

CICLO DE VIDEOCONFERENCIAS

Experiencias Iberoamericanas sobre Desarrollo Docente:

Formación Inicial, Evaluación, Inserción y Acompañamiento



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ



Consejo
Nacional de
Educación



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Con el apoyo de la
Oficina de
Santiago



CICLO DE VIDEOCONFERENCIAS

Experiencias Iberoamericanas sobre Desarrollo Docente:

Formación Inicial, Evaluación, Inserción y Acompañamiento



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATOLICA
DEL PERU



Consejo
Nacional de
Educación



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Con el apoyo de la
Oficina de
Santiago

CICLO DE VIDEOCONFERENCIAS

Experiencias Iberoamericanas sobre Desarrollo Docente: Formación inicial, Evaluación, Inserción y Acompañamiento – Octubre 2013

Diciembre 2013

Presidente

Andrés Cardó Franco

Secretaria ejecutiva

Nancy Torrejón Muñante

Comisión de Desarrollo Magisterial

César Barrera Bazán, Juan Borea Odría, Margarita Guerra Martiniere,
Guadalupe Méndez Zamalloa, Carmen Montero Checa, José Rivero Herrera, Carlos
Yampufé Requejo,

Equipo técnico

Yina Rivera Brios, Silvia Apaza Espinoza, Guido Bravo Linares, Pedro Torres Calderón

Cuidado de edición

Yina Rivera Brios, Guido Bravo Linares

Transcripción

Estilo & Redacción, Silvia Apaza Espinoza

Consejo Nacional de Educación

Av. De la Policía 577, Jesús María

Lima-Perú

Teléfono: 261-9522

www.cne.gob.pe

Corrección de estilo

Martín Valdiviezo Arista

Diseño y diagramación

Máster Graf SRL

Jr. Pedro Ruiz 292 - Breña

Lima - Perú

Teléfonos: 423 4433

Este documento puede reproducirse para difusión y debate siempre y cuando se mencione la fuente.

Índice general

- 7** Presentación

- 9** Contexto actual: formación inicial, evaluación, acompañamiento e inserción docente en el Perú

- 13** Formación inicial docente
13 Exposición de ideas centrales; 18 Respuesta a preguntas sugeridas por la Mesa Interinstitucional de Desarrollo Docente; 23 Diálogo abierto

- 33** Evaluación docente
33 Exposición de ideas centrales; 37 Respuesta a preguntas sugeridas por la Mesa Interinstitucional de Desarrollo Docente; 46 Diálogo abierto

- 51** Inserción y acompañamiento docente
51 Exposición de ideas centrales; 59 Respuesta a preguntas sugeridas por la Mesa Interinstitucional de Desarrollo Docente; 66 Diálogo abierto



Presentación

El interés y la preocupación de la Mesa Interinstitucional de Desarrollo Docente – CNE, tiene como marco el Proyecto Educativo Nacional al 2021 por ser la política de Estado que debe garantizar el derecho a una educación de calidad con equidad a todos los peruanos y peruanas, en diálogo con la actual realidad educativa que queremos transformar. La Mesa se ha propuesto aportar con orientaciones de política docente a la educación nacional.

En ese contexto, durante octubre del 2013 llevamos a cabo tres videoconferencias con expertos internacionales de Chile, Uruguay, y España sobre formación inicial, evaluación, e inserción y acompañamiento para docentes nuevos. Las videoconferencias fueron estructuradas en tres momentos, que se muestran a continuación, considerando un tiempo total de 90 minutos en cada sesión:

- Primer Momento : Exposición de ideas centrales del tema (15 min)
- Segundo Momento : Preguntas sugeridas por la Mesa. (45 min)
- Tercer Momento : Diálogo abierto con los asistentes. (30 min)

La organización estuvo a cargo del CNE y la Mesa. Coordinamos con la Unesco para la selección de los conferencistas y contamos con su auspicio para todas las sesiones. Así mismo, la PUCP –integrante de la Mesa también nos acogió en su institución para conectarnos por videoconferencia. Y el Minedu a través de su plataforma Perueduca transmitió en vivo el evento.

Invitamos a Beatrice Ávalos para abordar la formación inicial docente; a Denisse Vaillant para tratar la Evaluación Docente; y a Carlos Marcelo para conversar sobre Inserción y acompañamiento docente. La moderación estuvo a cargo de José Rivero (CNE), Liliam Hidalgo (Tarea) y Luzmila Mendivil (PUCP), respectivamente.

Instituciones participantes

- 1.** Campaña Peruana por el Derecho a la Educación (CPPDE)
- 2.** Consejo Nacional de Educación (CNE)
- 3.** Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria (CONEACES)
- 4.** Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU)
- 5.** Defensoría del Pueblo
- 6.** Derrama Magisterial (DM)
- 7.** Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe – Ministerio de Educación (DIGEIBIR)
- 8.** Equipos Docentes (EDOP)
- 9.** Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
- 10.** Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP)
- 11.** Foro Educativo
- 12.** Instituto Crea (IESPP Crea)
- 13.** Instituto de Estudios Peruanos (IEP)
- 14.** Instituto de Pedagogía Popular (IPP)
- 15.** Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico (IPNM)
- 16.** Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (Ipeba)
- 17.** Ministerio de Educación (MINEDU)
- 18.** Organismo No Gubernamental TAREA
- 19.** Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)
- 20.** Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP)
- 21.** Universidad Antonio Ruíz de Montoya (UARM)
- 22.** Universidad Cayetano Heredia- Fac. Educación (UPCH)

Contexto actual: formación inicial, evaluación, acompañamiento e inserción docente en el Perú

Formación inicial

Aunque la crisis de calidad que afecta a la formación inicial de docentes es un proceso de larga data en la historia de la educación nacional, es también cierto que en los últimos años la formación pedagógica ofrecida por los Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP) y las Facultades de Educación de las universidades ha sufrido serios reveses. Dos hitos destacan en esa trayectoria: la promulgación en 1996 del DL 882 que incentiva la inversión lucrativa en la educación y promueve un crecimiento sostenido y desordenado de la oferta de formación pedagógica en instituciones que no garantizan la calidad del servicio; el establecimiento de la nota 14 como requisito mínimo aprobatorio para el ingreso a los IESP, que provoca una disminución acelerada de la oferta de formación docente y de la matrícula en formación pedagógica. En tales condiciones, se acelera prontamente el debilitamiento de las instituciones formadoras, la desarticulación de la oferta, la agudización de las tensiones entre IESP y Universidades y entre la gestión pública y privada. Aún más, en el contexto de un proceso de descentralización educativa todavía errático e inacabado (esta última se expresa -por ejemplo- en la falta de definición de las competencias de los gobiernos regionales y del gobierno central en la formación docente) y la inexistencia de la LOF, se pone de manifiesto la incertidumbre respecto de las responsabilidades de dirección, decisión y gestión de las políticas de formación inicial de docentes.

Evaluación

La evaluación docente es tarea pendiente en el país. Las experiencias evaluativas generadas en el quinquenio anterior se realizaron para establecer líneas de base que ofrecieran información sobre el desempeño de los profesores, para medir el impacto de las capacitaciones impulsadas por el gobierno, para contratar profesores y para ingresar a la anterior carrera pública magisterial. El conjunto de las mismas se hizo con abierta

oposición de docentes a quienes se presentó lo evaluativo como penalidad a cumplir, con secuelas como cerrar la puerta de capacitaciones a quienes no se presentaran a evaluaciones. En marzo de 2008 se evaluó a 181,118 docentes con fines de nombramiento o contratación, y solo 151 docentes lograron aprobar la nota 14 o más impuesta desde el Ministerio de Educación, en medio de graves y generalizados cuestionamientos a la validez técnica de la prueba.

Desde diciembre del 2012 el Perú cuenta con un Marco de Buen Desempeño Docente y ahora la política de formación y evaluación docente necesita reestructurarse y reprogramarse centrándose en las nueve competencias del Marco de Buen Desempeño Docente, para que dé soporte efectivo al resto de políticas educativas. Ninguna de las evaluaciones programadas para el 2013 pudo cumplirse y se tiene el reto de realizar 4 evaluaciones en el segundo semestre del 2014. La primera evaluación del desempeño docente está programada para el 2015. Es de carácter obligatorio y se debe realizar como máximo cada 3 años.

Inducción/Acompañamiento

Según la nueva Ley de Reforma Magisterial y su Reglamento (aprobados en 2013 y 2013 respectivamente) el programa de inducción se ofrece para el profesor que ingresa a la primera escala de la carrera docente, sin experiencia previa o menor de dos años. Cuando esta norma se aplique será la primera vez que el Perú implemente un programa de inducción docente. El profesor mentor es designado mediante evaluación. Este profesor puede ser de la misma institución educativa o de una institución perteneciente a la misma.

El acompañamiento pedagógico es una estrategia de asesoramiento directo a docentes en ejercicio en su propia escuela, que busca mejorar su práctica pedagógica. Es parte de un Programa Estratégico que lleva cuatro años de implementación y busca mejorar el nivel de logros de aprendizajes de los estudiantes. Llega a un número muy limitado de docentes. Su implementación enfrenta dificultades, por ejemplo, la corrupción de los funcionarios que designan a los acompañantes, su lenta ejecución presupuestal, la falta de una estrategia de acercamiento entre el acompañante y acompañado de manera que se genere un vínculo de confianza entre ambos, las retadoras

condiciones de trabajo de los acompañantes, la falta de apropiación de las regiones del país del sentido de esta estrategia, y la falta de participación de las regiones en su diseño.

En el 2012, en el marco de este programa fueron contratados 2 mil 419 docentes que cumplieron el rol de acompañantes pedagógicos en zonas urbanas y rurales. Se acompañó a 23 mil 176 docentes de Inicial y Primaria (13,1 % del total de docentes a nivel nacional) y fueron atendidas 14 mil 296 instituciones educativas (61% pertenece al ámbito rural). Esta estrategia cuenta en 2013 con 285 formadores de acompañantes y 1 mil 663 acompañantes pedagógicos, para atender a escuelas rurales unidocentes y multigrado.



Formación Inicial Docente

Beatrice Ávalos Davidson – Chile

Exposición de ideas centrales

Beatrice Ávalos: En los últimos 20 años en el Perú, he visto distintas buenas iniciativas sobre la formación inicial docente que, sin embargo, no han cuajado suficientemente. Cualquier intento de mejora tiene un marco de políticas que consideran, en primer lugar, la institucionalidad de la formación docente: ¿cómo está organizada?, ¿cómo se maneja?, ¿cómo se regula?; en segundo lugar, el desarrollo docente: los requisitos a pedir, los candidatos que obtienen las plazas, los que acceden a la formación docente, el recambio gradual de los formadores, la mejora de las condiciones laborales, los instrumentos, la calidad y, sobre todo, los tiempos. Todo esto se refiere a la calidad de los procesos formativos que es lo más difícil de cambiar rápidamente. Una política requiere de tiempo para avanzar en la dirección que se desea.

La formación docente no es un problema solo en nuestros países en desarrollo; sigue siendo un tema de discusión de política de países avanzados. Los argumentos entregados para su solución son diferentes en los distintos países, dependen de cada contexto; pero en términos legales se refieren casi a los mismos aspectos que en el Perú se consideran problemáticos. Respecto a la institucionalidad, países como Inglaterra, por ejemplo, están lentamente disminuyendo la participación de las instituciones formadoras particularmente las universidades, la mayor parte de estas instituciones han sido universitarias. Ahora, se está entregando la responsabilidad de la formación práctica casi enteramente a colegios a los cuales se entrega financiamiento específico. Para esto, Inglaterra está seleccionando escuelas para que preparen a personas que ya tienen un grado académico, una licenciatura. La razón de ser de estas políticas deviene de la construcción discutible de que para ser profesor solo se requiere una licenciatura y un

aprendizaje práctico entregado enteramente por una institución escolar. Esta idea menosprecia la necesidad del conocimiento teórico, del análisis (por ejemplo, del aspecto psicológico, sociológico e histórico de la profesión docente) que se ofrece en mejores condiciones en una universidad.

En Estados Unidos hay una enorme cantidad de programas de formación pero son todos independientes ya que la responsabilidad recae en cada Estado y cada uno de ellos tiene un sistema único de certificación o de habilitación para la docencia, aunque hay en general una tendencia a centralizar el control de la calidad de los sistemas de formación docente. Singapur tiene 1500 instituciones, más o menos como Estados Unidos. En Estados Unidos hay una crítica fuerte a los programas de formación docente universitarios por considerarlo de baja calidad. En los últimos años, se ha propuesto que la certificación se base no solo en exámenes sino también en la entrega de un portafolio. El problema es que la evaluación de ese portafolio recaería en una entidad externa-privada. Y las instituciones formadoras se resisten a ello. En Singapur, por el contrario, hay una sola institución acreditadora y hay una muy clara concepción de a dónde se quiere ir con la formación docente, que está centrada en valores, conocimiento y práctica docente. También hay una clara formación de la identidad profesional.

En el Perú, se tiene una diversidad de instituciones formadoras, como en los Estados Unidos; pero, tal vez se quisiera tener una situación similar a la de Singapur. Sin embargo, son países muy distintos. Ninguno de estos ejemplos es relevante para un país como el Perú, aunque a lo mejor algunos sistemas estatales de los Estados Unidos podrían serlo.

Con respecto a la formación docente en países en desarrollo, como es el caso en toda América Latina, concurren factores más agudos; por ejemplo, la formación docente está bastante relacionada con las condiciones de trabajo. Éstas no son las adecuadas en muchos países y quienes postulan a la docencia se preguntan si vale la pena estudiar tres o cuatro años para un trabajo que no va ser remunerado adecuadamente. Por otro lado, también en muchos de nuestros países el reconocimiento social de la docencia no es alto. En Chile, nosotros hemos preguntado en una encuesta a los profesores cómo ven ellos su estatus entre los años 1995 y 2009. Los profesores contestaron que su estatus había bajado drásticamente en ese

periodo y seguía bajando. Esa imagen no atrae a los mejores egresados de la educación media a la docencia.

Otro aspecto, es la inadecuada preparación de formadores de formadores especialmente de aquellos que realizan la enseñanza de metodologías para el trabajo del aula. Tenemos sistemas excesivamente centralizados y nos falta un adecuado sistema de control de calidad.

