon. UNESCO. 2007

En Estados Unidos

- El proyecto STEP (Standards-based Teacher Education Project) impulsado por la American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) y el Council for Basic Education (CBE) que ha trabajado desde hace diez años con siete estados con el propósito de alinear los estándares de formación inicial con los estándares del currículo escolar.
- El proyecto TNE (Teachers for a New Era) desarrollado con once universidades y colleges de educación, impulsado por la Carnegie Corporation of New York junto a las

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

l desde el año 2001 hasta el 2006 para promover la excelencia en programas de formación inicial docente.

- Las experiencias de las siguientes instituciones de formación docente: Alverno College, Bank Street College, Trinity University, University of California, Berkeley, University of Southern Maine, University of Virginia, and Wheelock College.
- Las mejores prácticas seleccionadas por la American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) en el 2009
- La experiencia del Estado de Louisiana en el desarrollo de un modelo estadual para la evidencia de la efectividad de los programas de formación docente desarrollada desde hace 10 y que ha creado un sistema responsable del reclutamiento, la preparación, el soporte y la retención de docentes eficaces a partir de la definición de los niveles o tipos de efectividad para evaluar tales programas.
- La revisión de las políticas de educación indígena.

En Chile:

- La experiencia de la Universidad de Atacama – Programa de formación con enfoque de Aprendizaje Basado en Problemas.

En Canadá:

- Experiencias formativas a través de la caracterización realizada por Ghambir M. y otros para el Ontario The Ontario Institute for Studies in Education, Universidad de Toronto. Reporte preparado para la International Alliance of Leading Education Institutes
- Las experiencias de formación de docentes indígenas a través de la revisión de políticas educativas de las distintas provincias de Canadá.
- La revisión de documento “Initial Teacher Education in Canada – The Practicum” de Sybil Wilson

En Australia:

- La experiencia de formación inicial a través del estudio realizado por Lawrence Ingarson, Adrian Beavis, Elizabeth Kleinhenz and Alison Elliott
- La experiencia de formación inicial a través de la revisión hecha para el Ministerio de Educación, Ciencia y Capacitación preparado por Roy Ballantyne, S. Vianne McLean and Ian Macpherson del año 2003

En Nueva Zelandia:

- La experiencia del centro de formación inicial Wanganui Regional Community Polytechnic

En la Unión Europea:

de la revisión de la propuesta de Teacher Education in
(I TRADE UNION COMMITTEE FOR EDUCATION) adopted
por su Directorio Ejecutivo en abril del 2008

Escocia:

- El STNE (Scottish Teacher for a New Era) desarrollado por la universidad de Aberdeen e impulsado por la Fundación Hunter y el Gobierno de Escocia con el propósito de investigar y desarrollar un nuevo modelo de formación inicial docente. En el 2009 ha egresado la primera promoción bajo este programa.

Holanda:

El programa de formación docente de la Universidad de Utrecht.

Finlandia:

- La experiencia de formación inicial en las universidades del país.

Irlanda del Norte:

- La revisión de la experiencia nor-irlandesa a través de la Standing Conference on Teacher Education North and South: (SCoTENS). Retrospectiva y Prospectiva. (2004)

2.2 Buenas prácticas sobre evaluación de desempeño docente

A nivel internacional:

- La revisión de "Teacher professional development: internacional review of literatura" (UNESCO) de Eleonora Villegas-Reimers. 2002
- A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations de Richard M. Ingersoll

Australia:

- La revisión del reporte de Australia's Teachers, Australia's Future del Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura
- La revision de Teaching Talent: The Best Teachers for Australia's Classrooms, comprises a paper prepared for the Business Council of Australia (BCA) by Professor Stephen Dinham, Dr Lawrence Ingvarson and Dr Elizabeth Kleinhenz of the Australian Council for Educational

Research La revision de Standards for teaching: theoretical undepinning and applications de Elizabeth Kleinhenz y Lawrence Ingvarson (2007)

Estados Unidos

AFT (AMERICAN FEDERATION OF TEACHERS)

- Sistema de evaluación docente de Maryland

- Sistema de evaluación de Tennessee
- Sistema de evaluación docente en California
- La revisión del documento Improving instruction through effective teacher evaluation de Mathers
- La revisión de NCATE 2000: Teacher Education and Performance-Based Reform de Antoinette Mitchell, PhD Associate Director of Accreditation National Council for Accreditation of Teacher Education

Canadá

- Los sistemas de evaluación docente de diferentes provincias.
- El sistema de evaluación docente a través del Marco para la Buena Enseñanza. Ministerio de Educación de Chile
- La revisión del artículo de “La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos” por Jenny Assaél y Jorge Pavez

Colombia

- El sistema de evaluación docente de Colombia. Ministerio de Educación de Colombia.

Nueva Zelanda:

- La revisión de las mejores prácticas de TIMPERLEY, H y otros. Aprendizaje Profesional Docente y Desarrollo. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]. Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. 2007.

Union Europea

- La revisión de experiencias de evaluación docente a través del documento Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review de Marlene Isoré. 2008.
- La revisión del documento Response from the association for teacher education in Europe (atee) to the public consultation on schools for the 21st century

2.3. Buenas prácticas sobre acompañamiento pedagógico Perú

Todas las experiencias revisadas tenían como objetivo elevar los aprendizajes de los niños y niñas en habilidades básicas de comprensión lectora, producción de textos y/o razonamiento lógico matemático.

til y formación pedagógica en Canchis. Proyecto 2 al 2005, desarrolló un Programa de Formación de maestros en servicio en Educación Intercultural bilingüe, promoviendo a su vez la participación de los pobladores de las comunidades para colocar la educación como un asunto prioritario.

- Proyecto de Mejoramiento en Educación Básica de Piura. PROMEB-Piura, de la cooperación canadiense ACDI, ejecutado del 2003 al 2008. Desarrolló un programa de formación de docentes rurales Trabajó también la dimensión de Movilización social promoviendo la participación de las comunidades y el Gobierno local en la educación.
- Proyecto AprenDes, ejecutado por la Academia para el desarrollo de la educación, con la cooperación de USAID Perú, de septiembre 2003 a julio 2009. Se desarrollaron Programas de Formación de docentes de escuelas unidocentes y multigrado en servicio; y de fortalecimiento de la gestión autónoma y participativa de la escuela, promoviendo una gestión descentralizada del sistema educativo regional.
- Centro Andino de Excelencia para la capacitación de maestros, ejecutado por la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, también con la cooperación de USAID Perú, desde 2004 hasta 2009. Su objetivo es mejorar el aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros grados de primaria, en escuelas rurales y urbanas.

III LECCIONES APRENDIDAS.

3.1 Lecciones generales

1. El desarrollo un marco comprensivo de lo que se entiende y espera de los y las docentes, como profesionales de la educación, construido de manera consensuada con los diferentes actores sociales involucrados en la educación, es la base desde la que hay que emprender las mejoras en este campo

Las diversas experiencias revisadas señalan, con énfasis, que el consenso, fruto del diálogo con los diferentes interesados, constituye una piedra angular para el desarrollo de políticas educativas sobre el profesorado. En ese sentido, las políticas de formación inicial, de formación en servicio y de desarrollo profesional docentes deben tener un marco común que le de coherencia y consistencia a los diferentes esfuerzos que se realicen desde diversas áreas institucionales para el mejoramiento del trabajo docente.

Este marco común se expresa en un diagnóstico, una visión y un derrotero que no se agotan ni se expresan, solamente, en una propuesta de estándares; pero que puede encontrar en un sistema de estándares una forma válida de operativización y concreción de lo que se espera que todo docente sea capaz de conocer y hacer dentro de condiciones razonables.

La experiencia revela que las medidas unilaterales del Estado o de las universidades u otros centros de formación inicial tienen un alcance parcial y no gozan de la legitimidad social necesaria para alcanzar los objetivos que pretenden. Cuánto menos participación social exista en el desarrollo de las políticas educativas, mayor será la complejidad del proceso de su

encias que se encuentren en el camino por quienes perciben que han sido excluidos de un terreno que les corresponde por derecho.

2. Entender el desarrollo profesional docente como un proceso de aprendizaje permanente que involucra a todas las etapas de la carrera magisterial es un factor esencial para las propuestas de política correspondientes

Las experiencias nos plantean la necesidad de alejarnos de una visión fragmentada del desarrollo profesional docente y de políticas parciales que no estén articuladas a una política general de desarrollo profesional. El poder sinérgico de políticas que se complementan, que se articulan, que se fortalecen entre sí debe ser considerado como un criterio de acción que potencia resultados de manera eficiente; reduciendo costos y esfuerzos y minimizando los problemas que generan políticas que marchan en diferentes direcciones.

En efecto, en aquellos países donde se mira y se aborda el tema del mejoramiento del trabajo docente en una perspectiva de etapas secuenciales y complementarias que requieren distintos tipos de atención por sus diferentes prioridades; se logran mejores resultados en el largo plazo.

El abordamiento no sistemático o parcial del desarrollo docente puede producir mejoras temporales o, aparentemente, impactantes para el corto plazo; pero sin trascendencia para el futuro del sistema educativo.

La competencia entre políticas magisteriales puede convertirse en la peor amenaza para el éxito de las mismas.

3. El mejoramiento de la calidad educativa es posible cuando las expectativas y las exigencias que el Estado y la sociedad civil tienen hacia el profesorado tienen como contraparte su revaloración y el mejoramiento de sus condiciones de trabajo

El estatus del docente así como sus condiciones de vida constituyen una preocupación necesaria y atendible; más aún cuando las situaciones en las que se desarrolla su trabajo resultan particularmente difíciles. Los salarios, los incentivos y el soporte técnico son aspectos que están presentes en las diferentes experiencias analizadas.

Resulta difícil movilizar el interés docente hacia el cambio cuando no se evidencia interés hacia la situación del docente. Y, resulta complicado promover su reconocimiento cuando las condiciones laborales son difíciles de enfrentar y los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes son negativos.

El desarrollo de redes y alianzas que sostengan el trabajo docente, el mejoramiento de sus remuneraciones, las oportunidades de desarrollo profesional, la eliminación de condiciones de trabajo precarias en las escuelas y el reconocimiento público del buen desempeño docente constituyen factores que favorecen mejoras significativas.

nidades de aprendizaje puede ser, también, un medio dentro de un sistema de estándares para países como el nuestro.

4. La inversión en educación es una medida objetiva para evaluar si la educación es una prioridad del Estado porque es un soporte básico para la implementación de políticas magisteriales y un predictor confiable de su éxito o su fracaso

Toda propuesta de política educativa debe estar sustentada en una adecuada previsión de recursos económicos. Ninguna experiencia es exitosa si no hay una inversión razonable de recursos financieros. Y si en países ricos, donde las condiciones de base para el mejoramiento son inmensamente mejores que en los nuestros, se demanda una mayor inversión para las políticas implementadas; en nuestros países el esfuerzo debe ser mayor.

El tema de las prioridades es el tema central. No, el tema de los recursos disponibles. Los países definen prioridades y, en esa dirección, sostienen o debilitan el cambio educativo.

5. En un campo, alta y sutilmente ideologizado; el debate abierto, la participación de diversos actores con el soporte proporcionado por el conocimiento teórico y empírico, producto de la investigación y la experiencia, constituyen el remedio más eficaz para proponer políticas desde el interés general.

Reconocer el carácter divergente del debate educativo es una condición indispensable para moverse y actuar en este terreno. El campo educativo es un espacio de permanente deliberación. Y, aunque esta característica, le suma un elemento complicado a lo educativo; es importante reconocerlo. Las posturas no constituyen barreras para el diálogo; sino son un ingrediente del mismo.

Lo que muestra la experiencia internacional, en ese sentido, es que un diálogo informado basado en los aportes que el conocimiento teórico y empírico así como la experiencia que las políticas educativas nos proporciona son el medio más adecuado para centrar las discusiones, establecer acuerdos y construir propuestas.

6. El contexto cultural, social, económico y político constituyen un referente fundamental que enmarcan los procesos educativos y afirma la educación como una educación para la diversidad.

Las realidades de los países de donde hemos recogido experiencias presentan un alto grado de complejidad y heterogeneidad. De allí, que las propuestas presenten una particular atención a las diferencias; especialmente a aquellas que tienen un carácter central en los procesos de desarrollo y aprendizaje de la infancia como su pertenencia a determinados grupos aborígenes. Sin embargo, dadas las características de organización política de cada país; también las diferencias estatales, provinciales o regionales han ameritado una particular preocupación por la adecuación y articulación con el nivel nacional.

Las propuestas únicas, modelo, obligatorias no funcionan. Ni siquiera en los estados más centralizados o en los intentos más intensos de regulación general. Cuánto más flexibles, abiertas y diversas sean las propuestas de política para responder a esa heterogeneidad, mejor

los jóvenes de un país. Cuanto más enraizadas estén las propuestas en las realidades institucionales, locales y regionales y surjan de ellas; mejor será la calidad docente.

La preocupación por el desarrollo económico encuentra particular atención en varias de las propuestas revisadas. En ese sentido, es importante que esta atención responda a la ubicación que tiene cada país en el escenario internacional y cuál es la propuesta de desarrollo sostenible sobre la que se proyecta en el futuro.

3.2 Lecciones aprendidas sobre la calidad de la formación inicial docente

TEMA CRÍTICO: La adquisición de las competencias profesionales requeridas para iniciar la docencia están poco garantizadas por la formación inicial y coexisten distintas posturas sobre cómo abordar este problema.