Existe un acuerdo básico internacional sobre los elementos que constituyen una buena formación inicial docente; de alguna manera, la academia dedicada a la investigación de la formación docente los ha establecido, al respecto, dos estudios sobre esto, uno en 7 u 8 países de distintas partes del mundo y otro en Europa, Estados Unidos y Asia coinciden en sus resultados: hay que aprender el contenido que se tiene que enseñar y la metodología para enseñarlo, hay que tener una información amplia en los campos que son relevantes para la formación como los sociológicos, psicológicos del desarrollo y del aprendizaje, hay que tener un currículum que permita la buena formación y contenidos, formas de enseñar, elementos que configuren la personalidad del docente y se necesita una buena experiencia en aulas. Esta última es la más difícil de lograr, una buena experiencia práctica en aulas. Lo más importante, por lo tanto, es la articulación entre la práctica y el conocimiento, y esto requiere de experiencias profesionales, trabajo de campo bien supervisado, etcétera. Entonces, hay un acuerdo global en eso.

El problema respecto a lo anterior es que el desarrollo y mejora requieren un proceso integral de cambios cuando lo que se tiene no es satisfactorio. Por ejemplo, si es necesario modificar el currículum de la formación docente hay que contar con personas expertas en las distintas áreas que lo componen y no siempre en la misma institución formadora hay suficiente expertos; por lo tanto, es importante considerar que las revisiones más complejas que las curriculares necesitan cierta experticia. El recambio o la mejora de los formadores implica decisiones difíciles. Buscar los mejores significa ofrecerles al mismo tiempo condiciones de trabajo adecuadas. En países como Perú y Chile, disponer de este tipo de personas requiere haber dado oportunidades a un grupo grande para que se forme en el nivel requerido.

En Chile, desde hace 10 años, tenemos el programa Beca Chile para estudiar en el extranjero en buenos programas de maestría o doctorado. Estas se han otorgado a personas jóvenes egresadas de universidades, profesores muchos de ellos. Esas personas están comenzando a volver. Nosotros en la Universidad de Chile ahora tenemos concursos para crear una Facultad de Educación y vemos que tenemos mucho mejores candidatos que antes de que se implemente este programa. Por lo tanto, es lento el proceso de recambio pero hay que comenzarlo con precisión.

Las cosas son más complicadas cuando la institucionalidad de la formación docente es heterogénea como en el caso del Perú, donde hay institutos y universidades, pero pocas instituciones terceras de formación del nivel superior. Hay ejemplos de que se puede trabajar en conjunto con las instituciones universitarias y no universitarias. Un buen programa de formación requiere un marco de referencia o estándares que describan cómo se demuestran habilidades, cómo se puede evaluar estas habilidades, lo que se espera del futuro profesor y de cómo debe ser su práctica.

Desde la perspectiva de las políticas referidas a la calidad de formación docente a nivel global se tiende a hacer uso de instrumentos que usa el mercado para controlar la cantidad de productos y su competitividad. Así, se recomienda arreglar la formación docente mediante combinaciones de controles e incentivos, una especie de búsqueda de investigaciones proceso-producto donde el insumo es una cosa y el resultado milagrosamente está por otro lado; pero el proceso, todo lo que ocurre adentro, no se toca. Cuando este es el único recurso de control, hay que tomarlo con cuidado.

También se controla la entrada mediante requisitos de ingreso más exigentes. Perú y Chile han subido los requisitos de ingreso. En Chile, eso ha tenido un efecto no bueno en las instituciones más aisladas y, especialmente, para formación de profesores para grupos indígenas. Tenemos que considerar eso, porque tenemos pocos profesores deseosos de ir a las zonas aisladas y, a lo mejor, personas que no tienen todos los requisitos que se les exigió pero que viven en esas zonas pueden hacer un trabajo igualmente bueno si tienen la ventaja de una buena preparación. El otro control es el de egreso que también han establecido Perú y Chile. Chile hará obligatorios los exámenes de egreso

que determinan quién está capacitado para la docencia. En el Perú es más bien para ser contratado que hay que tener el examen. El problema del examen de conocimientos es que no muestra si la persona es capaz de actuar en la sala de clases y, por eso, esos exámenes deben de complejizarse para poder evaluar la capacidad de manejar distintos grupos de niños y jóvenes en las aulas.

Finalmente está el control sobre las instituciones. Su acreditación debe ser obligatoria pero se tiene que contar con buenas instituciones de acreditación y eso también implica tener cuidado con la posible corrupción de estos sistemas. Además de todo esto, desde la lógica de mercado, se hace uso de incentivos o premios sobre la base de distintos tipos de resultados, nosotros en Chile nos estamos destacando por esto. Estas son formas posibles de establecer mínimos respecto a la formación docente, pero ¿qué considero importante para emprender un proceso integral de mejora? Debe haber una decisión política, una formulación a mediano y largo plazo de un plan de mejora. Un plan que tenga la duración de un gobierno no va llegar a un buen resultado si el siguiente gobierno lo va a cambiar.

Para mejorar la formación también se necesita a nivel central una organización semi-gubernamental —diría yo— que diagnostique los problemas, evalúe los logros y estimule los procesos de cambios. Un caso interesante en esta dirección es el Instituto Nacional de Formación Docente de Argentina que es un país donde está tremendamente descentralizada la formación. En el Perú, uno de los problemas que debería abordar una institución así son los tipos de instituciones de formación docente existentes. En segundo lugar, creo que debe haber un buen marco referencial y de competencias que sirva de orientación para examinar el currículum. Creo que el nuevo marco peruano podría usarse como referente para el proceso.

Ciertamente hay que esforzarse por reclutar a mejores candidatos a la docencia que provengan de una buena educación media o universitaria para que las instituciones educadoras no tengan que volver a enseñar lo que debió aprender antes. Además, se necesita un programa de identificación de buenos candidatos para integrar las planas académicas de instituciones de formación y se necesitan recursos para mejorar el desempeño de aquellos que ya están allí. Las áreas relevantes para la formación docente deben ser

la enseñanza disciplinar, la evaluación, y las visitas a otras instituciones formadoras. Finalmente, el plan debe ser estratégico e indicar los pasos necesarios para llegar a una reforma completa.

Respuesta a preguntas sugeridas por la Mesa de Desarrollo Docente

José Rivero (CNE): *Cecilia Braslavsky planteaba hace más de 10 años que la crisis del profesorado era estructural y, a partir de ello, proponía 5 competencias docentes: pedagógica-didáctica, institucional, productiva, interactiva y especificadora, ¿cuán vigente sigue siendo esta propuesta?*

Beatrice Ávalos: Es un planteamiento excelente sobre lo que requiere la formación docente y también hacia dónde debe ir. Portanto, es vigente. Aunque no queda claro qué es una competencia institucional y qué tiene que ver con lo que ocurre en el aula con los/as estudiantes. La competencia productiva asume que el ejercicio docente está dirigido a resultados y sí, necesitamos producir en el aula y en el sistema. Con respecto a la interactiva, nada es más importante en el ejercicio docente que la capacidad de comunicarse e interactuar con los alumnos y colegas, aprender de ellos y trabajar con ellos. La especificadora es difícil de precisar, probablemente signifique tener ciertas líneas claras de trabajo en el futuro. Creo entonces que lo central de su propuesta se dirige a la formación docente pero esta también se puede aplicar a los procesos de formación en general. Yo diría que sigue vigente y que podríamos darle a lo mejor otros términos, llamarlo de otra manera pero esas son las competencias centrales de un buen docente.

José Rivero (CNE): *Considerando que la institucionalidad de la formación docente en Perú recae en universidades e institutos superiores pedagógicos de diferente rango, ¿cómo otros países de la región han enfrentado diversidades institucionales semejantes?*

Beatrice Ávalos: No sé si lo han enfrentado bien. En el caso boliviano se transfirió las instituciones no universitarias a las universidades en los años

90. Pero volvieron atrás por la resistencia de las universidades. En general, en América Latina, las universidades que tienen facultades de educación miran en menos a estas facultades. Esto también pasa en los Estados Unidos. En Argentina predomina la institución no universitaria en formación docente, en Brasil está mezclada y en Chile predomina la universitaria. Chile tuvo una Normal hace mucho tiempo atrás y hay una especie de nostalgia porque se supone que daba una gran visión a los profesores. Si se considera que la formación universitaria es mejor y se quiere unificar la institucionalidad docente, hay que avanzar poco a poco. Hay que asegurarse que las instituciones universitarias reciban y desarrollen buenos programas de formación. Una manera es producir alianzas entre universidades e institutos previas a la constitución de alguna facultad de educación. Yo soy partidaria de la formación universitaria de profesores, pero no se puede cambiar de un día para otro y que el camino es seguir produciendo alianzas.

José Rivero (CNE): *En el caso del Perú, hay mucho mayor énfasis actualmente en la formación en servicio, ¿qué estrategia es la más recomendable para abordar la articulación entre la formación inicial y la formación en servicio?*

Beatrice Ávalos: Pienso que el disponer de marcos de referencia o competencia comunes ayuda como punto de partida y ese es el caso del Perú con respecto a los profesores. En Chile se hizo las cosas al revés. Yo estuve a cargo de un programa desarrollo a la formación inicial entre año 1997 y 2002. Hacia finales del 2002 vimos que era necesario tener estándares de formación inicial. Entonces, utilizamos unos marcos que tenía la institución estadounidense propuestos por Charlotte Danielson. De ese marco partió la formación inicial y es muy parecido al marco de buena enseñanza que después adoptó el sistema para todos los profesores en servicio. Tener estándares permite tener un mismo marco referencial, aunque las exigencias de un futuro profesor o un profesor en formación respecto al marco son distintas.

Otra medida es que las instituciones formadoras trabajen con buenas escuelas e incorporen profesores experimentados de estas escuelas como formadores de profesores. Cosa que está haciendo Inglaterra aunque de manera exagerada. Si las instituciones formadoras trabajan de cerca con un

grupo de buenos colegios y trabajan junto a los profesores en el desarrollo de habilidades referidas a estos marcos, van a conocer también las dificultades que tienen los profesores en el servicio y van a poner énfasis especiales en la formación docente. Una tercera medida es que los profesores de las instituciones formadoras sean investigadores de la práctica pedagógica y desarrollen trabajos de investigación colaborativos con profesores de los establecimientos educacionales de las escuelas.

José Rivero (CNE): *¿Qué medidas se han tomado en otros países para articular la formación inicial con los marcos de buena enseñanza o con los estándares definidos?*

Beatrice Ávalos: En Inglaterra, en el gobierno anterior al periodo laborista, crearon un set de estándares bastante simple que buscaba integrar todo el proceso de carrera profesional por periodos de años desde el momento del egreso de la formación inicial, lo que debe saber y hacer el profesor. Tenían un periodo de evaluación especial a los 3 años. Luego, seguía otra etapa para los profesores con 10 o 15 años de servicio. Entonces, si se tiene un marco, éste va definiendo cada etapa del desarrollo docente. Es decir, los avances debidos en cada una de las competencias.

José Rivero (CNE): *El reciente proceso de descentralización en el Perú da origen a la siguiente pregunta, ¿qué lecciones se tienen de la implementación de una gestión de tipo descentralizada y otro tipo centralizada en la formación inicial de docente?*

Beatrice Ávalos: A veces, la descentralización es buena, porque las regiones tienen necesidades o situaciones distintas. Un cierto nivel de descentralización es bueno. Pero debe haber una especie de combinación de apoyo y ordenamiento centralizado. La tarea de un régimen central no es delimitar lo que tiene que hacer en particular cada región, pero sí dar las líneas generales, diagnosticar problemas y prestar los apoyos que sean necesarios. Por lo tanto, debe haber idealmente una combinación de ambas y eso significa mucho conocimiento y mucha relación. No se trata de oficinas instaladas por un lado que no saben lo que pasa en el otro lado. Las gestiones para la descentralización, a veces, resultan en

eso. Por ello, una descentralización en la que no hay comunicación entre las regiones no ayuda.

José Rivero (CNE): *¿Qué sugerencias se priorizan para hacer la carrera docente más atractiva para los mejores estudiantes?*

Beatrice Ávalos: La carrera docente va a ser atractiva primero si hacemos atractiva la formación docente. Muchos de nosotros estudiamos, yo soy un caso, en programas regulares (donde teníamos algunos buenos profesores y otros no). Si la formación docente no es buena, puede causar desilusión. Por otro lado, la carrera necesita incentivos en el sentido de si yo trabajo bien, voy a poder tener un ascenso importante y una mejor remuneración o las dos cosas. Y se necesita, también, formas de evaluación de los profesores para que se pueda decidir el avance en la carrera. Las evaluaciones son complejas porque hay evaluaciones y evaluaciones. Los profesores en general nos resistimos a que nos evalúen porque decimos “¿quién nos puede evaluar?”. Pero una evaluación formativa; es decir, que use muestras del trabajo que hacemos, como son los portafolios que se hacen en Chile, sí ayuda.

Esta es la forma de evaluación que se está dando más y más en otros países. Resumiendo, la carrera la podemos hacer más atractiva si tenemos desde el inicio una buena formación docente y si tenemos oportunidades de subir o de mantenernos en el aula. Sin tener que salirnos para ser director y ganar un poco más, sino quedarnos en el aula, pero con trabajos interesantes: jefaturas, apoyo a los profesores principiantes como supervisores, encargados o jefes de departamentos de enseñanza (por ejemplo, de matemática o ciencias). Hay que tener algo por lo cual uno quiera avanzar, ese es el tema.

José Rivero (CNE): *En la experiencia internacional, ¿qué impacto ha tenido la acreditación de instituciones de formación docente y qué aspectos esenciales debe tenerse en cuenta en los procesos de acreditación para asegurar una formación iniciada de calidad?*

Beatrice Ávalos: La verdad que no se habla mucho de acreditación en general en otros países. La acreditación es muy marcada en Estados Unidos, de ahí es donde nosotros hemos recibido el mensaje de la acreditación.

Yo pasé mucho tiempo en Gran Bretaña y en Gales, y la forma como se resguardaba la calidad de la formación era diversa. Una manera era que venían examinadores de otra universidad y revisaban algunos de nuestros exámenes para ver si teníamos los mismos criterios. Y era interesante porque se producía una discusión.

Otra manera es la de una institución encargada de formación docente que tiene visitadores, quienes son los que visitan la institución para ver si se adecua o no se adecua el programa a lo que se exige. En Chile tenemos una acreditación que es bastante inspirada en la acreditación de los Estados Unidos que consiste en verificar por pares y evaluadores si la institución cuenta con ciertas características organizacionales, ciertos procesos, cierta calidad de sus docentes, si produce profesores que egresan a tiempo. Hasta hace poco era una acreditación voluntaria, pero se hará obligatoria pronto. El problema de la acreditación obligatoria es que es difícil no acreditar al final del día las instituciones porque ¿qué significa no acreditar? Si no está a la altura habría que cerrarla o decirle que tiene un tiempo X para acreditarse el programa, entonces, ¿qué estuvo pasando en Chile? Que la acreditación se da por pocos años: uno, dos, tres hasta siete años. La variedad sigue siendo grande, o sea, la diferencia de calidad sigue siendo grande.

Eso ahora está en proceso de cambio. Es muy probable que se establezca un mínimo de tiempo de acreditación para que funcione el sistema. Hay que tener mucho cuidado con la corrupción, ¿en qué sentido? En el que alguien dice “Oye, ayúdame con la acreditación”. Si hay que cerrar programas porque no están funcionando, hay que hacerlo. Creo más en los beneficios de un sistema de acreditación. Un buen sistema debe examinar todos los procesos. En Chile no se está discutiendo esto. Por ejemplo, ¿qué va a hacerse con los resultados de aprendizajes que obtienen los egresados cuando son profesores? Es muy difícil saber cuánto influyó la formación docente inicial.

José Rivero (CNE): *¿Qué propone la experiencia internacional para la mejor formación de formadores docentes?*

Beatrice Ávalos: En general, los criterios que se usan en los países que tienen buena formación docente es la formación superior de nivel universitario en

todas las áreas de conocimiento curriculares. No basta que el formador de formadores conozca bien de currículo escolar, tiene que saber más allá y por eso tiene que tener una formación universitaria sólida. Podemos estar lejos de eso pero hay que mirarlo. También es importante que esos formadores que enseñan las didácticas, las metodologías de enseñanza y que supervisan las experiencias prácticas, sean profesores con experiencia de aula en el sistema escolar. En Inglaterra, por ejemplo, se les exige experiencia reciente y, para eso, los formadores tienen que volver a hacer clases cada cierto tiempo. Además, el formador de formadores debe dar evidencia de alguna investigación directamente relacionada con el aula, más directamente con su propia experiencia de formador. Podría hacer pequeños estudios en los colegios para producir algo más cercano; podría trabajar en comunidades de aprendizaje con profesores en servicio. Esto es importante, no puede un profesor de otros profesores quedarse con lo que aprendió una vez. Creo que evaluar este tipo de capacidad debería ser parte de la acreditación.

Diálogo abierto

Patricia Vergara (CONEACES): En las dos últimas décadas se han dado cambios vertiginosos en cuanto a la tecnología, a la ciencia, y la escuela se ha ido quedando un poco. Vemos que la formación inicial docente muchas veces responde a un enfoque que no va de acuerdo a estos cambios y cuando este profesor egresa se encuentran con niños que van más allá de lo que él puede darles. Mientras que nosotros avanzamos un paso en conocer nuevos métodos, nuevas técnicas ya los niños dieron 10 pasos hacia adelante, ¿cómo se puede proponer en una formación inicial docente un currículo que responda a estos cambios que se dan continuamente?

Beatrice Ávalos: Algunos años atrás, cuando hicimos el programa FID Formación Inicial Docente para mejorar la formación docente pusimos mucho énfasis en la tecnología. Lo primero era tener una sala de computación donde los futuros profesores pudieran armar trabajos, etc., etc., y teníamos clases de introducción al uso de las tecnologías. Ahora ese tipo de información no tiene sentido porque los estudiantes llegan a la escuela conociendo la tecnología.

Entonces, el trabajo en las tecnologías es más complejo y ese es otro asunto en que tienen que ponerse al día los formadores. Yo estoy haciendo un estudio de seguimiento en Chile de profesores jóvenes que estaban en su último año de formación el año pasado y ahora están ejerciendo. Los vi en sus prácticas usando PowerPoint, pero pasaban horas armándolo.

Lo más probable es que conforme avancen las clases van a tener menos tiempo para hacerlo. Pero, además, si hay internet, los estudiantes ya saben cómo encontrar una serie de fuentes de información que le van a permitir aprender más. Por lo tanto, yo creo que es un gran tema, es importante conversar más y, sobre todo, aprender de las nuevas generaciones de estudiantes universitarios de educación que llegan a la universidad y que nacieron con esa tecnología. También hay que saber si se introduce en el currículo un curso de tecnología o hay que introducir la tecnología en cada curso de la mejor manera que sea adecuada.

Carmen Moscoso (Formación Inicial Docente, Minedu): A nivel peruano tenemos un contexto particular sobre la formación docente, si bien las instituciones formadoras que están bajo la rectoría del Ministerio de Educación tienen muchos problemas con la calidad de sus programas, también las universidades tienen grandes problemas de formación; en ese sentido, podrías ampliar un poco más las razones por las cuales consideras que es mejor la formación docente en las universidades. Y una segunda pregunta es respecto a la evaluación de egreso en Chile, ¿cómo ha sido posible implementar su obligatoriedad?

Beatrice Ávalos: Yo prefiero una formación universitaria quizás porque en Chile tenemos una formación preferentemente universitaria. Ciertamente en países en donde esto no es así, el tema puede ser otro. En Europa que ha tenido formación universitaria en general, ahora están subiendo de nivel de la formación docente. O sea, están poniendo mayores exigencias en términos de conocimiento, capacidad y eso no es fácil en instituciones más chicas en donde no se tienen contacto con otras facultades. Estuve en Nueva Guinea seis años. Había dos universidades: la Universidad de Nueva Guinea, en cuya facultad de educación yo trabajaba. Los estudiantes venían de una formación de dos años en la escuela normal y añadían un año más

para la licenciatura. Un buen día al rector de la universidad se le ocurrió sacar la facultad de educación y ponerla en un collage que estaba en otra parte porque todo eso era educación, ¿y qué pasó? Se perdió el contacto para la formación de profesores con las facultades de arte, humanidades, ciencias. Ese contacto es importante para crecer.

Yo estoy en una campaña para crear una facultad de educación en mi Universidad de Chile. Queremos una facultad que pueda también liderar procesos de formación inicial docente. Creo que hay que caminar hacia niveles más amplios y complejos porque la sociedad va caminando de esa manera. Eso puede demorar un tiempo y, mientras tanto, las instituciones de nivel superior deben trabajar para adquirir el mismo nivel de dedicación académica. La obligatoriedad de la evaluación de egreso es un proyecto de ley que surgió en el ministerio de Educación sin una discusión mayor con las instituciones de formación docente. Hay muchos formadores de profesores que creen que es bueno, pero la decisión final la tendrá el Congreso. Las universidades no han dicho nada hasta el momento porque se supone que no es habilitante, pero si la misma ley dice que para entrar al servicio público en una escuela o colegio que son subsidiados públicamente hay que haber dado la prueba, entonces, sí es habilitante. Es muy probable que el Congreso apruebe la obligatoriedad con lo cual tendremos una habilitación que es externa al título o a la acreditación que hasta ahora han dado las universidades en Chile.

Carmen Montero (Instituto de Estudios Peruanos y CNE): Hay un problema que no hemos visto pero que está ahí presente, ¿para qué sistema educativo en términos de dimensiones estamos preparando a los maestros? Algunos argumentan que la tasa de reposición del magisterio es bastante baja, es decir, que con los maestros que tenemos actualmente podemos seguir operando el sistema por unos años. Este argumento fue seguido por las malas políticas recientes que debilitaron la importancia de la formación inicial docente. Una limitación en esta visión es que ve al magisterio como un bloque único y sólo distingue profesores de inicial, primaria, secundaria y eventualmente para poblaciones bilingües. Creo que hay que hacer análisis más finos en términos de, ¿en qué especialidades estamos formando para el nivel de secundaria?, ¿qué tenemos?, ¿qué nos falta? Es probable también

que en algunos países haya experiencias de una primaria donde diferentes profesores desarrollan determinadas habilidades en los niños más allá de lo que hace actualmente el profesor de primaria.

Beatrice Ávalos: En Chile creíamos que nos sobraban maestros, pero hemos tenido una inserción bastante alta de los profesores en los primeros años de docencia. Por otro lado, estoy muy de acuerdo con la noción de especialización que se propone. Yo he peleado para que tengamos profesores de educación básica especializados, por lo menos, desde el cuarto de primaria en adelante porque es muy difícil ser buen profesor enseñando de todo. Por lo tanto, creo que sí debe de especializarse y hay que buscar cuáles son las mejores formas de especialización. Puede ser en dos áreas de conocimiento, puede ser en especializaciones transversales. También la idea de profesores para poblaciones particulares es interesante. Ustedes ya tienen una preparación para poblaciones indígena, nosotros tenemos también. Tenemos que examinar esto más.

Walter Quiroz (SUTEP): Aquí en el Perú, ha habido un debilitamiento de la educación inicial de la educación básica regular en los últimos años; entonces, ahora nos encontramos con problemas, ¿qué áreas considerarías que debiera dominar un estudiante de pedagogía en la formación inicial y que debería enfatizar la formación continua de los docentes ahora en actividad? El sindicato también se ha involucrado en la búsqueda de una formación continua que sirva para mejorar el trabajo de los docentes, ¿cuáles son las experiencias que tienes con los estudios que has realizado en Chile y en otros países?

Beatrice Ávalos: Los profesores en servicio en general van a tener dos tipos de dificultad. Una tiene que ver con su práctica habitual, con lo que ocurre en el aula: con las relaciones que tiene por ejemplo con los alumnos, cómo manejan las diferencias entre ellos, cómo adaptan un currículo con una innovación que les ha llegado de otra parte. Para esto es importante el trabajo colaborativo entre los propios profesores. Unos años atrás, yo estuve en Perú y hubo una propuesta para crear instancias locales de grupos de maestros con un buen facilitador para buscar soluciones a estos problemas. No sé si finalmente esto se implementó. La investigación internacional muestra que las comunidades aprendizaje

son la forma más efectiva de desarrollo profesional y de mejora del trabajo de los docentes. Otras necesidades surgen de un cambio curricular. Eso requiere que alguien venga y le diga en qué consiste ese cambio curricular. Pero si ese alguien es solo un comunicador y no un facilitador, las cosas no van a mejorar. La formación docente en servicio debe tener un elemento de trabajo colaborativo que pueda ser asistido por facilitadores externos. Si, por ejemplo, los profesores quieren aprender más de temas de matemáticas en un curso que ofrece la universidad, que el profesor de esa universidad sepa reconocer que el profesor de escuela no es alguien que no sabe nada, sino que es alguien que sabe y quiere saber más. Por lo tanto, tiene que partir de la experiencia y de las necesidades de los profesores. La peor forma de educación docente continua es la que ocurre de arriba hacia abajo.

Sandro Chalco, (Defensoría del Pueblo): Dentro de la formación inicial docente hay un segmento en el que la problemática es mayor y es el de la educación intercultural bilingüe. Nosotros tenemos un déficit cuantitativo y cualitativo de maestros EIB. Hay pocos estudiantes en esta especialidad y muchos ingresan a laborar sin haber sido formados como docentes bilingües; ¿qué experiencias conoces o qué sugerencias tienes para mejorar la formación de estos docentes?

Beatrice Ávalos: El tema intercultural es una preocupación seria en muchos de nuestros países. Yo he seguido un poco la experiencia de Guatemala que tiene una población indígena muy grande y que tiene instituciones de formación docente bilingüe intercultural. Aun así hay dificultades en tener profesores o formadores de las propias poblaciones indígenas. Aquí hay que tener una política muy clara y definida para buscar candidatos a profesores que vengan de estos grupos que tengan la capacidad y el deseo de ser profesores. Eso puede requerir de alguna política de incentivo, una buena beca, etc. Hay experiencias y hay personas que se dedican a formación intercultural bilingüe, pero no se está formando adecuadamente a profesores EIB o no se encuentran los candidatos adecuados al profesorado. Este es un tema de política nacional y regional.

Jorge (Vía Internet): ¿Cuán importante es que el currículo de la formación

inicial docente enfatice el desarrollo de competencias investigativas de sistematización?

Beatrice Ávalos: En la formación docente debe haber preparación en habilidades para la investigación. Esto se hace de dos maneras: los estudiantes tienen que leer investigación. En un estudio internacional que hicimos sobre profesores de matemática en primaria y secundaria, los futuros profesores dijeron que no leían artículos de investigación. Pero, el futuro profesor debe leer artículos y aprender desde el artículo que hay cuatro o cinco buenas maneras de enseñar ciencia o que hay cuatro o cinco buenas maneras de manejar un grupo revoltoso en la escuela. Debe incorporar la investigación en su formación. Segundo, debe investigar su propia práctica y debe tener habilidad para hacer cuestionarios, entrevistas, estudios de caso. La investigación para graduarse debe ser un proyecto final para implementar una innovación en el aula. Este proyecto debe ser evaluado y analizado, y debe tener apoyo en lecturas de investigación externas.

Jorge Jaime (Derrama Magisterial): Hablaste de que podía abordarse la formación docente desde un organismo semi gubernamental y mencionaste la experiencia de un instituto nacional de formación docente en Argentina, ¿podrías explicar un poco más esto? En Buenos Aires, también, han creado una universidad docente, dos o tres años atrás, ¿qué piensas de esa experiencia?

Beatrice Ávalos: En ciertos lugares existen instituciones así con larga trayectoria. En Inglaterra se llama, Universities council for the education of teachers (UCET), Consejo Universitario de la Formación Docente. Es una entidad que no depende de los gobiernos de turno. Allí se examinan visiones sobre hacia donde debe ir la educación, se realizan investigaciones, se organizan grupos que visitan las escuelas formadoras de docentes para evaluar su trabajo, reportar y ayudar a mejorar aquello que no está bien. Me acuerdo que cuando estaba en Nueva Guinea se propuso y se hizo un gran proyecto centrado en la formación docente.

Me parece que esta institución debe ser una entidad semi gubernamental en el sentido que responda a las grandes políticas del gobierno pero que no dependa de los nombramientos y de los cambios de la contingencia política

de cada país. Y en ese sentido debe ser como sombrero donde haya un departamento que investiga sobre formación docente, otro que ayuda a la práctica y otro que quizás prevé los cambios que deben hacerse y propone políticas. Ojalá que esto estuviera en manos de un equipo de personas con amplia experiencia, que tenga una buena visión de lo necesario. Un consejo así podría tener representantes de las instituciones formadoras, del gobierno y de otros sectores sociales.

Elizabet Evans (IESPP Crea): Nosotros estamos pasando una crisis de formación docente que se refleja porque nos hace falta formadores de formadores. Esto se agudiza más en las zonas periféricas o las zonas alejadas del centro que es Lima donde menos posibilidades de formar a la gente. Desde tu visión continental, ¿qué experiencias quizá de Guatemala, Bolivia u otros países podrían ayudarnos a en el proceso de descentralización de la formación de formadores?