La formación de formadores

1. Se precisa de buenos formadores de formadores como condición básica para una formación inicial docente de calidad

Las experiencias revisadas en aquellos países que tienen un buen nivel educativo dicen muy poco acerca de la calidad docente a nivel de formadores de formadores o sobre estrategias para incrementar su desempeño profesional. Y ese silencio es elocuente. La poca preocupación puesta en este tema revela que en todos estos países se da por descontado que aquellos profesionales que tienen en sus manos la formación docente son de primer nivel. En realidad, las mayores preocupaciones giran en torno al enfoque educativo de las instituciones formadoras o a sus diseños curriculares. A excepción del caso de Inglaterra donde la reforma de la educación de docentes se realizó desde los noventa sin tener en cuenta la voz y la experiencia de los formadores; lo cual expresaba una forma de descalificarlos.

Sin embargo, la revisión detallada de experiencias como las de Teachers for a New Era de Escocia y Estados Unidos, especialmente, y el análisis de reseñas de experiencias desarrolladas en Australia y Nueva Zelanda proveen de información útil sobre las competencias profesionales que tienen los formadores, sobre la organización de su trabajo, acerca de sus principales preocupaciones, de sus prioridades, sobre su trabajo con las y los estudiantes y, por último, acerca de su trabajo en torno al diseño curricular. No llama la atención de que muchas, sino todas, las características del profesorado y su labor coinciden con aquellas que quieren desarrollar en sus propios estudiantes.

Se destacan, en cuanto a su formación, un profundo conocimiento de la pedagogía desde el punto de vista teórico y práctico (procesos de aprendizaje, enseñanza y desarrollo); un manejo amplio y profundo de las disciplinas que enseña (matemáticas, arte, educación física) y competencias para la investigación, la evaluación y la tutoría según su área.

En relación a la organización de su trabajo, existe una apuesta muy generalizada de desarrollarlo de manera colegiada. A pesar de las dificultades prácticas que puedan existir para

en diversos espacios y tareas que articulen el trabajo de específico o a nivel general. Desde actividades de revisión bibliográfica, diseño curricular, organización de la práctica, evaluación de los procesos formativos, programas de inducción, programas de tutoría hasta investigaciones de largo aliento. Esto significa que se incluye dentro de las responsabilidades laborales y del horario de trabajo este conjunto de actividades.

El trabajo con los estudiantes ocupa la mayor atención. Sus aprendizajes están en el centro de la actividad de los formadores. Esto se expresa en un interés genuino por comprender los procesos cognitivos y emocionales que subyacen a los aprendizajes para poder incidir en ellos; en una reflexión continua sobre lo que requiere la formación de un profesional reflexivo y crítico; una preocupación por articular las disciplinas que dominan los formadores con los procesos pedagógicos que enfrentarán sus estudiantes en las escuelas; atención a los problemas contemporáneos que viven sus sociedades y un impulso a que sus estudiantes sean capaces de construir equipos y redes con diferentes agentes e instituciones de la comunidad.

Lo más común entre todas las experiencias revisadas, sin embargo, son los esfuerzos por desarrollar un currículo pertinente; sea cual fuera la dirección que se les de. En algunos casos, la orientación es muy, rigurosamente, articulada a los estándares oficiales. Y en otros casos a una forma de entender la profesionalidad docentes más allá estándares específicos, pero también articulados a ellos.

Los temas que más ocupan las tareas de (re)diseño curricular son los de engranar mejor teoría y práctica; el desarrollo de habilidades metacognitivas; la tutoría continua a las y los estudiantes; la evaluación de los logros; la articulación de las universidades o institutos con las escuelas; la incorporación de la investigación; y, de manera, más enfática en todas las experiencias, la necesidad de lograr un dominio de las materias que enseñan (matemáticas, ciencia, comunicación, TICs, arte), un dominio de la pedagogía (articulación de desarrollo, aprendizaje y enseñanza) y un conocimiento de los estándares que deben lograr los escolares que atenderán.

Formadores y formadoras que tienen las condiciones para involucrarse con estos procesos y actividades descritos son los que marcan la diferencia en las experiencias analizadas.

La calidad del diseño del currículo de formación inicial docente

1. La formación inicial docente debe verse como la etapa inicial del proceso de desarrollo profesional de la carrera magisterial

Todas las experiencias revisadas se plantean una renovada visión de la formación inicial que, aparentemente, podría parecer obvia; pero no lo es y tiene implicancias importantes en la manera de concebir la profesión docente. Años atrás la formación inicial docente era vista como el medio a través del cual el docente se profesionalizaba. Actualmente, ya no es así.

El proceso de profesionalización docente es un continuum que comienza con la formación inicial y termina con la jubilación definitiva. Ya no se espera que la docente novata haya desarrollado todas las competencias exigidas por su profesión; sino aquellas que son posibles

a convierten en una docente apta para el inicio de su ejercicio profesional.

2. La concepción de las maestras y los maestros como profesionales reflexivos y críticos con habilidades y conocimientos para el trabajo en las aulas va dejando de lado la mirada tecnicista e instrumentalista del quehacer docente.

En efecto, aún cuando las ideas sobre lo que significa ser un profesional reflexivo y crítico pueden variar; hay una coincidencia en señalar desde diferentes enfoques asumidos por distintas experiencias que el quehacer docente no es tal si no implica un proceso de reflexión analítica sobre su propia práctica. Y la mayoría de centros de formación inicial docente van apuntando sus propuestas curriculares en esa dirección.

Y mientras algunas de estas propuestas tienden a centrarse más en aspectos puramente pedagógicos, otros involucran al entorno de las comunidades donde desarrollan sus vidas los escolares y, aún más allá: a los contextos nacionales y globales.

Se ha señalado que el peso que tienen en el quehacer docente sus experiencias pasadas, sus sentimientos, sus expectativas, la autopercepción de su rol, el contexto situacional, las necesidades sentidas, las rutinas y sus preocupaciones personales obligan al profesor a un permanente estado de autovigilancia y automonitoreo a fin de que su trabajo pedagógico no se vea, permanentemente, perturbado por esa pesada influencia. De allí, también la importancia de reflexión crítica.

El carácter reflexivo y crítico de la profesión docente puede trabajarse orientándola a la comprensión y abordaje de los procesos que tienen lugar en las aulas a través de análisis de casos o resolución de problemas, desarrollado desde un enfoque clínico. Y también puede desarrollarse abordando problemas de gran magnitud que afectan la vida social, cultural, política o económica y que demanda respuestas desde el terreno educativo.

Un ejemplo de esta lección nos la proporciona la Asociación de Decanos de Educación de Canadá que plantea en tres de sus cinco principios para la formación docente inicial ideas potentes en relación al docente crítico y reflexivo que requiere ese país: docentes con capacidades de observar, discernir, criticar, evaluar y actuar en conformidad con las mismas; docentes que asumen un rol de liderazgo social y político y, por último, docentes con un sentido de responsabilidad y compromiso con sus estudiantes, escuelas, colegas y comunidad.¹

3. La deconstrucción de las creencias y supuestos con los que los futuros docentes ingresan en la carrera magisterial debe ser el primer foco de atención de su formación inicial.

¹ General Accord of Association of Canadian Deans of Education. 2006.

ñalado de manera enfática el poder que tienen los diversos docentes en su proceso formativo, y si no son atendidos, en su propio ejercicio profesional en las aulas. Estas creencias y supuestos giran en torno a su percepción de la infancia, al aprendizaje, a la enseñanza, a la influencia del contexto en el proceso educativo y a los roles de los diferentes actores involucrados en la tarea educativa.

Definitivamente, la biografía personal del sujeto estudiante como escolar en su proceso de escolarización infantil tiene un efecto profundo en su forma de entender el fenómeno educativo y la docencia. Y muchos de los conocimientos centrales que deberá desarrollar en sus estudios como docente deberán construirse sobre los escombros de esas creencias y presupuestos. De otro modo, será, prácticamente, imposible que pueda evitar reproducir la educación que vivió en la escuela.

De allí la importancia que con mayor o menor fuerza las diferentes experiencias enfatizan su interés por abordar esta cuestión. Las experiencias de Teachers for a New Era de Escocia, la experiencia canadiense y la neozelandesa son, especialmente, incisivas al tratar este punto. Particularmente, en Teachers for a New Era, durante el primer año de formación inicial se pone atención a cómo las y los estudiantes van observando, reflexionando, cuestionando y modificando sus puntos de vista; basados, primero, en su propia experiencia como estudiantes; pero luego, en las vivencias que experimentan tempranamente en las escuelas donde realizan sus prácticas.

También la Universidad de Utrecht de Holanda desarrolla su denominado enfoque realista donde el abordaje de estas creencias y supuestos, que llaman Gestalts, constituyen el núcleo de su perspectiva pedagógica en formación magisterial y su alternativa para articular teoría y práctica.

4. Los fundamentos de la formación docente deben tener a la base los conocimientos y habilidades básicas relacionadas al aprendizaje, al desarrollo, a la enseñanza, al currículo y al contexto

Si bien no existe un acuerdo sobre los enfoques de enseñanza que deben prevalecer en la formación inicial docente, la experiencia internacional sí nos ofrece información consensuada sobre algunos pilares básicos que deben tomarse en cuenta para asegurar la calidad de la formación docente.

En ese sentido, se nos plantea que la comprensión del aprendizaje es clave para la profesión docente. ¿Qué significa aprender?, ¿Cuáles son los aprendizajes fundamentales?, ¿Cómo se aprende?, ¿Qué papel desempeña el aprendiz en su propio aprendizaje?, ¿Qué estilos de aprendizaje existen?, ¿Qué factores intervienen en el aprendizaje?, ¿Cómo se demuestra que se ha aprendido?, ¿Cómo evaluamos lo aprendido?, ¿Cuál es la naturaleza específica de un aprendizaje u otro? son algunas de las principales preguntas que la formación inicial docente debe ayudar a responder.

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

mplitud al desarrollo y sus diversas etapas es esencial para entender la naturaleza del psiquismo humano y comprender cómo operan las estructuras y mecanismos de la cognición y de las emociones.

Asimismo, la enseñanza ha de ocupar un espacio importante y amplio en la formación inicial; tanto a nivel general como a nivel específico pues cada campo del saber plantea diferentes desafíos y rutas didácticas. La respuesta a la diversidad representa un desafío para organizar la enseñanza en diálogo con las experiencias culturales diferentes, las discapacidades o las diversas inteligencias predominantes.

El conocimiento del currículo formal y la comprensión de cómo se materializa en el aula e interactúa con el currículo oculto es un amplio dominio que debe ocupar la atención del docente en formación. El manejo de su estructura, sus conceptos claves, los procesos involucrados y las formas de evaluación también son parte de los saberes que debe adquirir el estudiante de educación.

La aproximación a los contextos en los que se ejerce la docencia y su influencia en la vida de los estudiantes es un aspecto que emerge en las propuestas de formación inicial como relevante.

Finalmente, la articulación de los procesos de aprendizaje, del desarrollo y de la enseñanza en interrelación con contextos específicos en el currículo se ubica en el centro mismo de la profesión docente y debe comenzarse establecer en la primera etapa del desarrollo profesional.

5. El balance entre estándares correspondientes a asignaturas clásicas y temáticas surgidas de las demandas que las sociedades plantean alrededor de la democracia, los derechos humanos, la equidad, la conservación del ambiente, la diversidad y la inclusión posibilita el desarrollo de un perfil docente comprometido con la calidad educativa y el desarrollo social.

La adopción de estándares para la formación inicial es vista con preocupación cuando los problemas que enfrentan nuestras sociedades actuales son dejados de lado con el fin de asegurar sólo logros de aprendizaje estrictamente académicos. Y aunque hay tendencias que se orientan en esta dirección. También es posible encontrar experiencias nacionales (Canadá y Escocia) donde aquellos problemas, que en los currículos escolares toman el nombre de temas u objetivos transversales, forman parte sustancial de la formación inicial docente.

Una conceptualización del docente como líder social, necesariamente, requiere que en su formación inicial se reflexione, dialogue y proponga alternativas de tratamiento a los problemas sociales porque modelan los contextos donde las y los escolares viven y, además, tienen efectos concretos en sus vidas. La capacidad de leer el contexto es una de las habilidades más reconocidas como parte del repertorio que una docente debe manejar para el éxito de su trabajo.

transversales en competencias específicas que aseguren la formación docente y que se expresen también en estándares es un desafío que comienza a pensarse e implementarse.

La adquisición de competencias profesionales para empezar el trabajo en las aulas.

- 6. La adopción de un sistema de estándares que orienta con claridad el proceso de formación inicial docente hacia determinados logros básicos se generaliza a nivel internacional por su alto potencial para focalizar la atención hacia los aprendizajes que los nuevos docentes requieren**

La importancia de los estándares en la formación inicial docente radica en su capacidad de poder alinear los aprendizajes escolares con aquellos aprendizajes que desarrollarán los futuros docentes; en su potencial para estructurar hacia una dirección precisa el proceso de desarrollo profesional docente; en su capacidad de moldear el currículo de formación inicial en torno a lo que los estudiantes de docencia necesitan aprender y a cómo, efectivamente, aprenden; pueden posibilitar una gradual toma de conciencia de cómo y por qué cada paso en su proceso formativo contribuye a aspectos específicos que habrán de desarrollar los escolares.

Los estándares cumplen la función de identificar qué es lo que todo docente debe saber y hacer al culminar su etapa formativa inicial para estar en condiciones de promover aprendizajes de primer nivel en sus estudiantes.

En este sentido, los estándares se convierten en un mecanismo de rendición de cuentas ante la ciudadanía a fin de poder conocer qué es razonable esperar de un docente recién egresado de un centro de formación inicial.

Sin embargo, los estándares son mejor comprendidos e implementados cuando se enmarcan en una concepción de la docencia que involucra distintas dimensiones e implican una manera de reflexionar y actuar pedagógicamente. En otras palabras, detrás de cada estándar está implícito un modo de pensar con una perspectiva formativa. Sin este sustento, los estándares se reducen a una lista de chequeo para llevar a la práctica.