Beatrice Ávalos: Ustedes tuvieron un proyecto Amauta, ¿o no? Bueno, yo me acuerdo de que la idea era buena. Era una manera de descentralizar la gestión de los docentes y sobre todo la formación y el desarrollo profesional docente. El año pasado me tocó conocer un proyecto en Brasil muy bonito, La Escuela Educa, que justamente hace eso en regiones, como el noreste de Brasil. Ellos crean centros donde los docentes encuentran bibliotecas, conferencias y actividades de formación continua. La descentralización es necesaria y se tiene que plasmar en centros de formación profesional docente descentralizados.

Gabina Córdova (Mesa Técnica EIB- Minedu): ¿Cómo hacer atractiva una formación inicial para ser docentes?, ¿qué políticas podría manejar el Ministerio de Educación?

Beatrice Ávalos: Las becas atraen buenos candidatos a la docencia; pero las becas que tienen que tener un compromiso que es volver y enseñar a la escuela. Ahora, en Perú un problema complicado es que tienen muchos profesores y que parece que no va a ver mucho recambio en el futuro próximo, eso también hay que estudiarlo desde las políticas. Pues, si están formando profesores en muchas instituciones para que no ejerzan el profesorado

podrían orientar esa misma capacidad para otras profesiones.

Ruth Villanueva (Equipos Docentes del Perú): ¿Qué es el ser docente ahora? Quisiera que ahondaras un poco más en la identidad profesional, los valores, el reconocimiento social del docente ligando esto a los futuros maestros.

Beatrice Ávalos: El tema de la identidad profesional está muy investigado hoy día en distintos contextos, con distintos tipos de profesores. Hay una noción de que primero somos una profesión y eso significa que tenemos conocimiento por un lado y que tenemos habilidades por el otro, y que podemos poner ambas cosas en acción en contexto de enseñanza-aprendizaje concretos y tomamos decisiones frente a eso. Cada profesor en el aula toma muchas decisiones, la enseñanza es una de las vías más complejas que hay. Toda profesión se caracteriza por emitir juicios y desarrollar acciones basadas en cierto tipo de conocimientos. Para que una profesión tenga una identidad necesita reconocimiento social, o necesita que haya jurisdicción. Y los profesores tenemos que informar a nuestros futuros profesores lo importante que es la misión. Es una misión amplia. Por eso es que a mí me preocupa el “conversionismo”; cuando convertimos la profesión docente en el resultado de pruebas de lápiz y papel; la profesión docente es más que eso.

La prueba es solo un elemento que me va a indicar que si sabe o no sabe algún contenido, pero no sabemos si ese contenido es apropiado en la forma como lo sabe para este niño con estas características y no apropiado para este otro niño con estas otras características. Por lo tanto, yo creo que trabajar la identidad docente es una cuestión muy importante en las instituciones formadoras. Y eso se hace hablando bien, haciendo bien y también enfrentando directamente la práctica con distintos tipos de profesores, distintos tipos de escuela donde se vean ejemplos de buenos profesores. Hace dos días atrás yo estuve en la ciudad del sur de Chile Concepción celebrando el día del maestro y le dieron reconocimiento a un joven profesor de una escuela rural multigrado. La dueña del colegio murió y no hubo quién le pagara el sueldo, que venía del gobierno, pero iba de la mano de la dueña del colegio. Ese profesor decidió seguir enseñando en los meses siguientes sin recibir sueldos porque no quería dejar solos a sus niños. Esa es identidad profesional, misión, vocación. Eso le significó dificultades

por varios meses y tuvo que pedir prestado porque tenía una familia. Entonces, esos ejemplos también nos muestran una gran carrera, una gran profesión y tenemos que mostrarles a los futuros profesores eso, cada uno de nosotros comunicar y cada uno en la sociedad comunicar que el profesorado desempeña una misión importante y por eso necesitamos muy buenos candidatos y muy buena profesión.

Oscar Huaranga (Derrama Magisterial): En muchos lugares se sigue formando maestros para el siglo pasado, es decir, la formación está orientada a contenidos, pero hay nuevos campos que la escuela tiene que abordar, ¿cómo hacer para formar maestros para el futuro? Y ¿qué nuevas formas de capacitación se debe de dar a los maestros?

Beatrice Ávalos: ¿Cómo formar para el futuro? La única manera formar para el futuro es formar mentes abiertas y las competencias bien formuladas permiten eso. Ustedes tienen un modelo al que hay que sacarle el jugo. En la formación docente lo que importa es desarrollar la capacidad de buscar conocimiento. Si se quiere que sea para el futuro, el estudiante debe saber lo que pasa en la investigación, hacer proyectos que le permitan imaginarse una escuela mejor. Los jóvenes de hoy día tienen imaginación, no sé de donde sacamos que no la tienen, pero se las matamos bastante cuando les armamos unos currículos muy específicos y les pedimos que responda específicamente a ese mismo currículo; luego, cuando estos jóvenes profesores llegan a colegios, sucede que deben enfrentarse con direcciones que los restringen. La formación docente inicial debe ofrecer una enseñanza menos centrada en textos y más en la búsqueda de ellos mismos de conocimiento.



Evaluación Docente

Denise Vaillant Alcalde – Uruguay

Exposición de ideas centrales

Denise Vaillant: Este tema de la evaluación docente no ha sido un tema prioritario en América Latina durante mucho tiempo. Los gobiernos nacionales no propusieron sistemas nacionales de evaluación del desempeño. Esto no quiere decir que no hubiera existido en América Latina prácticas al respecto. En el caso de mi país, Uruguay, hay mecanismos para evaluar a los docentes: tanto supervisores como directores de centros escolares evalúan el comportamiento de los docentes y esto lo hacen desde hace décadas. En estos últimos años han empezado a surgir países que han diseñado e implementado sistemas de evaluación del desempeño docente, los más citados son sin duda Chile y Colombia, países en donde desde hace ya larga data se han puesto en marcha sistemas de evaluación del desempeño.

Lo que podemos constatar en América Latina y también a nivel internacional en Europa, Australia, Nueva Zelanda y Estados Unidos, es que hay ciertos temas en los que hay consenso y hay muchos temas en los que hay disenso. El tema en el que parece haber un consenso es el referido a las competencias o dimensiones que hay que evaluar. Si consultamos la bibliografía internacional vemos que hay dimensiones con distintos nombres pero prácticamente las mismas: la comprensión, el conocimiento, de los fines, propósitos de la educación. Luego hay otra dimensión que refiere a los conocimientos disciplinares. Esto aparece en todos los países en los cuales hay referencias para el desempeño de los docentes o marcos de buena enseñanza.

Luego, hay otra dimensión que refiere a los conocimientos pedagógicos generales, es decir, en qué medida el docente domina el conocimiento del desarrollo del niño, del adolescente, como aprende los alumnos, las estrategias de enseñanza, gestión del aula. Luego hay otra dimensión

que refiere a las didácticas específicas, es decir, a los conocimientos a los campos disciplinares en los que se enseña y a la especificidad de esos campos disciplinares, y por último hay una serie de competencia que refieren al contexto, es decir, al conocimiento del contexto en el cual se trabaja.

Entonces, primer punto a señalar es que hay un cierto consenso, tanto en América Latina como en otras regiones respecto a qué hay que evaluar. Sin embargo, donde no existe unanimidad es en los mecanismos, ¿cuáles son los mecanismos de evaluación del desempeño docente, una vez que tenemos esas dimensiones, esas competencias?, ¿cómo las evaluamos? Entonces ahí hay una gran diversidad. Las razones que explican esa diversidad tienen que ver con que la profesión docente está regulada por normas y la profesión docente en la mayor parte de los países responde a un estatuto del docente que varía de país en país, según la tradición, etc.

También tenemos que agregar que este tema está cargado de ideología basta con ver todo el debate que ha habido en América Latina respecto a la conceptualización de estándares. A pesar de esto, hay un cierto consenso en la literatura respecto a los mecanismos de evaluación que establecen que la verdadera evaluación del desempeño docente es la que proviene de la observación directa o virtual de la práctica docente. Es en la práctica docente en donde se pone a prueba la capacidad de planeamiento de aula, la capacidad para hacer frente a los imprevistos, donde aparece o no la preocupación del docente por el aprendizaje de sus estudiantes, aparece el verdadero oficio de enseñar.

Entonces acá también hay todo un debate porque hay quienes en la literatura afirman y dicen, bueno, sí la verdadera evaluación solo se conoce a través de la observación de la práctica del docente un indicador de esto son los resultados de aprendizaje, es decir, hay que tener en cuenta los resultados de aprendizaje de los alumnos en la evaluación del desempeño docente. Hay otros que afirman que los resultados de aprendizaje hay que tenerlos en cuenta pero de una manera muy limitada porque es injusto evaluar al docente solamente por los resultados de aprendizaje de los alumnos ya que estos entre otras cosas refieren al sólo momento de las pruebas estandarizadas.

Hay autores que indican que cuantos más mecanismos podamos incorporar a la evaluación del desempeño, más sentido de justicia va a ver en esa evaluación; es así por ejemplo, que también se incluyen portafolios del trabajo de alumnos, etc, en esta perspectiva hay autores que establecen que el resultado del trabajo docente no puede medirse solamente en cuanto a resultados concretos de los estudiantes sino también hay que evaluar con referencia a la equidad; es decir, tenemos que tener en cuenta cual es la capacidad del maestro para planificar, para crear un ambiente de aula, en función de la diversidad del alumnado, en función de incluir a todos los alumnos, en ese proceso educativo que el docente está facilitando, entonces todos los grupos son heterogéneos, los grupos tienen alumnos con diferentes talentos, con diferentes ritmos de aprendizaje.

En muchos países hay grupos que tienen estudiantes que proceden de distintas culturas, con diferentes lenguas maternas, entonces esa capacidad del docente de tener en cuenta las diferencias individuales es algo que también tenemos que tenerlo en cuenta.

Ahora bien, la literatura hace una diferencia entre lo que se llama evaluaciones de alto impacto y evaluaciones de bajo impacto. Las primeras son las que refieren a la obtención de un título profesional, ingreso a la docencia, permanencia o promoción en el cargo. Las segundas son las que sirven para diagnosticar el desempeño del docente en el aula y en base a ese diagnóstico establecemos, por ejemplo, los proyectos de formación continua, los proyectos de acompañamiento para que ese docente mejore su práctica, pero ¿Cuál es el propósito final que persigue una evaluación docente?, ¿qué tipo de fines están persiguiendo los sistemas de evaluación? esas son las preguntas que tenemos que hacernos cuando implementamos estas evaluaciones.

Ahora, la evaluación tiene también un componente ideológico importante como lo tiene la temática educativa. Esto ha hecho que en América Latina cada vez que se propone un sistema de evaluación con carácter sistemático hay conflicto y en general los docentes viven esa evaluación en muchos casos como una amenaza, ¿por qué?, en muchos casos los sistemas educativos no han utilizado los datos la información que proporciona una evaluación

del desempeño docente para orientar políticas, para orientar reformas, y lo más importante esos datos no se han utilizado para llegar a la escuela, para llegar al aula de forma constructiva, de forma práctica.

En qué medida el sistema que estamos proponiendo permite lo que todos queremos que es en definitiva que los docentes mejoren su desempeño y que por lo tanto los estudiantes mejoren sus aprendizajes y lo más importante aún que el sistema educativo permita contar con propuestas que en definitiva vayan en el sentido de lo que todos queremos, sociedades más equitativas, sociedades más democráticas, más igualitarias, etc.

Entonces el debate en torno a si competencia sí, competencia no, al concepto de estándar, en muchos países empieza a estar superado. Frente al discurso que nos dice que las competencias y los estándares remiten a uniformidad, remiten a control, porque llevan a la certificación porque llevan a un resultado y la educación es un proceso complejo, contextualizado que no se puede simplificar, está el discurso que asume el término estándar como un estandarte, es decir, una bandera, un marco que permite clarificar y unificar una visión.

Entonces, en la medida que nosotros tomamos un marco de competencia, un marco de estándares, como una bandera, podemos ver el marco de buena actuación para un docente como una buena base para realizar evaluaciones destinadas para mí a lo esencial que es a mejorar el desempeño docente, y una evaluación en definitiva nos permite indicarnos que tan lejos o que tan cerca se encuentran los resultados y logros de estudiantes y docentes, del referente inicial que fue establecido.

Un marco de competencias referenciales para la profesión docente es una herramienta, fundamental que permite potenciar la profesión docente. El riesgo es que se convierta en una herramienta de control. Eso es lo que ha pasado tradicionalmente con los sistemas de supervisión docente en buena parte de América Latina, donde los supervisores pedagógicos, cuya función fundamental es la de ejercer liderazgo pedagógico y la de hacer un acompañamiento en las escuelas en realidad por una cantidad razones y de factores, que no vamos a analizar, han desempeñado un rol básicamente de control.

Hay que tener en mente que el propósito principal tiene que ser la mejora, cuando tenemos en cuenta el tema de la evaluación del desempeño lo tenemos que tener siempre como un telón de fondo atrás, y que tenemos que pensarlo en función del tema de la carrera porque los sistemas de evaluación, necesariamente nos llevan al tema de la carrera docente y también lo tenemos que pensar en relación a formación del docente tanto la formación inicial como la formación continua, es decir, un sistema de evaluación del desempeño docente interpela los otros componentes de la profesión.

Los casos que realmente han funcionado son aquellos en donde esta red de factores intervinientes en la profesión docente están articulados, donde la evaluación del desempeño no es un componente aislado, sino que, es parte integrante de políticas docentes que en definitiva son sistemáticas, con continuidad en el tiempo.

Respuesta a preguntas sugeridas por la Mesa de Desarrollo Docente

Liliam Hidalgo (TAREA): ¿Cómo los marcos de buen desempeño docente se han transformado en herramientas para evaluar el desempeño del maestro en el aula?

Denise Vaillant: Se inicia definiendo un marco de buena enseñanza o de buen desempeño docente que permite potenciar la profesión docente, siempre y cuando ese marco sea utilizado adecuadamente. La primera pregunta a formularnos es ¿cómo operacionalizar ese marco?, ¿cómo hacer de este marco una herramienta que permita evaluar el desempeño del maestro en el aula? El marco es un ideal, pero a partir de este marco, ¿qué es razonable esperar de los maestros o profesores? Hoy en el contexto peruano, este marco tiene que estar ligado a contextos que no necesariamente son los mismos, porque el desempeño de un maestro en una escuela de una gran ciudad como puede ser Lima, está ligado a un determinado contexto.

El maestro que actúa en una zona rural alejada del centro urbano tiene un contexto diferente. Tenemos que pensar que ese marco tiene que ser un marco

contextualizado necesariamente. Ustedes definieron nueve competencias y cuarenta desempeños. En esa operacionalización hay que tener en cuenta en alguna medida el contexto. La otra pregunta, si es posible recabar evidencia de lo que queremos evaluar. Muchas veces esos marcos de buen desempeño docente se construyen, y está bien que así sea, en base a procesos de consulta que se van haciendo con la participación de múltiples actores.