Las diversas experiencias revisadas muestran esfuerzos de desarrollar un sistema de estándares a nivel nacional, a nivel estatal o provincial (de acuerdo a la organización política de cada país) o, incluso, a nivel institucional.

En algunos países como Inglaterra, Corea o Singapur se han propuesto e implementado los estándares de manera vertical mientras que en otros países como Chile o Canadá y varios Estados Unidos se han diseñado de manera consensuada con el profesorado y otros actores.

El proyecto Standards-based Teacher Education Project (STEP) de Estados Unidos es una experiencia que aglutinó a cuatro Estados de ese país con el propósito de alinear los estándares escolares con los que debían acreditar los estudiantes de formación inicial al finalizar sus estudios.

7. Privilegiar y desarrollar una comprensión y un modo de trabajo profesional docente desde una perspectiva colegiada incrementa el potencial y la efectividad de futuros profesores y profesoras

Paulatinamente, se ha ido comprendiendo que entender la docencia como una experiencia individual y solitaria no solamente no tiene sentido; sino que no tiene eficacia. Es imposible tener impactos significativos en la formación de los escolares desde una intervención educativa individual. Es la intervención institucional de una organización educativa la que tiene posibilidades de ejercer una influencia importante en la vida de las personas.

En esa medida, la mayoría de currículos de formación inicial docente le otorgan un espacio importante a diversas actividades que dan lugar y hacen más productivo el trabajo cuando se realiza en equipo: lecturas, investigaciones, diseño de clases, análisis de casos, evaluación de procesos y resultados, conferencias, trabajo comunitario, etc.

Incluso hay experiencias en Escocia donde se organizan equipos de trabajo o cohortes desde los primeros años de estudio y que permanecerán a lo largo de todo el proceso formativo.

La colegiatura implica una manera de entender el trabajo docente que erosiona las estructuras tradicionales de la escuela tradicional y crea condiciones favorables para el desarrollo institucional en el marco del cual es posible desarrollar la formación docente continua.

Las posibilidades de mejoramiento educativo es posible en el marco de comunidades de aprendizaje que tienen como foco de atención los aprendizajes y el bienestar de los estudiantes porque en el trabajo colegiado es posible procesar en mejores términos una realidad tan compleja y cambiante como la educativa. En la medida que los futuros docentes comprendan esto y cuanto más temprano sean formados en esa dirección, mejor.

8. La articulación entre la teoría y la práctica es clave para una formación docente pertinente con la realidad y para una comprensión adecuada de la profesión

“Las investigaciones revelan que el aprendizaje de la docencia se desarrolla mejor cuando los futuros docentes encuentran sentido a lo que aprenden en contextos donde pueden aplicarse. Los profesores se benefician de participar en la cultura de la docencia – trabajando con los materiales y herramientas de la docencia y examinando planes de enseñanza y el aprendizaje de los escolares mientras están inmersos en teorías acerca del aprendizaje, del desarrollo y en el estudio de sus asignaturas²”

La mayor dificultad que encontraron siempre los centros de formación inicial en su concepción de la educación de los futuros docentes fue la de acercar la teoría a la práctica. La solución que

2 Darling-Hammond, L Bransford, J (Editors). Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do. 2005

fue la incluir la práctica profesional en el currículo de
cluyó más tempranamente; otras, en forma más tardía.

Lo cierto es que no siempre hubo buenos resultados porque no se entendió el sentido de la práctica.

Se ha avanzado mucho en ese terreno. Por un lado se ha comprendido que no sólo la teoría debe acercarse a la práctica, sino que la práctica debe acercarse y confrontar la teoría. Se trata de un movimiento dialéctico de la construcción del conocimiento. Pero también implica una mejor aproximación al tipo de teoría que acompaña la toma de decisiones constantes de una docente en el aula: la teoría específicamente situada.

Las actuales opciones apuntan también a iniciar la práctica muy tempranamente. Pero las opciones son distintas. Mientras que hay experiencias que advierten sobre la necesidad de acercar a las y los estudiantes a la realidad del aula como observadores, en una primera etapa; hay quienes prefieren que sus estudiantes ingresen a las aulas cumpliendo el rol de docentes. Cada enfoque plantea sus ventajas; pero lo cierto es que está en la calidad del diseño de las prácticas, la tutoría que se le brinda a las y los estudiantes así como en la forma de articularlo con la teoría la posibilidad de desarrollar prácticas enriquecedoras.

Sin embargo, las instituciones nos plantean ciertas alertas desde sus experiencias. Primero, lo fundamental es la calidad de la práctica. Si acercamos a las y los estudiantes a las experiencias de docentes no calificados, los efectos de una práctica temprana pueden ser contraproducentes. Segundo, si las prácticas no están adecuadamente entrelazadas con la teoría que se desarrolla en los centros de formación, no se produce ninguna ganancia. Tercero, si la práctica no es tutorada por un profesional experto, será difícil reflexionar sobre la experiencia y extraer lecciones de la misma. Cuarto, la práctica debe proporcionar experiencias desafiantes y generar confianza en las y los estudiantes. No deben asustarlos ni aburrirlos, en síntesis.

En algunas experiencias se incluye en las prácticas no solamente a las aulas; sino también el acercamiento a las comunidades, el contacto con las familias, las relaciones con las autoridades educativas locales, el contacto informal con los escolares y la participación en las reuniones de las y los docentes.

Es importante considerar que las experiencias no consideran el acercamiento a la realidad de las aulas sólo a través de la asistencia a un salón de clase. La revisión de planes de sesiones de clase, el análisis de los trabajos de estudiantes, la observación de videos, la revisión de registros etnográficos de clases o la evaluación de portafolios de los docentes son algunas de las diversas formas en que los futuros docentes pueden entrar en contacto con la realidad de las aulas.

La práctica les proporciona a los estudiantes de educación las oportunidades que requieren para aplicar lo que están aprendiendo, para analizar lo que sucede y para ajustar sus esfuerzos apropiadamente. Necesitan articular investigación y reflexión en la acción.

Fred A. y otros plantean la importancia de articular teoría y práctica en los siguientes términos:

Estudiantes de educación, durante su formación inicial, deben tener preocupaciones personales acerca de la enseñanza y deben haber encontrado problemas concretos. De otra manera, la riqueza de la teoría no es clara para ellos y no se motivan para estudiarla.”³

9. Los enfoques clínico y de investigación son perspectivas potentes que se identifican en las prácticas pedagógicas de los centros de formación docente para promover la reflexión teórica y empírica de los estudiantes de educación de cara a la práctica pre-profesional

Diversas experiencias ofrecen variada información sobre los enfoques formativos que se desarrollan en ellas. Uno de los más señalados y valorados es el enfoque clínico. Este consiste, básicamente, en enfocar el estudio de las diferentes materias alrededor de una situación problemática extraída de las escuelas donde las y los estudiantes realizan sus prácticas. De esta manera, se consigue relacionar la teoría y la práctica y, también, entender el por qué de la importancia de determinadas asignaturas para el desarrollo profesional.

Los casos son abordados de manera colegiada por las y los estudiantes. Involucran tanto a las y los estudiantes como al profesorado en el proceso. Producen también una retroalimentación para las docentes de las escuelas que son beneficiadas por las reflexiones que se realizan por los equipos de estudiantes.

En la Universidad de Atacama de Chile se ha experimentado el enfoque clínico con resultados interesantes. Su uso está mucho más extendido en países anglosajones y, en general, en Europa.

El otro enfoque es el de investigación que, predominantemente, se expresa en la investigación-acción o en el enfoque basado en la investigación (research based approach). A través de ellos se busca desarrollar competencias en las y los estudiantes para que puedan indagar sobre problemas del aula, explicar los factores que los condicionan y proponer medidas para superarlos. Al igual que el enfoque clínico, la investigación ligada a la acción docente genera un ciclo productivo de generación de conocimiento propio de la profesión docente; incentivando hábitos, disposiciones y habilidades requeridas para su trabajo en el aula.

En Finlandia, por ejemplo, todos los cursos cumplen con el requisito de insertarse en el enfoque basado en la investigación. La articulación de la teoría con la práctica es una característica fundamental de los estudios de profesorado en ese país.

³ Fred A. J. Korthagen and Jos P. A. M. Kessels. Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. Educational Researcher, Vol. 28, No. 4 (May, 1999), pp. 4-17. American Educational Research Association



PDF Complete
*Your complimentary use period has ended.
Thank you for using PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

formación docente

fundamental en el acompañamiento que requieren los
todas las dificultades y problemas propios de la

Entendida como un acompañamiento personalizado durante su período de formación, la tutoría se ha desarrollado como uno de los procesos estratégicos que garantizan una buena formación inicial. Conocida como mentoring en inglés y sofisticada en el ahora denominado coaching; la tutoría representa para las y los estudiantes una oportunidad para contar con un espacio de reflexión personal y de esclarecimiento a sus interrogantes, en el que cuenta con una persona con la que ha desarrollado vínculos personales de confianza. Por su parte el formador, tiene en la tutoría un espacio privilegiado para conocer a sus estudiantes, brindarles soporte especializado y convertirse en un interlocutor importante para el diálogo abierto y fundamentado.

La tutoría se suele asociar más al período de práctica profesional; pero, en realidad, lo ideal es que esté ligada al individuo más que a actividades o programas específicos. La o el estudiante de educación es en muchos países un recurso humano que, fácilmente, deserta de su carrera si no cuenta con un respaldo que lo ayude a entender y enfrentar los desafíos que se le presentan en los estudios. Además, crecientemente, los centros de formación empiezan a poner especial interés en las dimensiones socio-afectiva y ética de sus estudiantes porque comprenden la particular importancia que tienen para la idoneidad de un/a docente.

11. La inducción se va convirtiendo en el puente más transitado por las diferentes experiencias entre la formación docente y el inicio de la vida profesional

La mejor comprensión de la complejidad del trabajo docente, del difícil camino a transitar al pasar de ser un estudiante a un docente eficaz, de la necesidad de articular mejor teoría y práctica y de las consecuencias negativas que se derivan de un mal inicio en esta carrera (deserción, frustración, conformismo) han llevado al establecimiento de programas de inducción con la finalidad de garantizar un tránsito acompañado, tutoriado y asistido técnicamente en las mejores condiciones para los futuros docentes.

Los resultados del proceso de inducción son bastante promisorios. Desde la perspectiva de los propios estudiantes es visto como un adecuado mecanismo de introducción a la vida profesional y desde la perspectiva de las autoridades educativas y equipos de formadores docentes ha constituido una medida altamente positiva para reducir la deserción de la carrera y elevar el desempeño profesional en los primeros años de vida profesional.

Los programas de inducción pueden estar bajo la responsabilidad del Estado (Australia, Inglaterra, Escocia, Francia, Gales, Grecia, Israel, Italia, Japón, Corea, Irlanda del Norte Suiza) o depender de los mismos centros de formación. En algunos casos se han producido interferencias entre programas de inducción desarrollados por el Estado e instituciones de formación docente.

La experiencia señala que el factor fundamental del éxito de estos programas tiene que ver, fundamentalmente, con la calidad de su diseño. Y es señalado como aspectos centrales a

las escuelas, el soporte oportuno y adecuado recibido, el trabajo colegiado en las escuelas, los planes de desarrollo profesional que se derivan de la evaluación del desempeño docente,

El tiempo que duran los programas de inducción pueden ir desde los siete meses (Corea) hasta los dos años (Québec, Canadá). Se afirma que es mucho más importante la calidad del proceso que el tiempo de duración.

La mayor dificultad que reportan los programas de inducción es encontrar las escuelas ideales donde desarrollarlos y la cantidad de recursos económicos que demandan. Por eso, uno de las primeras recomendaciones que se hacen desde los programas de inducción es la necesidad de establecer alianzas entre centros de formación inicial docente, escuelas y autoridades locales a fin de poder asegurar establecimientos donde puedan desarrollarse estos programas y de garantizar que también las escuelas y la acción de las autoridades educativas se beneficia con estos programas.

En Estados Unidos, por ejemplo, se han desarrollado los PDC (Professional Development Communities), redes que integran centro de formación y escuelas para el desarrollo profesional. En las escuelas integrantes de los PDC se generan efectivos procesos de mejoramiento institucional a fin de que sirvan como espacios de formación continua y como centro modelo para la inducción.

En Irlanda del Norte se ha implementado un modelo de formación docente de tres fases que comprende los estudios iniciales, la inducción y el desarrollo profesional temprano que se orienta al involucramiento temprano en la práctica docente, comprende el soporte durante sus primeros años de contacto laboral y promueve incentivos que alienten su mejora en los primeros años de trabajo.

12. La evaluación de competencias que desarrollan los estudiantes de educación, estén expresadas con estándares o no, requiere de un enfoque de evaluación diferente, diferentes niveles de evaluación, diferentes procedimientos y diferentes instrumentos

Uno de los temas más complejos de la formación inicial docente es el de la evaluación, sin embargo ya hay un camino recorrido por muchas experiencias que pueden iluminar nuevas prácticas.

En primer lugar la respuesta clave de “¿para qué evaluar?” proporciona la ruta para orientar el proceso. La evaluación demuestra servir para retroalimentar la acción pedagógica: saber qué se está haciendo bien o que se está haciendo mal en función de los perfiles, las metas o los estándares previstos; saber qué factores están influyendo en los procesos de aprendizaje. Sirve, también, para saber si se están alcanzando los logros

ué requieren aprender los propios formadores de los
guir avanzando en la formación de sus estudiantes.