Esas competencias, desempeños se definen cuando se va llegando a consensos y no necesariamente es posible recabar evidencia en todos los casos. Esta es otra pregunta a hacerse, de estos cuarenta desempeños que hemos definido es posible recabar o no evidencia para evaluar si se cumplen o no se cumplen, ¿cómo vamos a evaluar si un profesor enseña para el aprendizaje de todos los estudiantes?, ¿que evidencia vamos a recoger, cuando nos referimos a la preparación para el aprendizaje de los estudiantes?, ¿qué evidencia vamos a recoger respecto a la participación del docente en la gestión de la escuela articulada a la comunidad?

Los marcos de buena enseñanza y su aterrizaje al mundo real deben cumplir por lo menos con cuatro características: en primer lugar, tenemos que cubrir los dominios de enseñanza que hemos definido y para cada uno de esos dominios definir indicadores, que establecen claramente como vamos a recoger la evidencia. En segundo lugar, nosotros tenemos que establecer diferentes niveles de competencia para cada aspecto que define los dominios de trabajo del docente y de la escuela. Los niveles de competencia no van a ser los mismos para un docente principiante que para un docente que ya tiene ciertos años de experiencia, etc.

En tercer lugar, es necesario tener un grupo de indicadores que nos permitan evaluar comportamientos que puedan ser observados por los docentes, autoevaluados por los docentes en todas las escuelas, independientemente de sus condiciones y sus circunstancias. También necesitaríamos tener un aterrizaje para ciertas escuelas en ciertos contextos específicos. Por ejemplo, en países donde tienen una marcada presencia de contexto rural o países donde hay grandes niveles de exclusión educativa y hay maestros que trabajan en programas de inclusión. En fin, hay que poder aterrizar al contexto algunos indicadores.

Lo más importante es que ustedes tienen el marco, una vez que ustedes aterricen, tengan los indicadores y tengan establecido como van a recoger evidencia se requiere tener una revisión periódica, es decir, hacer que el sistema se retroalimente y que nos indique como está funcionando esta evaluación, este proceso es dinámico. Hace muy pocos años atrás la competencia tecnológica de los docentes a nadie se le hubiera pasado por la cabeza evaluarla, mientras que hoy hay países para los cuales esto es uno de los aspectos prioritarios en el marco del buen desempeño. Esto indica que el sistema tiene que ser un sistema donde haya ajustes, es decir tiene que haber un monitoreo del sistema.

Liliam Hidalgo (TAREA): ¿Cómo construir un sistema de evaluación que evalúe la competencia del docente en el aula, teniendo en cuenta que en el caso peruano son más de doscientos mil docentes en zonas urbanas y rurales con diversidad de niveles, especialidades educativas, heterogeneidad cultural y lingüística? ¿Cuáles son las estrategias que se están aplicando al nivel de América Latina que nos permitirían asumir este reto?

En los sistemas latinoamericanos que han establecido evaluación de desempeño docente como el caso de Chile o de Colombia, las evaluaciones son obligatorias para todos los docentes, ahora es una obviedad que no todos los docentes pueden ser evaluados de forma simultánea. Por lo tanto, hay que tener en cuenta el tamaño, la complejidad del país. Algunos países europeos, y Australia y Nueva Zelanda establecen periodos de dos años, tres años, cuatro años, dentro de los cuales los docentes son evaluados, entre un periodo y otro el docente tiene la oportunidad de mejorar su práctica, de recibir retroalimentación antes de eventualmente pasar una nueva evaluación.

En Colombia, donde hay tres tipos de evaluaciones, existe un primer concurso, la primera evaluación, en donde se evalúa las actitudes, las competencias, la idoneidad de un aspirante al ingresar a la carrera docente. Una vez que ese aspirante ingresa a través de esa prueba, se le nombra por un año y luego se efectúa una valoración de sus desempeños cada uno o dos años. Aquellos que tienen una calificación insatisfactoria en dos años consecutivos son retirados del servicio o de impartir aula directa, pasan a desempeñar otras funciones. En Chile existe algo similar aunque ha habido mucho problema sindical. Esto hay que tenerlo en cuenta.

En los casos de docentes que han tenido evaluaciones insatisfactorias sucesivamente y que deberían haber sido retirados de sus cargos, ha habido yo diría bastante oposición de los gremios y han sido muy pocos los casos reales en que han sido retirados de sus cargos. El único país en América Latina en donde un docente es retirado cuando recibe una evaluación negativa es Cuba.

Lilliam Hidalgo (TAREA): En el Perú, nuestra cultura de evaluación de los docentes todavía es incipiente. El modo como se iniciaron las evaluaciones en el 2007 generó resistencia en el magisterio. En nuestra nueva Ley de Reforma Magisterial se plantean cuatro tipos de evaluaciones: para el ingreso, el ascenso, el desempeño propiamente dicho y el acceso a cargos; siendo solamente obligatoria la que corresponde a la evaluación del desempeño a la cual solo debe someterse cada tres años ¿Existe una tendencia similar a nivel de los otros países de la región? Y, en el caso de las problemáticas mencionadas, ¿cuáles han sido las estrategias o las formas que han seguido los países para legitimar la construcción de un proceso de esta naturaleza?

Denise Vaillant: Ustedes me dicen acá que se generó desconfianza y resistencia en el magisterio. Eso ha sido común en buena parte de los países latinoamericanos en donde se han diseñado e implementado sistemas de evaluación. Unas veces porque las propuestas no eran buenas. Otras, porque los docentes tenían desconfianza. Hay una serie de puntos comunes de lo que está pasando en América Latina y a nivel internacional. La riqueza de un sistema de evaluación de desempeño y su transparencia es lo que nos puede dar una cierta garantía de su buen funcionamiento, en esto obviamente no hay recetas, cada país tiene que encontrar su propio camino. La literatura y las experiencias comparadas en América Latina y en otros países nos permiten saber cuáles son los ingredientes de una buena receta.

Un país que establece evaluaciones obligatorias también debería poner evaluaciones voluntarias. Puede haber un sistema de evaluación del desempeño donde haya obligatoriedad para ascenso en la carrera, para ingreso a la carrera, etc., pero también podemos pensar en algunas evaluaciones voluntarias para determinados cargos, por ejemplo, para el tema de formación de formadores, para formación de maestros, o para obtener

determinados tipos de reconocimientos. Si la evaluación obligatoria se refleja o no en el nivel salarial y cómo se refleja esto hay que decirlo claramente, es decir, la evaluación obligatoria implica un incremento salarial. Además de la traducción monetaria que puede hacerse de una evaluación corresponde el reconocimiento por otra vía, no por la vía salarial necesariamente. Lo voy a explicar de una manera bien simple. Hace poco me tocó participar en un estudio comparado de Chile y de Uruguay.

Tomamos un país como Uruguay que es altamente centralizado, que no tiene un sistema de evaluación del desempeño docente sino un sistema basado en el puntaje que dan los directores y supervisores, y tomamos a Chile que es un país que tiene desde hace algunos años un sistema de evaluación del desempeño. Hicimos una serie de entrevistas tanto en Chile como Uruguay. En los dos casos, a pesar de ser situaciones bien distintas, lo que nos decían los docentes era que lo que más valoraban era el reconocimiento que se hacía de su tarea. En alguna medida ¿cómo nos valoran los estudiantes, los alumnos?, ¿cómo nos valoran el entorno, la comunidad?

Frente a la pregunta, ¿si usted recibe más salario iría a trabajar a tal contexto o a tal otro? La mayor parte de los docentes nos decían “para mí lo fundamental son las condiciones laborales más que el incremento que puedo recibir de salario”. Obviamente estamos hablando de un cierto umbral. Si un docente gana menos que una canasta básica y le ofrecemos el doble, no es lo mismo que si estamos hablando de un incremento leve. Yo les complejizo un poco este tema para indicarles que cuando pensamos en sistemas de evaluación del desempeño tenemos que necesariamente articularlo con carrera.

Allí hay que decidir si se traduce o no en incremento salarial. Si lo vinculamos a carrera entonces necesariamente se traduce en algo que se llama salario. Pero también lo tenemos que articular con el tema de la formación continua del desarrollo profesional del docente y en la medida de lo posible articularlo con otro tipo de estímulos que en algunos países han dado resultados y que tienen que ver con un reconocimiento que se le puede hacer al docente que mejora su desempeño. Un reconocimiento simbólico es algo que los docentes aprecian en muchos casos más que el incremento salarial. Piensen ustedes que en la mayor parte de nuestros países, el salario representa, no sé cuál

es el caso de Perú, pero en buena parte de América Latina representan el ochenta, ochenta y cinco por ciento de su presupuesto nacional en educación.

Este tema de la evaluación del desempeño y su articulación con la carrera es muy complejo y es un tema de alto voltaje. Si lo vinculamos con el incremento salarial aunque exista una firme voluntad por parte de los gobiernos nacionales de decir “nosotros a aquel docente que cumple adecuadamente con su tarea, que tiene un buen desempeño, que mejora en ese desempeño, le vamos a dar incremento salarial o un incentivo” en cualquier caso, ese incentivo, salvo que suceda un caso que desconozco, no va a ser demasiado grande porque los docentes son muchos, y porque cuando pensamos en miles de docentes que se someten cada tres o cuatro años a una evaluación y lo que el Estado le va a dar como incremento no va a ser demasiado, entonces, ¿a qué me refiero?, a que este tema de la evaluación del desempeño tiene que ser entendido como un tema que permite la mejora del docente y de su desempeño en el aula y, por ende, los mejores aprendizajes de sus estudiantes, para esto tenemos que pensar en la mística que esto representa.

Un grave problema por décadas es lo que hasta hoy subsiste entre los docentes, que se podría resumir como **“la competencia no reconocida y la incompetencia ignorada”**, ese es el problema. Tenemos que tratar en alguna medida de que no suceda más, para ello, tenemos que cambiar la cultura de trabajo del docente, cambiando la cultura de trabajo de la escuela, haciendo que las escuelas y los docentes sean equipos colaborativos. ¿Cómo actúa allí la evaluación? la evaluación actúa porque permite al docente, a la escuela, al director tener evidencia de qué es lo que está pasando. ¿Pero esa evidencia para qué?, esa evidencia tiene que servir para mejorar el desempeño sabiendo que quizás podemos dar un pequeño incentivo pero que ese incentivo nunca va a compensar el gran esfuerzo que va a hacer el docente para mejorar su desempeño en caso de que éste no sea adecuado.

Liliam Hidalgo (TAREA): ¿Qué nos puedes decir con respecto a la desaprobación en la evaluación del desempeño y el retiro del docente de la carrera pública?

Denise Vaillant: -Parafraeando la pregunta- La primera evaluación del desempeño está programada para el dos mil quince. Y si el docente desaprueba la evaluación tiene la opción de recibir formación complementaria por seis meses para luego rendir una evaluación extraordinaria. Me pregunto si efectivamente el docente en seis meses va a poder adquirir las competencias que no tiene para poder cumplir adecuadamente con lo que se espera de él. Cuando estamos hablando de la evaluación del desempeño de docentes cuya antigüedad puede ir de un año a dieciocho tenemos que diferenciar años de servicio.

El caso más emblemático que ustedes conocen seguramente es el de Chile porque el programa funciona desde el año 2003, o sea, hace más de diez años. Es obligatorio para los profesores de los establecimientos municipales ahora no para todos. Se evalúa en Chile cada cuatro años, les estoy dando un ejemplo. Y teóricamente el propósito de la evaluación que se hace es de carácter formativo, es decir, busca orientar la labor pedagógica de los profesores y a su vez establecer procesos de acompañamiento continuo. En Chile, al igual que en el caso de ustedes, hay estándares de desempeño que se agrupan en un marco de buena enseñanza y que combinan distintos instrumentos. Hay una autoevaluación, hay un informe de referencia del director, hay una entrevista que hace un evaluador, que es un par y hay el docente que tiene que elaborar un portafolio con dos módulos: el módulo que contiene la planeación, la implementación, la evaluación de una unidad pedagógica y también está la filmación de una clase.

A partir de todo esto, los profesores son ubicados en cuatro niveles: maestro profesor destacado, maestro profesor competente, maestro profesor básico o maestro profesor insatisfactorio. En caso de ser evaluados como destacados o competentes, no tienen que rendir la prueba. Los que son calificados como básicos o insatisfactorios tienen que realizar una acción de aprendizaje profesional a través de lo que se llama planes de superación profesional y deben evaluarse nuevamente cada uno o dos años. Si no cumplen los estándares mínimos durante dos evaluaciones consecutivas en el caso de los insatisfactorios, en teoría no pueden seguir sirviendo al sistema público escolar. Los docentes calificados como básicos tienen tres evaluaciones consecutivas pero cada año, cada dos años y esos tampoco pueden seguir en el sistema público escolar.

Después a nivel internacional hay múltiples variantes. El país donde ustedes van a encontrar más ejemplos distintos son los Estados Unidos porque allí cada estado tiene su marco y tiene obviamente su propuesta entonces allí ustedes van a encontrar una infinidad de modelos de evaluación docente. Pero básicamente es así como funciona en otros países.

Liliam Hidalgo (TAREA): El ascenso en la carrera en el caso peruano está supeditado a la aprobación en la evaluación del desempeño, y a que existan plazas y presupuesto suficiente. ¿Qué opinión te merecen estos mecanismos y cuál es la experiencia al respecto en América Latina?

Denise Vaillant: En América Latina, no hay carrera propiamente dicha; es bastante reciente que los países estén haciendo propuestas verdaderas de carrera. En general, la carrera se construye en base a la antigüedad o en base a lo que se conoce como la antigüedad calificada, es decir, antigüedad más formación, más título universitario, etcétera. Hace diez años, doce, quince años atrás algunos países ejemplo Chile, México, Colombia, Perú están haciendo propuestas de carreras, ¿por qué? porque cuando un docente quiere progresar, quiere mejorar en su carrera, tiene que dejar de hacer lo que él hace bien para pasar a ser director o ser supervisor, lo cual lo aleja del aula.

Una propuesta real de carrera ofrece a los docentes movilidad dentro de esa carrera, desempeño en el aula pero también otro tipo de desempeño, por ejemplo, el acompañamiento a docentes principiantes o evaluación a pares, etcétera. El ascenso en la carrera efectivamente está vinculado con la evaluación del desempeño y con exámenes específicas pero tiene que ser concebido de una manera más amplia. La carrera docente debe permitir que el buen docente permanezca en el aula o pueda cumplir funciones de acompañamiento de apoyo a otros docentes y para eso el tema es que a veces no hay presupuesto suficiente, y a veces no hay plazas suficientes, entonces allí estamos en un lío.