La segunda clave es “¿Qué se evalúa?”. Y la respuesta que dan las experiencias son: Se evalúa lo que saben los estudiantes al inicio del proceso, lo que van aprendiendo en el proceso y lo que logran aprender (incluso se toma en cuenta sus aprendizajes posteriores durante sus primeros años de incursión en la vida profesional); Se evalúan los contenidos del currículo en términos de consistencia, coherencia, pertinencia y relevancia. Se evalúan los procesos (las rutas didácticas seguidas y sus efectos); Se evalúan los procedimientos e instrumentos de evaluación (auto-evaluación, heteroevaluación, coevaluación).

La tercera pregunta clave es “¿Cómo evaluar todos aquellos elementos que se han definido como objeto de la evaluación curricular?”. En relación a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, se han generado diversas estrategias: el uso de portafolios estudiantiles; la triangulación de la autoevaluación, la evaluación de los pares y del docente; el seguimiento a procesos metacognitivos de los estudiantes; la resolución de casos clínicos; etc.

En cuanto a la evaluación curricular se tiende a hacerlo focalizando la atención en los procesos a través de los cuales se pretende que las y los estudiantes adquieran determinados conocimientos y capacidades en lugar de prestar atención, únicamente, a los núcleos de saberes y a la estructura que los sostiene.

13. El desarrollo de competencias para la evaluación son un aspecto sustantivo de la formación inicial docente que le proporciona a la futura docente enfoques, estrategias, procedimientos e instrumentos potentes para comprender los procesos pedagógicos que genera y los resultados que obtiene

Los futuros docentes necesitan desarrollar conocimientos y habilidades que les permitan identificar lo que sus estudiantes saben y cómo deben promover el desarrollo de mayores niveles de conocimiento orientados hacia los estándares esperados. Necesariamente, también deben aprender a reconocer que es lo que ellos mismos necesitan para brindar todo el soporte que sus estudiantes requieren para su aprendizaje.

La evaluación de las oportunidades para el aprendizaje, de los estilos particulares de cada estudiante, de los contextos favorables para aprender son otros de los focos de atención que las y los estudiantes de educación en los que su formación debe tomar en cuenta.

La metacognición, es decir, los procesos de autoevaluación y monitoreo de su propio aprendizaje constituye un aspecto importante en la formación del futuro docente. Si una docente está en condiciones de identificar sus propios procesos de aprendizaje, analizarlos, comprenderlos y monitorearlos para alcanzar niveles mayores de dominio; entonces está en condiciones de hacer lo propio con respecto al aprendizaje de otras personas; en este caso, sus futuros estudiantes en la escuela

or a New Era se han hecho esfuerzos interesantes para promover en sus estudiantes este tipo de competencias que redundan en un mejor acercamiento a las escuelas y a la comprensión de la tarea docente.

14. El manejo de las TICs como herramientas fundamentales para el desarrollo de los procesos pedagógicos es aún un desafío y una demanda que los diversos sistemas de formación docente deben resolver

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) como parte del proceso formativo de los futuros docentes es apenas un primer paso hacia la alfabetización digital; insuficiente, por cierto, para generar procesos de trascendencia que puedan tener algún impacto importante en la formación de los escolares.

En ese sentido, se ha avanzado en la formulación de estándares de desempeño docente en relación a los TICs (Ver estándares de competencia en TICs de UNESCO). También pueden revisarse los casos de Australia, Tailandia, Corea y varios países de Europa.

Las experiencias más relevantes son aquellas que han logrado que sus estudiantes desarrollen procesos pedagógicos basados en software educativos con un alto potencial; mejor aún si son los propios estudiantes de educación quienes adquieren las habilidades para desarrollar sus propios software.

Dado el nivel de especialización que demanda este campo, una alternativa que se promueve en varios países son los programas de reclutamiento de profesionales especialistas en las TICs hacia la pedagogía para desarrollar programas específicos en disciplinas específicas: ciencias, matemáticas o comunicación.

En el caso de los docentes, una idea importante que nos proporciona UNESCO es que las competencias que desarrolle el profesorado deben verse en el marco de un largo plazo y no como competencias a desarrollar de una sola vez. Esto implica definir metas o estándares específicos para cada etapa que se defina en este proceso.

El proceso de atracción, reclutamiento y retención de los mejores estudiantes hacia y en la formación inicial docente

15. Una adecuada orientación del proceso de selección o reclutamiento de candidatos a docentes así como de su retención garantizan contar con los recursos humanos necesarios para los diferentes contextos de la realidad educativa y cultural.

A pesar de las grandes diferencias existentes entre la experiencia de reclutamiento docente de los países ricos y de nuestros países, hay una preocupación común por atraer a los mejores estudiantes hacia esta profesión y retenerlos.

ur, Singapur o Canadá donde el status docente goza de no sólo se ha elevado la valla académica⁴; sino que también se evalúan las habilidades sociales y comunicativas de los postulantes para que los mejores candidatos sean los que ingresen en la carrera magisterial. A esto se suma el atractivo de buenos salarios, que es un factor altamente influyente.

Pero en aquellos países donde la docencia no es vista como una carrera atractiva ni bien recompensada económicamente, no es posible exigir un rendimiento académico muy alto a los postulantes. Por eso, también se han empezado a desarrollar programas académicos compensatorios a fin de superar las deficiencias con las que se llega a la educación superior.

Existe también una seria atención a la formación docente para las poblaciones originarias o indígenas debido a una preocupación creciente por alcanzar mayores niveles de equidad entre los desiguales logros alcanzados por escolares nativos y no-nativos; así como al mayor reconocimiento social del valor de la diversidad cultural. Por ello, se ha impulsado el desarrollo de políticas interesantes y efectivas que incluyen sistemas de becas, horarios flexibles de estudios para jóvenes que necesitan trabajar, apoyo en la alimentación, residencias estudiantiles, sistemas de tutorías, prácticas remuneradas, etc.

A nivel de la formación inicial docente el tratamiento del reclutamiento y retención de jóvenes indígenas toma características especiales porque se pretende garantizar que los pueblos originarios ejerzan su derecho a una educación culturalmente pertinente y la infancia cuente con docentes de su propia matriz cultural y que, además, promuevan el diálogo intercultural. Particularmente, Nueva Zelanda realiza esfuerzos importantes, en coordinación con organizaciones e instituciones aborígenes, con este propósito.

La importancia dada a la cuestión cultural como factor clave en los procesos de aprendizaje se refleja también en las políticas de reclutamiento que se impulsan en Estados Unidos, con especial énfasis, para atraer a estudiantes afro-americanos, latinos; y a varones, en general, a las filas del magisterio. En Suecia y Holanda, también se promueve la participación de sus minorías en la formación docente. En Finlandia, por ejemplo, existe una universidad específica donde se forman docentes para la minoría sueca que constituye sólo el 6% de la población.

La necesidad de atender a la diversidad existente entre la población infantil

16. La formación inicial de docentes de poblaciones originarias tiene mayores posibilidades de logro cuando se inscribe en una perspectiva que promueve el desarrollo desde las propia visión cultural en diálogo intercultural con otros pueblos y es gestionada por las propias organizaciones indígenas

Varios de los cambios que se han dado en las políticas de formación docente para poblaciones indígenas han tenido un origen doble. Por un lado, las autoridades van tomando consciencia de la gran desigualdad existente en el rendimiento de estudiantes

⁴ Corea del Sur elige a sus candidatos del 5% de los mejores estudiantes; Finlandia, del 10% y Singapur, del 30%.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Estudiantes indígenas blancos y del fracaso del etnocentrismo del currículo escolar y las políticas educativas. Y, por otro lado, las propias organizaciones indígenas han impulsado cambios al exigir mayor control de la educación de sus niños y niñas.

Diversas teorías (teoría cognitiva cultural), investigaciones y experiencias muestran la decisiva influencia que tiene la cultura en el proceso de escolarización de las niñas y los niños. La cultura no sólo modela las estructuras cognitivas de las personas; sino también las emocionales. De allí que la adopción de políticas de EIB sea no sólo deseable, sino indispensable para garantizar una educación de calidad para esas poblaciones.

Una consecuencia necesaria de esta comprensión ha sido el impulso de la formación de docentes indígenas en programas e instituciones vinculadas o gestionadas por las organizaciones indígenas; de una u otra manera. De esta forma se han ensayado propuestas propias que han implicado distanciamientos con el marco epistemológico occidental y la asunción de principios y prácticas propias de cada cultura.

En Estados Unidos durante los últimos cuarenta años, programas asimilacionistas de formación docente para indígenas van dejando lugar, progresivamente, a otros que se desarrollan en una perspectiva intracultural e intercultural.

En varias provincias de Canadá, al constatar los progresos tangibles de escuelas con población indígena, se recomendaron las siguientes iniciativas de política: Reconocer y empoderar los directorios de escuelas indígenas; crear un Centro Nacional para las Lenguas y Culturas Indígenas; Proporcionar el acceso a secundaria en casas comunales a todos los estudiantes indígenas; incluir perspectivas aborígenes y estimular la participación de estudiantes indígenas en la programas de educación de docentes e implementar programas para medir, seguir y reportar el progreso de estudiantes indígenas en los planes de mejoramiento escolar que son co-gestionados con la comunidad.⁵

Un ejemplo concreto de esta tendencia en otras latitudes, es el programa de formación inicial impulsado por la organización maorí local en el Wanganui Regional Community Polytechnic en el norte de Nueva Zelanda. Allí, en su primera experiencia, formaron a 52 jóvenes maoríes seleccionados en sus comunidades. Ellos recibieron una formación desde la perspectiva maorí

Las ganancias que se alcanzan con estos enfoques se evidencian en los mejores resultados académicos de las niñas y los niños indígenas, en el fortalecimiento de su identidad y en la revaloración de la cultura.

⁵ Wells, N. Synthesis of Aboriginal Education Cross Canada Policy Directions. Society for the advancement of excellence. SAAE. http://www.saae.ca/index.php?option=com_content&task=view&id=619&Itemid=55

Las niñas y los niños con discapacidad va pasando, la curricular al centro del currículo de formación inicial docente como aspecto fundamental de una educación democrática

La inclusión educativa de la infancia con discapacidad es parte de los mayores desafíos asumidos desde una perspectiva de derechos, de equidad, de democracia y de diversidad, por los países estudiados en esta revisión

Y este compromiso se expresa en los currículos de formación docente, donde de haber sido concebida como una especialidad (educación especial) o de haber sido incorporada de una manera limitada, en el currículo general, como un curso específico; ha pasado a formar parte del currículo central.

Donde ha resultado más efectiva la introducción la educación inclusiva ha sido cuando ha sido adoptada como una perspectiva que atraviesa todo el currículo de formación inicial que se materializa en contenidos y tiempos específicos en cada asignatura. De esta manera el futuro docente encuentra, demandado por su misma práctica en las aulas, estrategias y herramientas asociadas a diferentes asignaturas para responder de manera inclusiva a las necesidades de sus estudiantes y comienza a percibir las diferencias asociadas a la discapacidad como parte de la realidad humana.

Sin duda, Canadá, Estados Unidos y Escocia están entre los países que ofrecen una mayor cantidad y variedad de experiencias en este tema.

3.3 Lecciones aprendidas sobre evaluación de desempeño docente

Es sabido que la evaluación docente constituye una preocupación en el campo educativo desde los años setenta en países de gran desarrollo económico, especialmente en Estados Unidos. Sin embargo, en el contexto nacional, recién desde los años noventa empieza a generarse un mayor interés por el tema; más orientado desde este siglo en dirección a la evaluación de desempeños docentes.

La preocupación por los desempeños docentes tiene a la base un consenso general que reconoce que el logro de aprendizajes de las niñas y los niños está, directa y fundamentalmente, influenciado por la calidad del trabajo docente. Sin embargo, también se reconoce que este no es el único factor que interviene en los resultados de aprendizaje. El contexto, las condiciones de las escuelas y las políticas del Estado confluyen en la configuración del escenario y de los procesos que tienen lugar en las aulas.

Sin embargo, a pesar de que hay acuerdos en relación al tipo de políticas educativas más adecuadas para garantizar que todos los profesores y las profesoras puedan lograr que sus estudiantes aprendan, no hay mucha traducción de las mismas al terreno de la práctica. Afortunadamente, hay varios países que han emprendido un largo camino para mejorar la calidad de la educación; planificando políticas cada vez más sistémicas que incluyen la

sarrollo profesional; colocando los recursos necesarios para ello.

El presente informe es un documento de lecciones aprendidas de esos países. Como podrá concluirse de la lectura del mismo, varias de las lecciones señaladas ya han sido señaladas anteriormente y algunas, en forma reiterada. Sin embargo, en esta ocasión tenemos la certeza de que estas lecciones se recogen de experiencias que vienen del trabajo sobre el terreno: de las políticas, de los programas, de los proyectos y de experiencias institucionales concretas y, por lo tanto, tienen como principal valor el de contar con evidencias de logros.

La revisión de experiencias que se presenta en este documento ha tomado en cuenta revisiones anteriores, investigaciones de gran prestigio internacional y documentos específicos de experiencias de determinados países. El criterio con el que hemos priorizado estas experiencias ha tenido que ver, básicamente, con la accesibilidad de la información y con el tiempo disponible; pero teniendo también en cuenta el reconocimiento global que existe sobre determinados sistemas de evaluación que ofrecen buenos resultados, es decir, resultados que se evidencian en el nivel de logros académicos de las y los estudiantes de esos países.

No está demás advertir que los países analizados, en su mayoría, tenían un buen nivel de calidad educativa. No obstante, existía una seguridad de que los cambios producidos en la economía, en la sociedad, en la cultura, en la política y en el ambiente demandaban cambios en los sistemas educativos para enfrentar en mejores condiciones las grandes transformaciones que tenían lugar. Y en ese sentido, la evaluación de desempeños docentes representaba un medio para orientar la educación hacia una mejor articulación con las nuevas realidades. La interpretación de estos procesos es, ideológicamente, diversa como es comprensible esperar; pero es importante anotar que las transformaciones ocurridas ofrecen una diversidad de posibilidades de construir e implementar sistemas de evaluación de desempeño docente que no se inscriben, siempre y necesariamente, en una tendencia unidireccional. En todo caso, se deja constancia que nos han atraído, especialmente, aquellas experiencias que tienen una visión más holística y más comprometida de la docencia.

Se ha indagado, fundamentalmente, sobre los sistemas educativos de Australia, Colombia, Canadá, Estados Unidos, Escocia, Chile y Nueva Zelanda. También se han revisado proyectos específicos de Estados Unidos, principalmente, de Escocia y de Nueva Zelanda; algunos se han revisado, directamente; y otros, a través del trabajo ya realizado por terceros. De manera indirecta y en menor profundidad se ha encontrado información importante, pero puntual sobre sistemas de evaluación de países como Singapur, Tailandia, Finlandia, Suecia, Corea y Japón así como datos más específicos aún de otros pocos países más.

Dada las características descentralizadas de varios de los países tomados en cuenta, debe advertirse que las lecciones extraídas corresponden, de manera general, a cada país en la medida que las experiencias existentes y las diferencias habidas entre distintos estados, provincias o regiones pueden ser importantes.

Las medidas se ha hecho en función de los temas críticos que el Ministerio de Educación del Perú y distintas instituciones y organizaciones de la sociedad civil a fin de que puedan ser examinadas de acuerdo las preocupaciones mostradas.

LECCIONES APRENDIDAS

TEMA CRÍTICO: Insuficiente concertación sobre criterios de una buena docencia y desempeños docentes entre el MED, los gobiernos regionales y la sociedad civil.

La evaluación del desempeño docente como sistema

- 1. Cuando la evaluación de desempeños docentes se comprende y se desarrolla dentro de un marco sistémico, es decir, como un sistema de evaluación docente articulado como un componente fundamental de un sistema educativo tiene mayor factibilidad de ser eficaz.**

Las experiencias desarrolladas por países, estados, provincias, regiones, localidades, instituciones o proyectos que han apostado por construir propuestas de evaluación de desempeño docente muestran que, en la medida que las mismas han ido considerando e integrando, paulatinamente, diferentes aspectos, niveles y elementos en su propuesta; han logrado avanzar en mayores niveles de consistencia, coherencia, pertinencia y viabilidad y, por lo tanto, avanzar hacia los propósitos que los guían.

La idea clave y movilizadora, desde el punto de vista técnico, es aquí la de “sistemicidad”. Idea válida para todas las reformas, políticas, programas en cualquiera de los subsistemas educativos.

El punto de partida y referencial de la organización de un sistema de evaluación de desempeños docentes son los aprendizajes escolares. A partir de estos aprendizajes se identificarán y (re)diseñarán todas las estructuras, los procesos y los elementos de este subsistema; proporcionar los recursos económicos necesarios, así como reconocer, convocar o capacitar a los agentes involucrados para alcanzar los logros esperados.

El sistema de evaluación se articula internamente en una cadena que parte de los aprendizajes escolares a los procesos pedagógicos que promueven esos aprendizajes; de estos procesos a los agentes docentes que conducen esos procesos; de los docentes a las condiciones que favorecen su intervención educativa, y de las condiciones a los procesos de formación y evaluación que garantizan el mejor desempeño docente. De esta forma, el sistema de evaluación adquiere una coherencia que le permite cumplir su función de generar información sobre las condiciones, los agentes, los procesos y los resultados; de retroalimentar a todos los subcomponentes del sistema; y promover la toma de decisiones

dad de los aprendizajes escolares que a su vez impacte, en el desarrollo del país.

En el caso de Corea, Singapur o Tailandia, por ejemplo, se da una preocupación mayor por que estos aprendizajes escolares y los desempeños docentes estén alineados con las políticas de desarrollo nacional cuya dimensión económica es prioritaria. En ese sentido, la evaluación de desempeños docentes mantiene una correspondencia clara con esta orientación.

2. Los sistemas de evaluación de desempeño docente son más potentes y beneficiosos cuando se concatenan a una propuesta mayor de desarrollo profesional docente y al sistema de la carrera magisterial.

Todas las propuestas analizadas proponen y relacionan la evaluación docente con su desarrollo profesional. La idea clave se fusiona con un propósito fundamental de la evaluación docente que es la de mejorar la calidad profesional del magisterio.

En la medida que la evaluación conduzca al desarrollo de programas locales de mejoramiento de la calidad del desempeño docente o a planes de desarrollo profesional individual o a propuestas mejoramiento profesional institucional a nivel de cada escuela o a procesos de formación continua de carácter más amplio (estatal o provincial), partiendo de las fortalezas y las debilidades identificadas en la evaluación de desempeños, los sistemas de evaluación gozarán de mayor legitimidad en el magisterio y tendrá como efecto mayores posibilidades de impactar en el mejoramiento de los aprendizajes escolares.

Y si el sistema de evaluación de desempeños docentes tiene, asimismo, vínculos explícitos con la carrera magisterial en términos de que los resultados que arroja le generan al profesorado algún tipo de reconocimiento y promoción en su avance en dentro de la misma, su valoración será mayor

Por el contrario, los sistemas de evaluación de desempeños pierden sentido y confiabilidad cuando sólo se dirigen a sólo a medir las capacidades del profesorado sin ofrecer ninguna ruta ni soporte para alcanzar nuevas metas de mejoramiento profesional.

La asistencia técnica en sus diversas posibilidades es una de las consecuencias deseables de los procesos de evaluación docente. El profesorado debe percibir que el propósito de mejoramiento de la calidad educativa que predicen las evaluaciones se traduce en un soporte técnico sostenido para que avance profesionalmente.

En el caso de Colombia se apuesta por el desarrollo de planes de mejora a nivel de cada escuela; mientras que en países como en Chile o Estados Unidos se evalúa los docentes de manera individual. En el caso chileno se ha recogido la información de que no se llegan a implementar los planes de mejoramiento de manera general y que, al

Municipios, no todos están en condiciones o apuestan
del desarrollo docente.

3. **Los incentivos a los docentes en términos de reconocimiento social, de estímulo al desarrollo profesional, de apoyo al desarrollo institucional o de recompensa económica tienen un efecto positivo en su desempeño y son indispensables.**

El mejoramiento del desempeño profesional demanda un gran esfuerzo de aquellos docentes que se comprometen seriamente con un cambio. Por eso, diversas experiencias informan acerca de los efectos ventajosos que presentan iniciativas orientadas a valorar y recompensar a aquellos maestros y maestras que obtienen importantes resultados como fruto de su trabajo.

Las recompensas pueden tener distintas formas. Lo importante es que los docentes perciban un genuino reconocimiento de sus méritos y que sepan que éste se plasma, concretamente, en estímulos. Estos estímulos pueden expresarse en diplomas, certificados, publicación de su trabajo, participación de su experiencia en eventos pedagógicos, premios de concursos, ascensos, puntos para su promoción en la carrera magisterial, incentivos económicos, becas, etc.

De hecho, la literatura especializada ofrece información acerca del efecto positivo que tiene en los procesos educativos y sus resultados, el trabajo de un docente que se siente valorado, reconocido y estimulado por el buen desempeño de su labor. La satisfacción con su trabajo es un factor que tiene influencia en el clima del aula, una buena preparación de las sesiones de aprendizaje y la conducción de las clases.

Un buen programa de incentivos puede generar en las y los docentes fuertes expectativas profesionales, una orientación positiva hacia los riesgos, una actitud abierta hacia los cambios, deseo de experimentar en clases y una actitud abierta ante la crítica; disposiciones que ya hace veinte años Stiggins y Duke identificaron como características positivas favorables al desarrollo profesional docente.

Estos incentivos pueden estar bajo responsabilidad de entidades educativas locales, provinciales o nacionales. Pueden ser previstos por las propias escuelas que tienen autonomía y recursos asignados. Pueden también impulsarse con la colaboración de las empresas privadas, los colegios profesionales, las universidades y los municipios o gobiernos de los estados, provincias o regiones. Lo importante es que se prevea dentro del sistema de evaluación este tipo de incentivos. Son indispensables. Y contribuyen también a promover una cultura favorable a la evaluación.

Insuficiente concertación sobre criterios de una buena docencia

4. La adopción de estándares de enseñanza o de criterios de evaluación sobre desempeños docentes asociados a los estándares escolares constituyen un avance relevante para alinear los esfuerzos de mejoramiento educativo

La mayoría de países se orientan hacia la adopción de sistemas de estándares mientras que otros se van aproximando a estos, definiendo criterios cada vez más objetivos de evaluación de los desempeños docentes.

La definición de estándares de contenido como primer paso en el desarrollo de estándares para, luego, pasar a la formulación de estándares de desempeño escolar ha sido una secuencia común a varias experiencias. Asimismo, la necesidad de alineamiento de los estándares de desempeño docente con los estándares escolares ha sido fruto de un impulso, particularmente, importante por parte del Estado en Estados Unidos, Canadá, Australia, Irlanda del Norte y Escocia, entre otros; hecho que se ha expresado en el desarrollo de propuestas de sistemas de certificación profesional y de acreditación de instituciones de formación inicial docente con carácter obligatorio o voluntario.

La intención de este alineamiento obedece a la necesidad de acercar el desarrollo profesional docente a las necesidades de aprendizaje de las aulas conforme a los que establecen los estándares curriculares. Además, a efectos prácticos, contar con estándares claros de contenidos y de desempeño ayuda aún más a aquellos docentes que tiene más vacíos en el conocimiento de las disciplinas para poderse preparar mejor en contenidos que les demandan sus clases en la medida que los estándares ofrecen descripciones más precisas de los contenidos y los logros que deben alcanzarse.

Sin embargo, este alineamiento por sí solo no garantiza algún impacto importante. Se requieren de otro tipo de intervenciones que permitan efectos reales. Un tema particularmente importante es el de la comprensión de cómo lo que sabe y hace un docente influye positivamente en lo que aprenden las niñas y los niños. La revelación de esa caja negra es clave para avanzar en el impacto de la enseñanza. La evaluación de desempeños es más enriquecedora cuando permite develar los procesos que resultan más ricos para desarrollar determinados conocimientos o capacidades.

Existen también corrientes de opinión en el magisterio y en la academia que cuestionan la política de estándares por representar intentos de restringir la labor docente, cuestionar su autonomía y controlar su actuación como líder social. Y, aunque esto es posible, la participación de los gremios magisteriales, más que su oposición, han contribuido en enfrentar, en mejores términos, esta situación; proponiendo dimensiones y estándares que contemplen la labor docente desde una mirada más holística.

sentido, dentro de esta tendencia abrumadora de vel internacional, ha convenido también traducir a estándares todos aquellos aprendizajes que se consideran relevantes y que corren el riesgo de quedarse en la periferia de los currículos. Aprendizajes vinculados a los problemas contemporáneos de nuestras sociedades y expresados, generalmente, como temas transversales.

La crítica sobre los estándares por su carácter uniformizador se ha relativizado desde la identificación de experiencias más descentralizadas que proponen estándares que correspondan a las características específicas de un estado o una provincia determinada (Canadá o Estados Unidos) y otras más específicas que, por ejemplo, apuntan a desarrollar estándares diferenciados según la cultura de la población (Nueva Zelanda) o atendiendo a las diferencias según discapacidad (Estados Unidos).

Los estándares no solamente exigen a los docentes un mayor compromiso con las poblaciones a las que sirve y altos niveles de desempeño profesional; sino que también demandan a los Estados proporcionar las condiciones más adecuadas para que el profesorado no tenga dificultades para promover los aprendizajes que han sido establecidos. Esta segunda demanda tiene su expresión en los estándares de oportunidades de aprendizaje que apuntan a colocar la cuestión de las condiciones educativas y las oportunidades reales de aprendizaje en el centro del debate sobre estándares. Sin embargo, es justo añadir que son los estándares menos trabajados en el contexto internacional. En el caso de los países latinoamericanos, dadas las condiciones de pobreza y exclusión persistentes, es altamente relevante formular este tipo de estándares porque contribuirían a la necesidad de afirmar e implementar medidas de política más equitativas.

5. La formulación de estándares específicos para contextos culturales específicos ha resultado ser una buena fórmula para responder a la diversidad cultural.

En países como Nueva Zelanda o Australia que tienen una población originaria importante que ha sido históricamente excluida del desarrollo de esos países y cuyo escolares aborígenes alcanzan un rendimiento similar a las de los países más pobres del planeta; ha tenido lugar una preocupación progresiva por definir aquellos estándares de desempeño que los docentes nativos deben tener para poder asegurar mejores logros académicos que vayan equiparándose a los de la población infantil blanca.

Esto desempeños, expresados en estándares, tienen en cuenta competencias vinculadas al conocimiento profundo de las culturas originarias; a la promoción de la identidad étnica; al conocimiento y enseñanza de la lengua propia; al manejo de metodologías de enseñanza del inglés como segunda lengua; y al desarrollo de competencias interculturales. Estos estándares están enmarcados en una concepción de la vida y la cultura que le dan sentido y valor.

s no es, absolutamente, una concesión para los pueblos originarios de estos países. Tampoco se entiende como una cuestión de respeto al derecho, solamente o una expresión de la celebración de las diferencias. Es fruto de una lectura científica sobre el desarrollo infantil y sobre la importancia de la cultura y la lengua materna en los procesos pedagógicos.