Liliam Hidalgo: ¿Quiénes deberían formar parte de los procesos de evaluación docente, ¿sólo el Estado o debería considerarse la participación de otros actores de sociedad civil por ejemplo del sindicato?

Denise Vaillant: Es claro que los gobiernos desempeñan una función principal en la concepción de los sistemas de evaluación porque tienen que pensar los sistemas educativos a nivel nacional, a nivel de una legislación, ahora esto también depende con cuán descentralizado sea un país. Por ejemplo, en el caso de Finlandia que todo el mundo cita últimamente, el sistema educativo finlandés es un sistema con un altísimo grado de autonomía escolar entonces todas las decisiones relativas a los docentes, incluida la evaluación del desempeño, la toman las escuelas mismas. Ese es el caso extremo.

Cualquier propuesta de evaluación del desempeño, para que realmente funcione el docente la tiene que hacer suya. Sabemos que los docentes tienden a resistirse a las propuestas de evaluación por eso importante que en algún momento del proceso los docentes participen, porque tiene que haber una apropiación del proceso de evaluación. En términos de difusión de una propuesta de evaluación el mensaje tiene que ser claro para el docente es decir, el fin último es la mejora de su desempeño. Para que ese mensaje llegue, el docente tiene que estar incorporado en algunas etapas del proceso.

También es importante lograr la participación, el consenso, el diálogo a nivel de la comunidad, es decir, los padres tienen que estar informados sobre este sistema, los estudiantes también lo van a estar necesariamente y los sindicatos tienen que tener también su palabra respecto a esto. El problema es que a veces el rol de los sindicatos en América Latina está desdibujado. Su rol debería ser defender los intereses de sus afiliados y muchas veces ese rol aparece desdibujado. No cabe duda de que los sistemas de evaluación del desempeño son puestos en marcha diseñados por los gobiernos nacionales pero, por otro lado, esos gobiernos nacionales tienen que -en alguna medida y en algunos momentos del proceso- integrar a diferentes grupos de actores para facilitar la apropiación. Sin esa apropiación el sistema corre riesgo de tener debilidades importantes.

Diálogo abierto

Sandra Mangiante ¿Qué nos competería a nosotros evaluar de los estudiantes del último semestre académico? Tenemos un marco que es el marco del buen desempeño docente y sabemos también que no podemos evaluar todavía a los estudiantes en cuanto al desarrollo de sus acciones con la comunidad y otras acciones.

Denise Vaillant: Ya es importante que los institutos de formación docente y la formación docente puedan alinearse en torno a un marco de buen desempeño, eso para mí es un elemento muy positivo ¿por qué? Porque el drama que vivimos en América Latina es que las instituciones se dedican a la formación inicial docente suelen no tener nada que ver con las instituciones que después se dedican a la formación continua de los docentes. Estas tampoco tienen nada que ver con los que contratan a los docentes y estas últimas tienen mucho menos que ver con los que evalúan a los docentes. Entonces, que exista ese estandarte, esa especie de deber ser de un marco es importante y es importante llegar a tener una cierta alineación de la información y formación de acuerdo a ese marco consensuado.

A nivel de la formación inicial hay aspectos que son difíciles de evaluar. Podemos evaluar todo lo referente al conocimiento disciplinar, a la base del conocimiento disciplinar que un futuro docente tiene que tener al egresar de un instituto de formación, eso puede ser evaluado, puede ser considerado. El conocimiento pedagógico que ese futuro docente tiene también, cómo ese futuro docente imagina la enseñanza de su área, de su disciplina también y hay otros aspectos que tienen que ver quizás con el vínculo con la comunidad, etcétera que van a ser ponderados de manera distinta. Supongo que en Perú como en otros países hay un componente de práctica docente en la formación, en ese componente de la práctica docente, el vínculo con la comunidad aparece entonces en alguna medida hay que considerarlo pero depende de como lo vamos a ponderar. Creo que un estudiante que egresa de la formación inicial debería ser evaluado de forma diferente que un docente que está ya en un aula.

Severo Cuba (Dirección de Evaluación Docente): Nosotros estamos en un proceso en el que tenemos que garantizar por un lado la legitimidad y, por otro lado, validez de los procesos de evaluación y para eso uno de los retos que tenemos es construir una institucionalidad porque es una cosa nueva realmente en el caso peruano. En el modelo chileno lo que hace el Ministerio de Educación de Chile es tercerizar, utilizar la operación de la evaluación de desempeño a través de la Universidad Católica. En el caso mexicano tienen un instituto. Quería pedirte un comentario sobre eso porque nosotros también estamos debatiendo la necesidad de constituir un instituto nacional de evaluación docente o generar un procedimiento de este otro tipo.

Denise Vaillant: No hay recetas, hay ingredientes de una buena receta. Me inclino más por un instituto nacional. Me parece que un instituto nacional de evaluación docente siempre y cuando sea instituto con legitimidad, si los cargos de ese instituto van a concurso, si quienes están a cargo de ese instituto tienen idoneidad obviamente es una cosa. Depende de las condiciones de cada país. En el caso de Chile, hoy la evaluación está a cargo de la Universidad Católica pero también es cierto que hay una serie de criterios y hay evaluaciones externas que nos permiten ver en qué medida esa tercerización es adecuada o no.

Yo creo que esa es una decisión que compete al país, a la tradición cultural que tiene cada país pero yo creo que lo más importante acá es que tiene que haber, como Severo lo indicaba, legitimidad y tiene que haber un reconocimiento por parte de los docentes, directores y supervisores hacia el órgano, la institución que los va a evaluar, como competente, transparente con idoneidad probada, idoneidad técnica académica y debida ecuanimidad, es decir, esa es la base. Es así de simple.

Elizabeth Evans (Instituto de formación docente CREA): En tu intervención inicial dijiste que la evaluación docente tenía que ir también acompañada de la formación inicial y la formación continua de los docentes. Nosotros vamos a tener evaluaciones a docentes sin haber aclarado qué entendemos por formación inicial, qué entendemos por formación continua y creo que vamos a tratar de dar pasos acelerados pero precisamente por dar pasos acelerados podemos caer en algunos vacíos y algunos problemas

serios. Quisiera que nos ilustraras cuáles han sido los mejores caminos que se han dado en América Latina para poder llegar a los docentes bien formados en el aula.

Denise Vaillant: El planteo de la evaluación del desempeño docente tiene que marcarse necesariamente en un planteo global de políticas docentes. Tenemos evidencia en América Latina, en Europa, en América del Norte que muestra que un intento focalizado en uno de los componentes de la profesión por sí solo no logra nada.

Lo importante es la articulación. Este sistema de evaluación del desempeño tendrá sentido si se articula con las otras políticas docentes; las políticas de formación inicial, las políticas de formación continua, el ingreso a la carrera. Si no es así, va a quedar como un ejercicio de control. La evaluación sirve siempre y cuando retroalimente y mejore el desempeño. En última instancia, como en cualquier profesión, si el docente insatisfactorio no mejora, tiene que desempeñar otras funciones o quedar fuera de funciones, eso pasa en cualquier profesión. Pero eso lo podemos reclamar cuando tenemos no solamente un buen sistema de evaluación sino cuando tenemos buenas condiciones, ¿qué quiere decir? Cuando formamos adecuadamente a los docentes porque si no los formamos de acuerdo a ese marco, mal los vamos a poder evaluar de acuerdo a ciertas competencias para la cual ellos no están formados. Entonces formación inicial y formación continua tienen en esto un papel fundamental.

A través del video streaming: Desde las ciudades de Piura, Paramonga, Huarney, Huánuco, Ascope, Puno y Chimbote. Los maestros de todos estos lugares están viéndonos en este momento y también han pasado algunas preguntas. Por lo menos una de ellas te voy a alcanzar para que también puedan participar: ¿Cómo es posible evaluar la parte psicológica de un docente a través de una prueba nacional?

Denise Vaillant: Me emociona que estén participando de lugares tan lejanos y que gracias a la tecnología estemos conectados. La evaluación psicológica del docente es algo que no está resuelto. Hay efectivamente mecanismos que nos permiten identificar quiénes están en mejores condiciones para

ejercer la docencia que otros. Primero, podemos hacer una prueba de lengua. Sabemos que la competencia en lengua es una competencia muy importante a la hora de ejercer la docencia, que buena parte del fracaso de los estudiantes es porque no comprende las consignas de los docentes. El dominio de la lengua lo podemos evaluar.

También podemos evaluar, en cierta medida, el nivel de motivación de un docente. Pero la parte psicológica es más complicada. De todas formas, hay disponibles test de reconocidos autores que nos dan cierta evidencia, información del perfil psicológico del postulante a una carrera docente o de los que ingresan a una profesión. Cualquier oficina de recursos humanos de una empresa tiene este tipo de test. Hay que ver en qué medida se puede adaptar o no a la profesión docente.

A mi no me preocupan tanto los test que existen sino lo que me preocupa es que muchas veces nuestros ministerios, nuestras unidades educativas, no tienen el personal preparado y suficiente como para tener a cargo este tipo de pruebas. Es lo mismo con las filmaciones. Para poner la filmación de aula hay que tener equipos preparados que trabajen con los docentes respecto de esas filmaciones. Si yo me veo hoy filmada y veo todos los tics y gestos que hago, etcétera, puede también ser desde el punto de vista psicológico muy difícil para mí. Entonces necesito cierto acompañamiento para poder verme en un video y mejorar mi práctica. Eso no surge por generación espontánea, eso surge cuando uno tiene equipos preparados que hagan un debido seguimiento y acompañamiento. Entonces, hay países que están implementando la prueba psicológica, pueden dar resultado pero hay que tener los dispositivos como para poder llevarlas adelante.



Inserción y acompañamiento docente

Carlos Marcelo García – España

Exposición de las ideas centrales

Carlos Marcelo: En los últimos 10 años, la formación de docentes principiantes ha sido una temática de interés tanto en América Latina como Europa y Asia. Es la idea y la constatación de que el profesorado a lo largo de toda su trayectoria vital pasa por diferentes etapas y esto aunque resulte una obviedad para muchas políticas públicas no ha sido tan evidente, al respecto, la tradición, tanto de la investigación como de la práctica, ha destacado la existencia de un primer nivel, la formación inicial docente que ya arrastra varios siglos y se ha establecido como algo necesario formar a los jóvenes para convertirlos en docentes; sin embargo, la formación inicial docente en determinados países está siendo cuestionada por el constatado fracaso de muchas estructuras de formación inicial.

Esto pasa no solamente en América Latina. Uno encuentra estudios críticos de formación inicial docente en Europa, Estados Unidos, Canadá y en muchos otros países, donde hay una gran crítica no solamente de instituciones de formación sino también de esa figura del profesor con experiencia profesional y conocimiento de determinadas titulaciones, pero sin formación inicial. Es bueno que la formación inicial exista, pero también es bueno que exista la formación de profesores que ya están trabajando en el sistema, entonces aparece un segundo nivel, la formación en servicio, el mismo que resulta relevante cuando hay una reforma por la implantación de nuevos currículum, innovaciones, tecnología entre otros. Entre ambos niveles siempre ha aparecido un espacio vacío y ese espacio lo planteamos como el que nos ocupa en esta exposición, la inserción profesional, como puede apreciarse en la siguiente figura.

Figura 1: Desarrollo Profesional Docente

Nos preocupan los profesores que ya están enseñando y se cuestionan acerca de su idoneidad para la profesión porque se enfrentan a situaciones complicadas para la cual no han encontrado capacitación en su formación inicial ni en su formación en servicio. Esa situación de los profesores principiantes hoy día ya está sobre el tapete. Durante décadas fue un elemento oculto.

La nueva versión del Informe Talis, Teaching and Learning International Survey, muestra cómo enseñan los profesores y que características tienen, este informe señala que, al comparar profesores principiantes con los experimentados vemos diferencias entre uno y otro, asimismo, los profesores principiantes dedican menos tiempo de sus clases a enseñar pues deben mantener el orden; además, la auto-percepción de eficacia del profesorado principiante es menor que la del profesorado experimentado, al respecto pueden verse las figuras 2 y 3.

Figura 2: Tiempo dedicado a enseñar y aprender

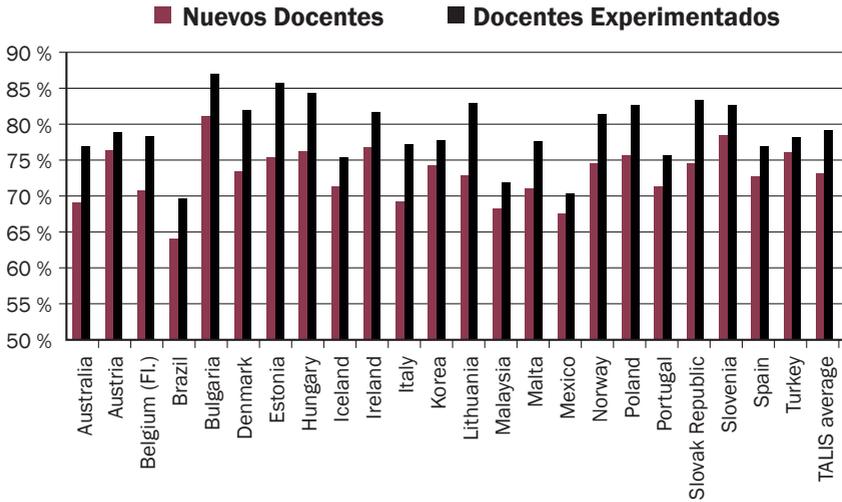
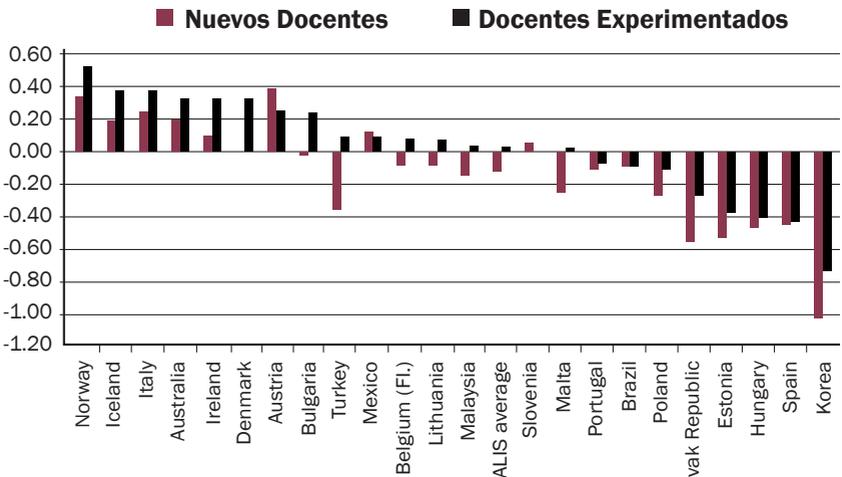
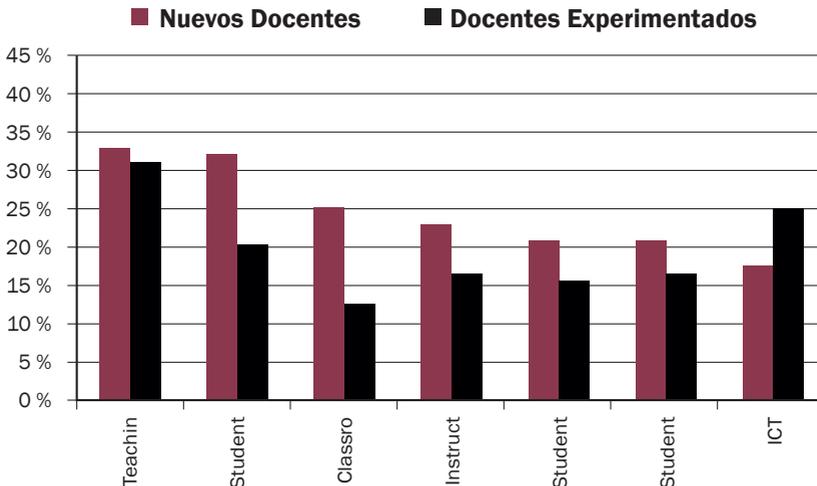