Poca sensibilidad a los distintos contextos institucionales y culturales

6. La adopción de una evaluación diferenciada al profesorado de acuerdo a su experiencia y en función de una escala de experticia constituye una medida que favorece una mejor atención a las necesidades de desarrollo profesional docente

Los sistemas de evaluación docente han hecho un gran avance al diferenciar los niveles de experticia de un docente de acuerdo a su experiencia. No se puede evaluar bajos los mismos parámetros a un docente que recién ha iniciado su carrera profesional o a otro que tiene está próximo a su jubilación. Tampoco pueden aplicarse los mismos criterios a quien tiene un doctorado en educación o a quien carece de un título profesional.

Las razones por las que es necesaria esta diferenciación tienen su fundamento en una manera de entender la carrera magisterial como una sucesión progresiva de etapas caracterizada, más que por los años de trabajo en el aula, por los logros que va adquiriendo en función de avances en su desarrollo profesional.

Varios países ya han establecido de manera formal escalas de certificación que dan la oportunidad a todos los docentes a postular a evaluaciones donde puedan dar evidencias de sus progresos profesionales.

Poca confiabilidad en el sistema de evaluación de desempeños docentes

7. El proceso de construcción de un sistema de evaluación docente es complejo, conflictivo, largo, progresivo y provisional. El carácter participativo del mismo así como la sostenibilidad del proceso son condiciones sustantivas para su viabilidad y legitimidad.

La mayor parte de las experiencias revisadas sobre sistemas de evaluación docente dan cuenta de que los procesos que los generan son de naturaleza compleja porque implican desarrollar una propuesta alineada sistémicamente con todos los componentes del sistema educativo; hecho que generalmente conlleva, a su vez, a una serie de transformaciones en este último. Y si ya construir un sistema de evaluación

o de carácter técnico-metodológico; un alineamiento
sión de reflexión, energía y tiempo.

El carácter conflictivo del proceso se explica por la dimensión política que conlleva intrínsecamente. La evaluación docente no sólo es un tema altamente sensible en el magisterio; sino que porta una visión ideológica determinada que entra, directamente, al terreno del debate. No hay ninguna experiencia internacional en que algún sistema de evaluación propuesto no haya encontrado cierto grado de resistencia en su desarrollo. Y en aquellos casos donde por la naturaleza política de los regímenes políticos o las propias tradiciones culturales del país no se han manifestado ninguna resistencia u oposición aparente o abierta; las consecuencias de haberse impuesto un sistema de evaluación de arriba hacia abajo se han visto a nivel de la implementación de la misma cuando el profesorado y las propias autoridades educativas de menor rango no han entendido la lógica de la propuesta ni han sabido responder adecuadamente a los requerimientos de los procesos planteados.

En ese sentido, la participación de amplios sectores de la sociedad civil (los sindicatos magisteriales, el sector académico, los formadores de docentes, las instituciones especializadas, las ONG, las asociaciones de madres y padres de familia, las autoridades educativas de carácter regional o local) es una condición básica para hacer viable y legítimo un sistema de evaluación docente.

Los procesos pueden ser largos por contar con una convocatoria amplia a la participación. En Chile tomó siete años, por ejemplo; pero son largos también por su propia complejidad. Y, generalmente, las experiencias informan de las ventajas de contar con una mayor participación para enfrentar y resolver problemas de naturaleza técnica como, por ejemplo, la definición de los estándares o la selección de los procedimientos evaluativos más pertinentes.

La comprensión del proceso de diseño e implementación de los sistemas de evaluación como progresivos ayuda también a avanzar, monitoreando la calidad del proceso, y a establecer metas razonables para diferentes etapas. Junto al carácter gradual del proceso se reconoce su carácter provisional. Esto significa que en la medida que se identifiquen debilidades, problemas o errores menores se irán modificando las propuestas; sin que la idea de provisionalidad, signifique, bajo ningún punto de vista, la licencia para realizar cambios cuando los procesos de experimentación o validación no se han concluido. Esto genera rechazo y desconfianza entre quienes implementan las propuestas.

En las experiencias más exitosas, entender las características del proceso de diseño e implementación de un sistema de evaluación docente, implicó actuar en concordancia con ello; tal es el caso de Maryland que reporta Ferrer⁶ donde se identificaron como

⁶ FERRER, G. Estándares en Educación, Tendencias internacionales e implicancias para su aplicación en América Latina. PREAL. 2006

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Conocer un sistema de evaluación estadual basado en estándares los siguientes:

- Equipos técnicos estables y comprometidos a lo largo de todos los años que duró el diseño del sistema.
 - Financiamiento del proceso.
 - Trabajo conjunto entre autoridades educativas y equipos de expertos.
 - Liderazgo democrático que permitió ventilar y resolver conflictos oportunamente y animar la dinámica de trabajo.
 - Coordinación entre expertos curriculares y equipos de medición y evaluación.
 - Uso de referentes académicos prestigiosos para orientar y sustentar las decisiones de contenido.
 - Alta participación de docentes en ejercicio en los procesos de redacción y validación de los estándares.
 - Implementación gradual de los estándares
- 8. La promoción de una cultura evaluativa favorece la implantación y funcionamiento de los sistemas de evaluación de desempeño docente en la medida que reduce las resistencias hacia la evaluación y permite que se integre, progresivamente, como parte constitutiva de la experiencia docente**

Las experiencias demuestran que no hay que escatimar esfuerzos para impulsar una cultura de la evaluación que comprenda una forma distinta de percibir a la misma en la línea de un factor positivo para promover el desarrollo profesional y mejorar la calidad educativa

Especialmente, en aquellos países que han vivido experiencias verticales de imposición de políticas evaluativas o han experimentado una larga tradición de autoritarismo dentro del sistema educativo o donde se vincula la evaluación con la arremetida de ideologías conservadoras es difícil cambiar el temor y la resistencia del profesorado hacia la evaluación de la noche a la mañana.

En principio, una puerta de entrada valiosa a una cultura de la evaluación puede ser promovida por la adopción de acuerdos políticos a favor de la evaluación, por la participación del magisterio en el diseño e implementación de los sistemas de evaluación y

icios de la evaluación entre la población. Por otro lado, autoevaluativos a nivel de las escuelas puede crear un clima de seguridad y confianza favorable a una paulatina implementación de procesos externos de evaluación.

Una forma de alentar la formación de una cultura favorable a la evaluación es enfatizando que la función de la evaluación de desempeños docentes es identificar, documentar y reconocer aquellas experiencias educativas que, realmente, funcionan. La promoción y divulgación de estas experiencias produce un efecto totalmente favorable hacia la evaluación en contraposición a los efectos que origina el señalamiento de experiencias educativas negativas que conllevan al fracaso escolar.

A nivel de la formación inicial docente es mucho lo que puede hacerse para incorporar la evaluación como parte inherente y valiosa de la profesión si es que la evaluación se convierte en una dimensión cotidiana del proceso formativo.

9. La investigación constituye un pilar importante para el sistema de evaluación de desempeños y genera confianza en que las cosas se están haciendo bien

La investigación debe ser un componente importante del sistema de evaluación de desempeños docentes porque ofrece la mejor vía para identificar, describir o explicar los problemas, los factores que influyen en los resultados, la pertinencia o el éxito de medidas adoptadas; y partir de ello, proponer iniciativas, modificaciones y mejoras.

En ese sentido, cuando la investigación precede al diseño de los sistemas de evaluación se beneficia con las lecciones aprendidas de otras experiencias y por la teoría; y focaliza mejor sus esfuerzos y recursos para alcanzar mayores niveles de eficiencia y eficacia, evitando los errores cometidos por otros. Asimismo, la investigación que acompaña el desarrollo de los sistemas de evaluación muestra ser altamente aportativa en la medida que orienta y fundamenta, en el mediano y largo plazo, las medidas de política que han de tomarse.

La investigación no debe ser diseñada e implementada bajo el rigor de los tiempos políticos o burocráticos; pero sí con el respaldo necesario en términos de propósito, recursos y autonomía a fin de que sus resultados sean tomados en cuenta porque requiere desarrollarse bajo condiciones que no afecten la calidad del proceso y los resultados.

Sin embargo, se percibe que hay cierto escepticismo hacia investigaciones cuyos resultados carecen de evidencias y que terminan planteando, siempre, que se necesita una mayor profundización para mostrar lo que la investigación buscaba encontrar o no tienen ningún aporte para el mejoramiento de la práctica docente. Esto desalienta la participación del magisterio en las investigaciones.

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

da en evidencias y la investigación-acción se vea cómo una ruta mucho más productiva que otras formas de investigación porque se dirigen a resolver problemas del aula. Este giro no implica la adopción de un enfoque específico de investigación; sino más bien una demanda de confiabilidad y de valor hacia el trabajo indagativo.

Por otro lado, se ve cómo un elemento muy positivo el involucramiento directo del profesorado en las investigaciones. Esto significa no solamente promover y fortalecer la capacidad de investigación del profesorado; sino su involucramiento en proyectos de investigación identificados como prioritarios a nivel de red, local y regional.

10. Colocar el desarrollo institucional de la escuela como centro y referencia de la evaluación de desempeño docente y, consiguientemente, de su desarrollo profesional produce mejores resultados en los desempeños de docentes y estudiantes y asegura mayor sostenibilidad de los cambios implementados

La mayoría de experiencias revisadas a nivel de país enfatizan la evaluación individual. Y aunque solamente Colombia aparece como la única experiencia donde la escuela es la unidad básica para la evaluación y la mejora de la educación; varios estudios y enfoques conceptuales plantean la necesidad de reubicar la evaluación docente de un marco individual a un marco institucional por varias razones que enumeramos a continuación:

Se reconoce que las condiciones institucionales en las que el profesorado ejerce la docencia tiene una influencia revelante en su práctica.

Se coloca como centro de atención los aprendizajes de las niñas y los niños y a partir del diagnóstico de los mismos se evalúan el desempeño docente, las políticas del centro educativo y las alternativas para mejorarlos.

Las y los docentes no se dispersan en diversos programas de formación; sino que se concentran en aquellos que los proveen de la visión, las estrategias y herramientas que se han identificado, colectivamente en la escuela, como necesarias para avanzar institucionalmente en su escuela.

Se produce una sinergia entre los esfuerzos de todos los y las docentes de la escuela para mejorar su desempeño docente.

Se reduce la competencia individual y se fortalece la cooperación profesional, alentando una práctica colegiada.

Se articulan los desafíos personales con los de la institución y se alinean los objetivos de gestión institucional con los pedagógicos.

Las mejoras educativas requieren de un liderazgo que sólo puede desarrollarse en un equipo de trabajo.

la acción de las familias, el profesorado y la comunidad
estrategias en las cuales todos cumplen un rol.

Las iniciativas individuales tienen mayores posibilidades de converger hacia políticas institucionales y se mantenidas en un plazo mayor.

Y, finalmente, porque en un marco de trabajo con estas características es posible hacer efectiva y eficaz la ansiada autonomía de las escuelas.

11. Las evaluaciones de desempeño docente técnicamente impecables no existen y no deben convertirse en una obsesión. Mientras cumplan con parámetros de validez consensuados por los involucrados y sean estimulantes para el cambio y la mejora continua, resultan beneficiosas

La fiabilidad y validez de las evaluaciones de desempeño docente como criterios de valoración fundamental colocan a quienes son responsables técnicos de su diseño e implementación en situaciones a veces difíciles de resolver. Al tener como objeto una actividad profesional extremadamente compleja como la de la docencia no es razonable aspirar a un nivel de perfeccionismo inviable. Además, muchas veces la definición de procedimientos e instrumentos de evaluación altamente fiables y válidos, desde el punto de vista técnico, no conlleva, necesariamente, a su legitimidad ni resulta útil por proporcionar resultados que carecen de relevancia para los docentes y por no proporcionarles información que pueda servirles para orientar su mejora profesional.

La preocupación por los aspectos formales de la evaluación debe estar complementada por aspectos de relevancia del contenido que garanticen la producción de información valiosa para el profesorado y la sociedad.

Muchas experiencias desarrollan sus procedimientos e instrumentos a partir de una conceptualización más amplia de la validez proveniente de la investigación y la evaluación cualitativas. De allí que se apliquen distintos instrumentos y se triangulen sus resultados a fin de generar información confiable. Por ejemplo, el uso de los portafolios se complementa con observaciones directas en el aula y desarrollo de pruebas escritas. La subjetividad que puede impregnar la aplicación de procedimientos que se basan en el juicio personal se acepta como un elemento que se pone en juego en la evaluación y es balanceada por las distintas entradas desde las que se evalúa la actuación docente por diferentes sujetos. Adicionalmente, el consecuente intercambio entre evaluador(es) y evaluado que prosigue a los procesos de evaluación promueve una lógica de validez intersubjetiva que incluye la propia autoevaluación docente.

La aceptación de la utilización de estas alternativas de evaluación es mayor cuando la decisión de implementarlas es producto del acuerdo entre las autoridades educativas y los sindicatos docentes; se han validado, previamente, con su participación y se percibe que su función es brindar información útil para que el docente reflexione y mejore su práctica.

iones que intentan establecer la correspondencia entre desempeños docentes y rendimiento escolar tienen mayores posibilidades de ofrecer respuestas más sólidas que evaluaciones que no se realizan con la suficiente periodicidad ni rigurosidad. Un caso ejemplar de esto es la investigación desarrollada por Helen Timperley en Nueva Zelandia sobre Aprendizaje Profesional Docente y Desarrollo.

12. La investigación-acción en el aula es uno de los procesos más enriquecedores de la práctica docente, en la línea de la conceptualización del docente como profesional crítico reflexivo, que puede desplegarse a partir de la una adecuada devolución de resultados de la evaluación de desempeños docentes

Mucho esfuerzo ha sido puesto en asegurar que la devolución de los resultados de la evaluación se realice en los mejores términos para el docente. Y todas las experiencias plantean que es importante sostener este propósito. La información que se le proporciona al docente puede ser iluminativa para empezar a comprender algunas situaciones que tienen lugar en el aula o pueden ser estimulantes para focalizar la autoevaluación en algunos aspectos de la actividad docente.