Figura 3: Nivel de percepción de autoeficacia



Los profesores principiantes también se diferencian de los profesores experimentados en las necesidades de formación en servicio, ellos perciben con más intensidad una gran preocupación por la enseñanza, la metodología, la manera de trabajar en el aula, el uso de la tecnología; esto nos lleva a plantear que el trabajo de los profesores principiantes es un trabajo diferenciado respecto del de los que tienen experiencia –Ver gráfico siguiente-. El Informe Talis nos muestra que en general los profesores principiantes asumen las mismas responsabilidades y/o más que el profesorado experimentado. Las escuelas, en general, ofrecen las mismas condiciones de trabajo a los docentes aprendices, como puede verse en la siguiente figura.

Figura 4: Principales necesidades de formación

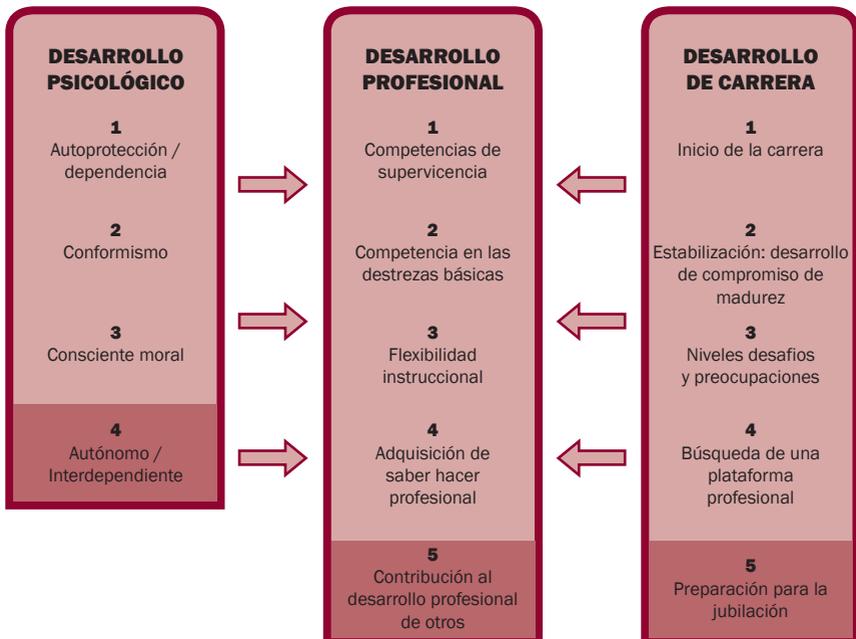


Hay algunas excepciones. Hay países en los que se les propone a los profesores principiantes un proceso de acompañamiento no solamente sobre la base del mentorazgo. Uno de los componentes principales, pero no único, es la reducción de carga docente para dedicarse a analizar, observar, trabajar sobre los procesos de enseñanza. Australia, Brasil, Lituana, Estonia, Portugal, Inglaterra y Escocia son países donde ya hay un reconocimiento de las características diferenciadas del momento de aprender a enseñar. Esto nos plantea que no debe haber ruptura entre la formación inicial y la formación continua, sino continuidad de tal manera que el profesorado cuando llega

a la escuela, no se encuentre con que le falta competencia didáctica, de contenidos y de manejo de la organización. A veces, la formación inicial es falante en esas competencias.

Leithwood Kenneth ya hace algún tiempo mostró que existen diferentes etapas en el proceso de convertirse en docente –Ver Figura 5–, que implican evolución en las dimensiones psicológica y profesional. Cuando un profesor está en el inicio de su carrera necesita desarrollar competencias de supervivencia. Por ello el acompañamiento debe aportar aquel saber. También hay un proceso psicológico de dependencia, o sea, está muy pendiente de lo que piensen otros sobre él. Entonces, debemos ver el desarrollo profesional docente en etapas y fases de formación. La capacitación para los profesores principiantes debe ser acorde a sus necesidades, su situación y los contenidos que ellos demandan. En el proceso de convertirse en profesor hay dos tareas: enseñar y aprender a enseñar.

Figura 5: Etapas del proceso de convertirse en docente según dimensiones



Simón Vilman publicó un artículo en 1984, en el que llamaba choque con la realidad al hecho de que un docente egresado de su formación inicial, al llegar al aula de clase de su primera experiencia laboral encuentre que no tiene relación con su formación inicial. Esto genera problemas específicos en los profesores principiantes: la gestión del aula, la disciplina, la motivación de los alumnos, las relaciones con los padres, la evaluación, etc. Cuando las situaciones de conflictos son muy altas y generan en los profesores principiantes auto-percepción de eficacia baja se producen unos grandes índices de la baja. Ese abandono lo estamos viendo especialmente en las áreas de ciencias, tecnologías e idiomas. También cuesta trabajo mantener profesores en situaciones conflictivas por falta de preparación en la administración de cómo se gestiona el aprendizaje de los alumnos y eso tiene que ver con falencia de la formación inicial.

A veces los propios profesores tienen que enseñar cursos diferentes a los de su especialidad para sustituir a algún docente. No se trata de poner en marcha solo el programa de acompañamiento de los profesores. También debe haber un sistema de acogida y de socialización del nuevo docente. Si no estos se quedarán como elementos externos a la cultura de la escuela con pocas posibilidades de integrarse en la supervivencia. La actitud de la dirección es muy importante, la desinformación que traen los alumnos de cómo funciona la escuela y el contexto educativo, organizativo y también cultural, el mal ambiente, y la falta de comprensión de los padres, son algunas de las causas del alto abandono, especialmente en zona desfavorecidas que es donde más se necesitan buenos profesores. Hay abandono en matemáticas y ciencias, mayor en secundaria que en primaria. Todo esto repercute en una baja calidad de enseñanza y en el no respeto del derecho de aprender de los alumnos.

Para enfrentar a estos problemas, se ha venido desarrollando diferentes componentes en el proceso de inserción laboral, entre ellas podemos mencionar:

1. La orientación, que es decirle al profesor qué tipo de escuela va a tener antes que empiece el curso escolar,
2. La mentoría o mentorazgo,
3. Ajustar las condiciones del trabajo para poder planificar, evaluar, analizar aulas;

4. Reducción de tiempo;
5. Desarrollo Profesional;
6. Colaboración e interacción con compañeros, redes presenciales/online y
7. Observación, análisis de la práctica y reflexión.

Y algo también muy importante, es la necesidad de aprender con otros. No basta con que haya un mentor y un principiante como una pareja que desarrollan su actividad con una orientación profesional y/o con una vinculación afectiva, sino es necesario incorporar diversos componentes en un programa, por ejemplo en algún estudio de Birgenon, mostraba tres tipos de programas de inserción, como puede apreciarse en el siguiente esquema

Esquema 1: Tipos de programas de inserción

Inserción básica: el mentor y la comunicación con el director y/o el jefe del departamento.

Inducción básica + colaboración: mentor, comunicación con el director o con el jefe del departamento, tiempo con otros colegas y seminarios con otros principiantes.

Inserción básica + colaboración + red de profesores + recursos extras: lo anterior más participar en una red externa de profesor, reducción de la carga docente.

En cuanto al 3er tipo de Programas de inserción hay que considerar recursos extras, los recursos Online que permiten a los profesores tener más materiales, videos demostrativos, espacios para compartir y para intercambiar.

La figura del mentor que aparece en el segundo tipo de programas es quizá la que más atrae la atención, porque es el que con más facilidad se está

implantando. Aquí la idea es reutilizar el conocimiento y la experiencia de los profesores para ayudar a otros profesores a aprender a enseñar. Con mayor o menor acierto, un buen profesor, un buen docente de aula, no tiene por qué ser un buen mentor. Hay competencias vinculadas con la formación de formadores, con el aprendizaje del adulto que un mentor debe adquirir para desempeñarse adecuadamente; por lo tanto, la figura del mentor, tan importante, tan necesaria para los docentes porque tienen a alguien a quien recurrir a quien consultar y está bien; pero por sí sola y como único elemento de apoyo es insuficiente.

A manera de conclusiones de lo expuesto hasta ahora, respecto de la inserción laboral, podemos decir:

- La inserción es una fase crítica del proceso del aprender a enseñar y convertirse en profesor. Eso ya lo hemos descubierto y afortunadamente se ha convertido en política pública también en América Latina.
- Es un eslabón entre la formación inicial y continua, sin embargo tenemos que decir que allí hay un divorcio en algunos países como Argentina se incluye ahora la tarea del acompañamiento a los profesores; es decir, como vínculo entre la formación inicial y continua.
- Hay la necesidad de superar la socialización reproductora; es decir, sustituir ese enseñar al profesor nuevo a hacer las cosas tal como se han hecho, más bien se trata de ser una mentoría transformadora que haga que los profesores mejoren y que se conviertan en sujetos con una evolución adaptativa de manera que sigan aprendiendo y aporten innovación a la escuela.
- Es necesario generar una cultura escolar de acogida y colaboración en la escuela.

- Existe la necesidad de formar mentores para la función formativa, no basta con ser un buen docente ni tener las mejores calificaciones como tal, asimismo,
- Hay necesidad de crear programas flexibles y variados, para que consigamos docentes que no solamente desarrollen estrategias de enseñanza sino vayan mejorando como personas y en cuanto a sus actitudes, esto permite que los alumnos aprendan bien, en buenas condiciones.

Respuesta a preguntas sugeridas por la Mesa de Desarrollo Docente

Luzmila Mendivil (PUCP): *De acuerdo a las investigaciones sobre docencia en América Latina, ¿cuáles son los principales problemas que experimentan los profesores principiantes y que tipo de programas de apoyo a la inserción a la docencia ha mostrado mayor éxito?*

Hay escasa investigación publicada sobre el profesorado principiante en América Latina. En España, nuestro grupo de investigación organiza cada dos años un congreso internacional sobre el profesorado principiante y su inserción en la docencia. El 1er congreso fue en España en el 2008, después en Buenos Aires en el 2010, el siguiente en Santiago de Chile 2012 y a finales de febrero del 2014, será el IV Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante en Curitiba-Brasil. Por lo tanto, hablo desde la perspectiva de tres congresos cuyo objetivo es recoger la investigación que a nivel de América Latina, España y Portugal se ha venido desarrollando entorno al profesorado principiante. La recopilación de investigaciones sobre el profesorado principiante en América Latina es más compleja por lo disperso que supone y por la falta de revistas especializadas en el tema.

A partir del análisis de nuestros congresos vemos que los problemas de los profesores principiantes en la región latinoamericana coinciden con los problemas que la literatura internacional nos muestra; es decir, problemas con la disciplina en el aula, con la auto-percepción de autoeficacia, con la metodología didáctica, con la relación con los compañeros y la relación con los padres. Hay algunos casos particulares de profesores enseñando en escuelas vulnerables que tienen necesidad de información adicional. También ha habido algunas tesis doctorales, como la del doctor Luis Reyes de la Universidad Católica Silvio Enrique de Chile, sobre el profesorado principiante, pero no se puede decir que haya un volumen amplio de investigaciones. Hasta ahora lo que habido son experiencias, muy focalizadas en iniciativas de universidades o del Estado.

Por ejemplo, hace 3 o 4 años, en Chile se puso en marcha un programa apoyado por la OEI para desarrollar experiencias de acompañamiento a profesores principiantes. En este caso, estamos en el proceso de describir en qué medida el éxito medió como aprendizaje de los profesores principiantes y de los alumnos, todavía no tenemos evidencia que nos indique cuales son buenas prácticas. Pero ya vamos conociendo algunas, así, profesores con buenas evaluaciones se convirtieron en mentores que no pertenecían a las escuelas y esta es una de las preguntas que ustedes plantean más adelante. Cuando el profesor mentor no pertenece a la escuela hay un riesgo de que la escuela se desapropie del proceso de mentorazgo. También cuando los mentores son evaluadores, a veces, el vínculo emocional con el profesor principiante hace que las posibilidades de aprendizaje se reduzcan.

Luzmila Mendivil (PUCP): ¿Conoce usted experiencias en la que el acompañamiento pedagógico haya contribuido a mejorar los desempeños de los docentes en actividad? ¿Cuáles son las posibles evidencias?

Previamente es necesario precisar que, los programas de inserción se han focalizado en general, en la figura del mentor, esto es un reduccionismo, pues, la sola figura del mentor no asegura una buena inserción. Ahora en cuanto las experiencias de programas de desarrollo profesional docente que sí tienen un efecto en los aprendizajes de los profesores y de los alumnos, son aquellas donde el contenido que el profesor enseña en el aula es objeto

de análisis y de debate. Con los profesores, especialmente los de secundaria, la materia que se enseña tiene que ser objeto de formación. Esto nos lleva a plantear que cuando el profesor mentor no es especialista en la disciplina en la cual el profesor principiante sí lo es, su capacidad de acompañamiento y credibilidad se reduce.