Pero hay que dar más pasos hacia adelante. La investigación-acción puede proporcionar aquella información sobre la que la evaluación puede ayudar a identificar algunos indicios o pistas.

En algunas propuestas se plantea incluir como una dimensión de la evaluación de desempeños docentes su involucramiento en procesos de investigación de esta naturaleza.

13. Se requiere contar con un número suficiente de evaluadores y prepararlos para tal fin. La experiencia muestra que buenos modelos de evaluación al ser implementados, inadecuadamente, fracasan.

Uno de los mayores problemas que se han encontrado en experiencias como la de Chile o en algunas experiencias de validación de evaluación docente como la de Victoria (Australia) es la de no haber capacitado en forma adecuada a aquellos que tendrían en sus manos la evaluación del profesorado. Igualmente, en Estados Unidos, Europa y Canadá las mayores objeciones que han levantado las organizaciones docentes contra los sistemas de evaluación se han dirigido hacia la calidad del trabajo desempeñado por los evaluadores.

La decisión sobre quiénes evalúan a las y los docentes es un factor de alta sensibilidad para ellos. Las mejores experiencias, en términos de aceptabilidad y de eficacia, parecen ser aquellas donde se combinan distintos agentes.

Las décadas se han señalado las características que debe tener que el problema sigue sin superarse en algunos lugares; las experiencias revisadas vuelven a enfatizar algunas de ellas:

Credibilidad como fuente de información; mostrar una actitud de cooperación con la/el docente; expresar empatía; generar confianza; capacidad para expresarse de un modo no amenazador; paciencia; flexibilidad, conocimiento amplio y profundo de los aspectos técnicos de la enseñanza; conocimiento del contexto de las escuelas; brindar una retroalimentación rica y dar sugerencias apropiadas; experiencia pedagógica de atención a la diversidad; conocimiento de los estándares curriculares y manejo de técnicas de evaluación pertinentes.

Si bien las características de la persona que evalúa al docente tienen gran importancia, no es suficiente para contar con el respaldo docente de la evaluación. El tema de quién evalúa es decisivo.

La experiencia revela que la mejor forma fórmula es combinar agentes externos y agentes internos. La participación de diferentes agentes en el proceso evaluativo, incluyendo al propio docente a través de la autoevaluación, promueve una evaluación más confiable y más sustanciosa.

14. El uso de una variedad de fuentes de información, de información correspondiente a diferentes dimensiones del trabajo docente y distintos instrumentos de evaluación favorecen una evaluación holística del desempeño docente

Los procedimientos de evaluación únicos presentan una serie de inconvenientes que se señalarán a continuación. En principio, son los que más resistencias y desconfianza generan no sólo en el profesorado; sino también en la academia por las razones de imperfección señaladas, anteriormente, en otro acápite. Asimismo, el carácter multidimensional de la profesión docente hace imposible que a través de un tipo de evaluación pueda recogerse toda la información suficiente como para hacer un juicio objetivo de la calidad profesional de una docente. Adicionalmente, se entiende que cualquier error en la implementación del procedimiento único dejaría sin mayor posibilidad de reclamo por parte de la docente y afectaría, injustamente, su expediente.

Actualmente, los sistemas de evaluación de desempeño docente ofrecen variados procedimientos e instrumentos para valorarlo. Aunque lentamente, se va produciendo un progresivo distanciamiento de un paradigma cuantitativo de carácter positivista que aún impregna algunas posturas en el campo educativo. Se va optando por fórmulas combinadas entre procedimientos cuantitativos y cualitativos. Y van

⁷ Stiggins, R. y Duke, D. The case for commitment to teacher growth: Research on teacher evaluation. State University of New York Press (Albany) citado por Váldez, H.

mentos e instrumentos preferidos por administradores y docentes.

Los procedimientos más legitimados son la observación de sesiones de aprendizaje, el uso de portafolios, la revisión de la programación curricular, el reporte de estudiantes, revisión del material didáctico, investigaciones realizadas, acciones de proyección hacia la comunidad, etc.

Los procedimientos menos aceptados son la evaluación del estudiantado para medir el desempeño docente, las pruebas estandarizadas y los informes de dirección.

A pesar de los avances, existen una serie de dificultades para implementar una evaluación más holística que tiene que ver con la cantidad de docentes existentes en cada país, el mayor costo de su realización y los disensos en torno a la confiabilidad de los procedimientos e instrumentos.

3.4 Lecciones aprendidas en acompañamiento pedagógico

TEMA CRÍTICO: Insuficiente concertación en el diseño e implementación del acompañamiento pedagógico en el aula y en la definición de estrategias de sostenibilidad.

Concepción y rol del Acompañamiento

1. El acompañamiento pedagógico afirma el aprendizaje del docente y contribuye a su valoración personal y profesional.

Hay coincidencia en considerar que la Formación en servicio apunta no sólo al desarrollo de capacidades del docente, sino sobretodo a que se produzcan cambios positivos en sus prácticas en el aula y la escuela, que es el espacio donde realmente se pone a prueba todo aquello trabajado en los talleres de capacitación.

Muchas veces el docente no se anima a aplicar las propuestas que se le presentan en los talleres, ya sea porque “no entendió” bien, por temor al error, o por falta de recursos o de voluntad. Lo específico del acompañamiento pedagógico es esa presencia en el aula de alguien que brinda “soporte afectivo y técnico” al docente (Aprende, Tarea), que lo anima, orienta, “camina con” el docente y le ofrece asistencia técnica (Centro Andino) en ese proceso de cambio cultural que significa el aprendizaje del adulto.

El acompañamiento pedagógico responde a una lógica de aprendizaje: “se aprende haciendo”, y “se aprende en interacción con los otros”. Se aprende a partir de una práctica continua, en contextos reales, que son los que ofrecen los retos más diversos y complejos. Sólo podemos decir que hemos aprendido cuando somos capaces de enfrentar y encontrar alternativas de

Se nos plantean los alumnos en su propio proceso de aprendizajes, con la consiguiente reflexión.

Muchas veces también se encuentran docentes que tienen muy buenas iniciativas, que no son conocidas ni reconocidas por los demás, y ni él mismo es consciente de sus potencialidades y avances. En el diálogo con el acompañante pedagógico, en la reflexión sobre su propia práctica, el docente se reconoce en sus fortalezas y limitaciones, valorando sus logros y aceptando sus desafíos.

La presencia del acompañante rompe pues con el aislamiento del docente, sobretodo del medio rural, pero también con el "individualismo" en el que caen muchos profesionales, de áreas rurales y urbanas, ante la ausencia de interlocutores.

El acompañamiento pedagógico brinda la presencia de un otro, un par con el cual es posible establecer un diálogo horizontal, que alimenta a ambos. En la base de esa relación horizontal está la confianza mutua: del docente en que el acompañante no viene a juzgar, supervisar, o evaluar su desempeño, por lo tanto no rechaza ni "actúa" cuando es visitado; por otro lado, la confianza del acompañante pedagógico en las potencialidades del docente, sea el que fuere el punto de partida en que lo encuentre, siempre y cuando éste tenga voluntad.

En esta perspectiva, el rol del docente acompañante no es el de un visitante eventual hasta que el docente participante aprenda o maneje determinadas propuestas, sino que es el interlocutor necesario para el permanente proceso de aprendizaje que debe ser parte del desarrollo profesional.

2. El acompañamiento pedagógico es una estrategia fundamental, pero no suficiente, que debe enmarcarse en una propuesta de Formación continua y desarrollo profesional del docente.

Todas las experiencias revisadas consideran que si bien el Acompañamiento pedagógico es una estrategia fundamental en la formación del docente en servicio, sin embargo no es una estrategia aislada que pueda garantizar los resultados previstos sino que necesariamente concurre y se articula con otras para asegurar el desarrollo de las capacidades y actitudes del docente.

Los contenidos y orientaciones que se canalizan a través del acompañamiento responden a una propuesta de competencias que deben desarrollar los docentes, a una concepción de "buena docencia", a un enfoque de aprendizaje del adulto, a una propuesta de estrategias formativas, todo lo cual supone un Plan de Formación docente según los propósitos de la intervención.

Entre las estrategias comunes que han desarrollado los diferentes proyectos, están los talleres presenciales de capacitación, en sus diferentes modalidades: centralizados, provinciales o locales, de una semana, tres días, o de una jornada (microtalleres); las reuniones de interaprendizaje (Grupo de Interaprendizaje, Círculo de Interaprendizaje), y la producción de

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

centes y para uso de los niños, Adicionalmente, se han puesto en práctica otros eventos formativos como las pasantías (Aprende, Tarea), Diplomados (PROMEB, Aprende, Centro Andino), apoyo a la Investigación (Tarea).

Estos eventos formativos en general responden a tres propósitos en la formación del docente: la formación académica, el intercambio de experiencias con pares, y la reflexión acción sobre su práctica. El acompañamiento pedagógico refuerza sobretodo los dos últimos.

Además de estas estrategias formativas, se han implementado otras complementarias como la producción de materiales de capacitación (módulos, manuales, guías) los espacios físicos que brindan apoyo con equipos, libros, material didáctico (Centros de Recursos, Redurcentro).

Formación de los acompañantes pedagógicos

3. El docente acompañante requiere de una formación específica y sistemática articulada a los objetivos de la Formación del docente.

En todas las experiencias, desde el inicio, los docentes acompañantes han sido seleccionados a partir de un perfil definido, a través de un proceso de selección que evaluaba diferentes aspectos: su formación académica, la experiencia docente en el nivel y el tipo de escuela en las que intervenía el proyecto, además de la experiencia en formación docente. Con ello se buscaba atraer a los docentes mejor calificados de la localidad o región.

Aún así, también desde el principio, todos han desarrollado actividades de formación para los acompañantes pedagógicos, para asegurar la comprensión de la propuesta pedagógica que promovía el proyecto y el desarrollo de las capacidades y actitudes de los docentes. Posteriormente, cuando se han necesitado incorporar más acompañantes o formadores, en mayor o menor medida, los proyectos han recurrido a docentes con experiencia exitosa en escuelas intervenidas por ellos. En este caso, la experiencia demuestra también que “no todo buen maestro es un buen capacitador”, por lo que se hacía más necesaria aún la formación de estos docentes.

Los planes de formación de los acompañantes pedagógicos se han ido definiendo con mayor precisión a lo largo de la gestión de los proyectos. y en principio responden al Plan de formación del docente, así, las capacidades y actitudes que se buscan para el docente, son las que debieran tener desarrolladas los docentes acompañantes. Pero no se limitan solamente a ello, sino que incorporan el desarrollo de habilidades para el acompañamiento pedagógico: habilidades sociales muy específicas: empatía, paciencia, tolerancia; así como habilidades para la planificación, organización, liderazgo.

Las estrategias desarrolladas por los proyectos para la formación de los docentes acompañantes han sido principalmente los talleres de capacitación, que se realizaban en los meses de las vacaciones escolares, con una duración promedio de un mes; las reuniones de interaprendizaje de estos formadores, que se realizaban a lo largo del año, ya sea mensuales o



PDF Complete
*Your complimentary use period has ended.
Thank you for using PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

compartir los hallazgos en su experiencia de retroalimentaba la organización de los talleres y acompañamiento a los docentes.

Además de ello, algunos proyectos desarrollaron acciones de Acompañamiento al formador, en sus salidas a las escuelas. Estas eran realizadas por el equipo técnico con la finalidad de observar y retroalimentar su desempeño in situ. También se desarrollaron instrumentos de monitoreo al docente acompañante.

En algunos casos, pero no de manera sistemática, se realizaron pasantías de los formadores, para observar el desempeño de otros formadores con mayor experiencia y sensibilizarlos respecto a su rol.

La formación del docente acompañante es un aspecto central de la estrategia de Acompañamiento, pues él es quien tiene la relación directa y más frecuente con la escuela y los docentes participantes, es fundamentalmente a través de él y con él que los docentes van construyendo su comprensión y aplicación de las nuevas propuestas.

4. Es necesario incidir en el desarrollo de las competencias para la reflexión e investigación del formador para garantizar el desarrollo de la autonomía profesional del docente.

Un objetivo central del acompañamiento es promover en el docente el desarrollo de su capacidad de reflexión sobre su propia práctica, es decir, de ser consciente de sus fortalezas y desafíos, y asumir determinadas alternativas para enfrentar éstos últimos, todo ello con miras a forjar un profesional más autónomo.

La realidad es que la gran mayoría de docentes, incluidos los docentes acompañantes, no han desarrollado suficientemente tales habilidades como la capacidad de observar, recoger y organizar información, interpretarla a la luz de un marco teórico, evaluar y plantear alternativas de solución.

Las experiencias han enfatizado en este aspecto, sobretodo a través de las reuniones de interaprendizaje de los docentes acompañantes, ocasión en la que se comparte los hallazgos en las escuelas a partir de las visitas, se reflexiona sobre ellas y sobre su propia actuación frente a ellas, para identificar las Buenas prácticas, y replicarlas o las prácticas aleccionadoras, para prevenirlas.

También se ha incidido en ello con los Diplomados que han implementado como parte de la formación del docente acompañante, en los cuales se han planteado como eje la labor de sistematización y/o investigación de algún aspecto de su práctica.

Pese a la importancia del desarrollo de estas competencias, los avances en este sentido son todavía muy lentos, y deben abordarse de manera sistemática y permanente en la formación y desempeño del formador.

añante al igual que la del docente es un proceso a mediano plazo que demanda estabilidad del personal en el cargo.

Las exigencias que se plantean al docente acompañante son bastante complejas y, según la misma lógica que se maneja para la formación docente: “se aprende haciendo”.

En esa medida, los procesos de selección de los formadores no garantizan que se elija a aquellos que alcanzan el perfil, sino más bien a aquellos que cubren ciertas habilidades básicas; al mismo tiempo, esta evaluación revela la situación de entrada de cada uno de ellos.

La sola puesta en marcha de todas las estrategias formativas no garantiza el desarrollo de las capacidades de los docentes acompañantes en un corto plazo, y menos aún si ellos cambian anualmente.

Las experiencias demuestran que el formador pasa por varias fases: un primer momento en el que se presenta una tensión entre la reciente inserción en su nuevo rol, y la necesidad de legitimarse ante sus pares, docentes de escuelas, en esta etapa requiere de mucho soporte también, que lo anime y además que se le provea de las herramientas para la asistencia técnica. Un segundo momento, en el que toma iniciativas con más seguridad, lidera a sus grupos de docentes, y finalmente otra fase en la que su protagonismo decrece, dando paso a la mayor autonomía de los docentes. Este proceso por supuesto, no tiene la misma duración para todo, pero sí toman por lo general de dos a tres años, lo cual exige la estabilidad del formador.

Desde la experiencia de AprenDes hay una alternativa: Por convenio con la región, desde el 2005, los facilitadores seleccionados han sido docentes en ejercicio que fueron destacados por sus UGELs al proyecto, esto permitió que aquellos no se vieran perjudicados en su situación laboral; mientras, las plazas que ellos dejaban vacantes eran cubiertas con excedentes de otras escuelas o por contrato. De todas maneras se han presentado algunas dificultades: a veces los destaques han demorado porque no se conseguía el incremento del presupuesto para el contrato de los reemplazantes.

6. La formación del acompañante requiere de un soporte institucional que garantice su continuidad y calidad, a la vez que brinda una acreditación del mismo.

El proceso de formación del docente acompañante en proyectos particulares como los revisados, ha sido conducido principalmente por los equipos técnicos de los proyectos, con apoyo de consultores que eventualmente conducían los talleres de capacitación y/o asesoraban a los mencionados equipos. Sin embargo, cuando se ha querido ofrecer una formación con mayor rigor académico, todas las experiencias han recurrido a instituciones de formación superior universitaria y no universitaria, no sólo porque por naturaleza son

porque tienen la prerrogativa de acreditar los estudios, vez un incentivo al formador.

En algunos casos se ha hecho alianzas con universidades privadas nacionales y extranjeras, y en otras las alianzas han sido con un Instituto Superior Pedagógico, como el caso del ISP Tinta, o con la universidad estatal local, como la Universidad Nacional de San Martín en Tarapoto. Se organizaron Diplomados (en Educación Rural, Acompañamiento, Comprensión Lectora) y el reforzamiento de la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe en el ISP.

Por otro lado, toda la expertise y conocimiento producido en estos proyectos deben ser compartidas, aprovechadas, adaptadas y/o reforzadas por estas instituciones con perspectivas más largas de vida institucional. A su vez, esto es una oportunidad para que las universidades y/o ISPP se orienten con mayor decisión y mirada estratégica al fortalecimiento de sus capacidades institucionales.

Estas son experiencias que deben ser afianzadas, más aún dadas las necesidad de docentes acompañantes que requieren las regiones para la implementación de sus Programas de formación en servicio, y la implementación del PPELA.

Estrategias de acompañamiento

7. Las estrategias de acompañamiento pedagógico deben responder a la diversidad de las condiciones y características de los docentes, las escuelas, las comunidades y la propuesta formativa a desarrollar.

Otra característica esencial del acompañamiento es que prácticamente es una atención personalizada al docente. Ello supone que el docente acompañante debe conocer muy bien las necesidades, potencialidades, desafíos del docente, la escuela, así como del contexto: la comunidad, en sus diferentes aspectos socioeconómicos y culturales, pues en mucho éstos aportan explicaciones de los avances o dificultades que se presentan en la escuela y el aprendizaje de los niños y niñas.

Esto implica que no se puede plantear la misma estrategia de acompañamiento a todas las escuelas, ésta varía según la situación de los docentes, su nivel de avance, ya sea académico o según su disposición para emprender cambios en su práctica. Como se menciona en la experiencia de TAREA, “sólo la primera visita es igual para todos”.

Por otro lado, el formador debe tener a la vez un amplio conocimiento de las políticas educativas regionales, de los recursos humanos y materiales disponibles, para poder aprovechar las oportunidades que puedan presentarse.

Tampoco hay un solo “modelo” de Acompañamiento, como las visitas al aula. TAREA puso en práctica la experiencia de “Maestro más maestro, mayor aprendizaje”, que consistía en que un egresado de la especialidad de Educación Intercultural bilingüe del ISP de Tinta, compartía las



PDF Complete

*Your complimentary use period has ended.
Thank you for using PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ar durante un tiempo. También está la experiencia de PROMEB con el trabajo “en tándem” en la fase inicial, en la que el docente es asistido directamente por el acompañante de manera muy cercana.

AprenDes elaboró un manual sobre Acompañamiento y Monitoreo, en el que se pautea la organización y duración de las visitas al aula, según las características de los docentes: “resistentes”, de nivel inicial, intermedio y avanzado.

Por otro lado, la muy frecuente rotación de los maestros año a año, prácticamente exige reiniciar el trabajo, aunque la situación de la escuela ya no es la misma pues tiene una trayectoria de intervención.

La mejor estrategia sigue siendo la formación del docente acompañante, pues de su “ojo pedagógico” para conocer y diagnosticar la situación de los docentes y la escuela, dependerá el planteamiento de la estrategia de acompañamiento.



PDF Complete
Your complimentary use period has ended.
Thank you for using PDF Complete.

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ncillos y ágiles orientan el desempeño del docente
areas que se le asignen le hagan perder de vista lo

central de su función.

El factor central que está en la base de las funciones del docente acompañante está la relación de interaprendizaje y confianza que se establece con el docente y los actores de la escuela. Crear, fortalecer y mantener esta relación demanda mucha inversión de tiempo, energía y voluntad, además de poner en juego todas las estrategias de asistencia técnica posibles. Esta tarea demanda dedicación exclusiva, a tiempo completo del docente acompañante, que es como se ha considerado en las experiencias revisadas.

Aún así, de todas maneras hay tareas de orden logístico, administrativo que deben cumplir, como el rendir cuentas de los gastos de sus salidas o de las otras actividades formativas de las cuales también es responsable. Sin embargo ello no puede demandarles la mayor parte del tiempo útil. Para evitar esto, la organización del acompañamiento prevé mensualmente, o para cada período, determinados días para la planificación de las actividades de acompañamiento, otros para la rendición de cuentas y para la elaboración y presentación de los informes, así mismo, previamente se ha alcanzado los formatos e indicaciones para la entrega de los productos.

Por ejemplo, en la experiencia de Tarea, tres semanas al mes eran para visitas al aula, y la cuarta semana para las reuniones de interaprendizaje y la entrega de informes.

Otro aspecto que puede llevar a distraer la atención del docente acompañante son las tareas de monitoreo del proyecto, sobre el cual todavía no hay consenso, si es conveniente o no que las realicen los mismos formadores. Hay argumentos en pro y contra al mismo, en todo caso, la elaboración de protocolos que expliciten claramente en qué consiste el acompañamiento y cómo se hace podría ayudar mucho en esta tarea.

Si bien los protocolos son muy útiles para organizar y desarrollar las tareas, también hay que evitar que sean meras recetas o procedimientos, es igualmente imprescindible evidenciar los criterios o enfoques que están detrás de tales procedimientos.

Condiciones administrativas, normativas y de competencias institucionales

amiento y los programas de formación en servicio demandan equipos técnicos con funciones definidas y con capacidad para planificar, organizar, monitorear y evaluar las acciones pedagógicas y de gestión escolar.

Tan importante como la propuesta técnica para el acompañamiento, son las condiciones para la implementación de la misma, entre ellas la conducción del equipo técnico es esencial.

Todas las experiencias han previsto procesos formativos incluso para los equipos técnicos a través de asesorías externas, apoyo de consultores, la participación en los Diplomados.

Aparte de esta formación más pedagógica, los equipos técnicos necesitan desarrollar capacidades propiamente de gestión: planificar con anticipación, prever alternativas, responder ante los imprevistos, coordinar con otros actores.

En las experiencias particulares como las revisadas, este tema se nota menos porque hay mayor posibilidad de elegir a los equipos técnicos, mientras que en el sector público, en la mayoría de los casos se trabaja con el personal nombrado disponible, y los procedimientos de contratos son complejos y engorrosos.

Cada vez más se evidencia la urgencia de revisar con detenimiento las normas pertinentes en la perspectiva de encontrar alternativas viables. Aún así, sigue pendiente el desarrollo de capacidades de los que gestionan el proceso de formación continua de docentes. En el fondo actualiza la preocupación por la definición de a quién corresponde la función de la formación continua de docentes.

10. Un sistema de Información y monitoreo eficiente que brinde la información oportuna, objetiva y confiable sobre las escuelas, docentes, alumnos, incide en una mayor eficacia del acompañamiento.

La información sobre el número de escuelas, su ubicación, población que atiende, etc, así como el nivel de avance de las mismas, es imprescindible como insumo para tomar decisiones respecto al acompañamiento a las mismas.

Al margen de quién tenga la responsabilidad de ejecutar el monitoreo, la existencia de un sistema eficaz, ahorra muchos esfuerzos, tiempo y recursos que pueden utilizarse mejor.

En todas las experiencias se han desarrollado instrumentos para recopilar información; desde los más descriptivos, cualitativos, como los cuadernos de campo, y aquellos más estructurados como las Fichas de Observación a docentes, directores, y formadores. Ambos son complementarios porque los últimos proporcionan una “fotografía” de lo que sucede en la escuela, mientras que los primeros pueden brindar la información para comprender por qué suceden.

Destaca el esfuerzo de la experiencia de ApreDes, que ha construido un Sistema de monitoreo del desempeño de los actores de la escuela. La identificación de los indicadores, y



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

, así como la elaboración de los instrumentos y su
mente por el equipo técnico, los facilitadores y los
consultores. Este fue también un proceso de aprendizaje para todos, pues ayudó a precisar los
perfiles a los que se apuntaban, a agudizar el "ojo pedagógico" al momento de la observación
para el diagnóstico de las necesidades y subsiguiente intervención.

Para el procesamiento de la información AprenderDes desarrolló un software en la web, que
producía reportes según los actores a los que estaba destinado: docentes, comunidad,
autoridades educativas, o el equipo técnico del proyecto.

Tan importante como la recopilación de la información es el uso que se hace de ella. El acceso
a la información, su cabal comprensión e interpretación suponen promover la participación y
vigilancia de los actores al proceso educativo., el poder precisar mejor sus demandas, y desde
el acompañamiento, el poder responder mejor a ellas.

- APRENDES (2007). *Monitorear y acompañar: una manera de aprender desde la experiencia*. Manual para facilitadores.
- APRENDES (2009). *Factores claves que transforman la escuela rural multigrado, Sistematización de la experiencia del proyecto APRENDES*. APRENDES. Lima.
- APRENDES (2009). *Propuesta pedagógica integral*. APRENDES. Lima.
- Centro andino de excelencia para la capacitación de maestros. (2004). *Acompañamiento y asesoría en aula, Una experiencia alentadora*. Módulo de formación de capacitadores.
- Centro andino de excelencia para la capacitación de maestros. (2004). *Capacitar, para qué y cómo*. Módulo de formación de capacitadores.
- Centro andino de excelencia para la capacitación de maestros. (2008, setiembre). *Programa de formación de capacitadores: Área de enseñanza de lectura y escritura*. Centro andino de excelencia para la capacitación de maestros.
- Consejo Nacional de Educación. (2007, Diciembre). *Programa de acompañamiento pedagógico para mejorar aprendizajes en las instituciones educativas de áreas rurales*. Consejo Nacional de Educación. (8). Lima – Perú.
- Gálvez, N. y Manucci, J. A. (2008). *Programa de formación continua de docentes en servicio para zonas rurales*. Programa de Mejoramiento en Educación Básica de Piura. Piura.
- Gálvez, N. , Manucci, A., Sedán, M. y Zapata, L. M.(s/f) *Propuesta pedagógica en el marco de los enfoques centrados en el aprendizaje*. Programa de Mejoramiento en Educación Básica – Promeb. Piura
- García, J. (2009). *Programa de acompañamiento pedagógico para el logro de aprendizajes en las escuelas rurales*. Atención a la diversidad de lenguas y culturas en la escuela rural. Revista foro educativo.
- García, José 2008 *“La formación docente: una perspectiva para el desarrollo de los aprendizajes de los niños y niñas en el contexto rural”*. En Propuesta que construye calidad. Lima. Pp. 31 – 63.
- García, José. 2008 *“La comunidad: agente activo para el desarrollo educativo rural”* En Propuesta que construye calidad. En Propuesta que construye calidad. Lima. Pp. 138 – 169.
- Hidalgo, Liliam. 2008 *“Formando maestros para una educación bilingüe”* En Propuesta que construye calidad. Lima. Pp. 88 – 122.



Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

entes en el proyecto *Aprendes*". En Propuesta que
le Experiencias Educativas Rurales, pp. 64-87.

PROMEB. (2008, Diciembre). *Memoria institucional*. Proyecto de Mejoramiento en Educación
Básica de Piura. PROMEB-PIURA

Sotomayor, Ernestina. 2008. "*Construyendo bases sociales para la educación rural: La EIB
desde las comunidades campesinas*". En Propuesta que construye calidad. Lima. Pp. 194
– 217.