No basta centrarnos exclusivamente en la metodología didáctica general, tenemos que centrarnos en la didáctica del contenido que se enseña. En segundo lugar, tiene que ver con la oportunidad de colaboración. Los programas de formación y acompañamiento que tienen éxito son aquellos que dan oportunidad a los profesores para aprender de manera horizontal, aprender con otros y desarrollando iniciativas de innovación e investigación. Estos programas buscan que el profesorado reflexione y analice su práctica específica de aula. Esta es observada, grabada, analizada y evaluada. Por ejemplo, en el programa de mentores en Chile que mencioné, el mentor no entraba en el aula del profesor principiante, siendo así, las posibilidades de enriquecimiento y de análisis se reducen. Los programas exitosos también toman como objeto de análisis las tareas de aprendizaje de los alumnos, ya no solamente lo que hace el profesor. Finalmente, estos programas llevan un acompañamiento prolongado en el tiempo. Programas de esas características suelen tener éxito en el aprendizaje de los profesores y quizá también en los de los alumnos.

Luzmila Mendivil (PUCP): *¿En qué momentos de la trayectoria del docente se debe realizar las tareas de acompañamiento, al inicio o cuando el profesor ha mostrado bajo rendimiento o durante toda su vida profesional? ¿Cuánto tiempo se debe acompañar a los profesores nuevos?*

El acompañamiento debe producirse en cualquier momento en el cual hay tránsito o mudanza del rol o de institución. La propia escuela es la institución interesada en que las personas nuevas se incorporen lo más antes posible. Entonces, el acompañamiento no debe limitarse a los profesores principiantes. Un profesor nuevo con 30 años de experiencia docente también necesita inserción. El acompañamiento es una estrategia formativa que debe aplicarse a cualquier cambio a cualquier tránsito porque las transiciones requieren de inserciones, de socialización en la cultura, en las

normas, en cómo se hacen las cosas. Por ello, es la propia institución la que tiene que ponerlo en marcha. La idea del acompañamiento es el aprendizaje guiado, el aprendizaje por modelamiento para superar algo que la formación del profesorado no ha incluido.

Para que alguien cambie y cambie en su aula, no basta con que le digamos lo qué tiene que hacer, sino necesitamos que en su aula tenga oportunidades de retroalimentación cuando está trabajando. El acompañamiento debe formar parte de una política de desarrollo profesional docente en el que hay personas que un momento determinado son acompañados, y esas mismas personas pueden ser acompañantes. Un profesor principiante puede ser acompañado por otro experimentado para mejorar la gestión del aula, pero ese mismo profesor principiante que está siendo acompañado, puede ser acompañante de otro profesor en el uso de las tecnologías en el aula. Esa idea de dentro y fuera, de ser acompañante y acompañado, a mí me parece que es interesante, sobre todo porque no clasifica a los profesores en el primer nivel, segundo nivel o tercer nivel.

Luzmila Mendivil (PUCP): *En el Perú, en algunas experiencias iniciales de formación docente en servicio, se complementaban las sesiones de clases, talleres de trabajo y grupos de aprendizaje entre docentes con la visita y asesoría de profesores o capacitadores en las escuelas y aulas. En la actualidad se viene dando el acompañamiento como una estrategia centrada en el logro de aprendizajes, pero desarticulada del conjunto de programas de formación a la luz de las experiencias continentales y mundiales, ¿cómo puede resolverse esta desarticulación?, ¿qué ventajas puede tener el acompañamiento frente a otras estrategias y acciones de formación en servicio?*

El acompañamiento debe formar parte de una estrategia dentro de un proceso de desarrollo profesional docente. La escuela tiene que tener sus propios planes de formación y de desarrollo profesional, por supuesto basados en una política que apoye su autonomía para generar sus propias estrategias de aprendizaje. Recientemente se está trabajando en muchas escuelas lo que se llama comunidades de aprendizaje, en donde hay un acompañamiento dentro de una estrategia de mejora del profesorado que la propia escuela diseña, de vínculo con las personas que finalmente repercute en el aprendizaje de los alumnos.

En toda esa estrategia, el acompañamiento juega un papel, pero no puede suplantar a otros elementos que deben de configurar un buen plan de desarrollo profesional. Si decimos que el desarrollo profesional solamente se hace a través del acompañamiento, estamos apostando por un modelo individualista con pocas posibilidades de sustentabilidad. Esto es complicado en países en los cuales los profesores están trabajando en 2 o 3 escuelas el mismo día, pero la tendencia que tienen aquellos países que tienen buenos resultados de aprendizaje, tipo Singapur y Finlandia apunta a la organización escolar. La institución escolar es la que tiene que ser el centro del desarrollo profesional docente, en donde el acompañamiento juega un papel pero no es la única alternativa de desarrollo profesional.

Luzmila Mendivil (PUCP): *En nuestra experiencia, el principal referente que tienen los docentes son las visitas de los supervisores. Con ese referente ahora se añade la figura del acompañante. En este contexto, ¿cómo lograr un sistema que diferencie y armonice las funciones de control propias de una supervisión con la función de formaciones pedagógicas propias de los acompañantes?*

En España ocurrió hace 25 años eso que usted me ha comentado. En cierta medida, los supervisores eran inspectores de escuela e intentaba evaluar y hacer que la normativa se cumpliera. Junto con esa figura se incorporó la figura del asesor o el formador de formadores, es decir, esa figura alternativa a inspector vestido de evaluador, juez y esta figura asociada más a una vinculación más de acompañamiento a las escuelas, en donde había cierta evaluación, pero no era evaluación con efectos punitivos, sino de apoyo en el diagnóstico de dificultades, de estrategias de mejora y de acompañamiento.

Bueno, entonces, evidentemente se produce lo que llamamos en España un choque de trenes, porque hay una figura que es nueva, con menos poder y que se tiene que ir ganando esa autoridad como consecuencia de su trabajo, el asesor, y por otra parte tenemos la figura tradicional muy valorada y respetada que es el inspector. Lo que se hizo fue crear equipos internivelares, es decir, equipos de asesores y de inspectores, que juntos desarrollaban actividades de acompañamiento y apoyo a las escuelas. Esa fue una experiencia exitosa que permitió que la evaluación y control fueran junto con la evaluación y mejora. Esto no es algo que se improvisa, tiene

salir de la propia política. Si queremos que el acompañante se establezca y enraíce, no podemos ponerlo a pelear con el inspector. Tenemos que ponerlo a colaborar con el inspector, y esa yo creo que puede ser la única salida.

Luzmila Mendivil (PUCP): *¿Cómo y dónde se forma el contingente de acompañantes que necesitan países tan extendidos y heterogéneos, cultural y lingüísticamente como el nuestro, para tener acogida y legitimidad entre los docentes?*

El problema no es dónde se forma porque el sitio no es lo más importante, sino establecer cuál es el perfil que queremos tanto para el acompañante como para el formador del acompañante. Tenemos que llegar a establecer el perfil de competencias. El acompañante tiene que ser una persona con capacidad para diagnosticar necesidades de formación, tiene que tener conocimiento de las teorías de aprendizaje de un adulto, tiene que ser una persona que conozca la didáctica de la disciplina sobre la cual enseña, tiene que ser un especialista en el análisis y observación de aula, con competencias en el análisis institucional.

Planteado ese perfil tenemos que buscar cuál es el perfil del formador del acompañante. Nos sirve un profesor de universidad que haya tenido experiencia, que ha trabajado en proyectos de innovación docente, que conoce la realidad de la escuela, pero también nos sirven profesores de aula que posiblemente a lo largo de su experiencia han participado en proyectos de innovación, que son formadores, e incluso formadores informales. A partir de aquí viene la posibilidad de utilizar diferentes estrategias. Yo sugeriría en un país como el suyo, también en el mío, estrategias de lo que se llama *blended learning* o enseñanza semipresencial, es decir, utilizar de manera inteligente las tecnologías, no quiero decir hacer el curso de formación completamente a distancia, pero sí que podamos tener espacios presenciales y no presenciales.

Cualquier programa de este tipo de formación de asesores de acompañadores debería de plantearse como un programa mínimo de 6 meses con espacios presenciales y con trabajos no presenciales y con una orientación muy ligada a la aplicación práctica de los contenidos, es decir, de nada vale que

estudiemos las teorías de aprendizaje de un adulto y nos la sepamos, si después no somos capaces de diseñar un programa de acompañamiento para otro profesor teniendo en cuenta esa teoría, entonces esa es la respuesta que daría.

Es bueno que el acompañante esté en la misma escuela porque conoce la cultura y sistema de la escuela, y es la persona más apropiada para integrar al profesor, pero sabemos que eso no es viable porque no podemos tener en todas las escuelas del país acompañantes preparados. Posiblemente dentro de las funciones del director escolar, a lo mejor podría estar la de promover en su escuela, programas de inserción de los nuevos. Vamos a necesitar acompañantes que no estén dentro de las escuelas porque no tenemos tantos acompañantes como escuelas, entonces recurrimos a profesores jubilados (punto uno), o a profesores que se dedican exclusivamente a esta tarea (punto dos), o también a profesores que tienen liberación, es decir que en lugar de dar 25 horas de clase, pues que haga 15 y el resto las puede utilizar para hacer visitas a otras escuelas, por tanto, quién lo hace, puede ser variado.

Lo importante, es que la figura del acompañante no debe limitarse exclusivamente al trabajo con el principiante, sino a ayudar a la escuela a desarrollar su propio proceso de aprendizaje. Al final buscamos que la escuela tenga su propia autonomía para desarrollar procesos de gestión de aprendizaje, de autonomía escolar, de diseño de sus propias estrategias de mejora, que las escuelas como unidad de cambio tengan capacidad y autonomía.

Luzmila Mendivil (PUCP): *En uno de sus artículos plantea que los docentes deberían llegar a ser expertos, ¿qué habilidad, actitudes y conocimientos debe desarrollar un docente para ello, qué estrategias de acompañamiento se requieren?*

Esa es una meta que creo que no se improvisa. La tendencia en los estudios internacionales es el aprendizaje a lo largo de toda la vida. La gente joven está viviendo en un mundo en rápido cambio, no solamente tecnológico sino en las propias estructuras de las organizaciones. El cambio es una

realidad con la cual tenemos que convivir. Por eso no entiendo a ningún profesional que esté satisfecho con las competencias adquiridas en su etapa de formación inicial. En nuestros estudiantes tenemos que enseñar a ser autónomo.

Tenemos que llegar a ser expertos adaptativos, es decir, capaces de desarrollar aprendizajes autónomos, de generar procesos de autoformación y de aprendizaje a través de diferentes herramientas; observando, reflexionando, compartiendo y aportando a otros aquello que él está haciendo. Una de las características del experto adaptativo es la de tener apertura permanente al cambio, al uso inteligente de las nuevas tecnologías; es aquella persona que está continuamente aprendiendo y eso es algo que no se improvisa. Tiene que ver con valores que se contagian y se transmiten, y los formadores en formación inicial tenemos una enorme responsabilidad de no dar todo por hecho, no dar verdades ciertas, incorporar la duda, la necesidad de indagar, la necesidad de estar continuamente aprendiendo, solamente así creo que podemos hacer que nuestros futuros docentes sean estos expertos adaptativos, adaptativos por qué, porque van aprendiendo y son capaces de adaptarse a los procesos de cambio que la sociedad tiene y adaptarse pero de manera inteligente, es decir, aprovecharse en cada momento de usar los mejores recursos y herramientas de aprendizaje que un momento necesita, entonces ahí yo creo que sí tenemos un verdadero problema en la formación inicial, efectivamente.

Diálogo abierto

Jorge Contreras: *Una pregunta desde Internet, ¿qué evidencia puede mostrar en relación a los grupos de inter-aprendizaje docente en este proceso de inserción del docente en su formación?*

Hay gran número de artículos que se han centrado en el análisis de los aprendizajes que los profesores desarrollan en lo que se denomina comunidades de aprendizaje, grupos de profesores que a través de un trabajo colaborativo son capaces de mejorar como docentes, es una alternativa

evidente a la formación tradicional en donde la llamada capacitación la hace un experto que viene y habla, y los profesores enseñan. Las investigaciones nos dicen que cuando hay un aprendizaje entre iguales, cuando los profesores se reúnen para planificar lecciones se gana en experiencia y en conocimientos. Hay evidencia de mejora en los aprendizajes de los profesores. Aun falta investigar la mejora en los alumnos. Son pocas las investigaciones que han puesto en relación formación docente con calidad de aprendizaje de los alumnos porque son investigaciones que requieren diseños metodológicos bastante más complejos. En el aprendizaje de los alumnos influyen muchas otras variables que son difíciles de controlar.

Yina Rivera (CNE): *¿quisiera saber si mentoría y acompañamiento se pueden usar indistintamente?*

Mentoría es muy específica dirigida al profesor o principiante, el concepto de acompañamiento es bastante más amplio y no se limita exclusivamente al momento del profesorado o principiante, sino puede ser acompañamiento a una escuela, a un grupo de profesores.

José Rivero (CNE): *Hay una situación que se reitera en los centros educativos peruanos, a la hora del inicio de clase y redistribuir roles entre los docentes, generalmente se encomienda más cosas al docente recién egresado, al de menos experiencia, los años primeros que son los más difíciles, los más demandantes, qué haces respecto a esta realidad.*

Si el médico que acaba de incorporarse a un hospital es designado para hacer una operación de trasplante de corazón, pues seguramente habría más de una denuncia y un proceso en los tribunales. Sin embargo, eso ocurre en la enseñanza, es algo que pasa en Perú, pero ha venido pasando en otros lugares. Es la evidencia de una tradición que entiende que enseñar es algo fácil, que cualquier puede enseñar y, por tanto, que hay un escaso respeto para los propios alumnos.

Allá en España se ha planteado la idea de que la escuela haga su propio plan de inserción del profesorado principiante, y eso tiene que ver con las asignaciones de tiempos y de alumnos, y esto lleva a que los profesores

principiantes tengan menos horas de clase precisamente para poder realizar esa tarea de acompañamiento, de mentoría y también se les asigna no las peores clases ni las más conflictivas, más deficitarios o con mayores niveles de vulnerabilidad. Es una cuestión de acción política, es decir que la administración establece cuáles son las normas de asignación para los profesores principiante, de tal manera que cambie esa tradición del último que llega es el que se lleva lo peor. Es una cuestión que es tan cultural que solamente cambiará cuando haya una decisión política que haga ver que esa tradición puede ser una tradición equivocada.

Elizabeth Evans (ISPP CREA): *En nuestra realidad peruana tenemos todavía muchos pasos por dar antes de llegar a la profesionalización docente tal como nos la has explicado, creemos que el tener mentores y tener acompañantes bien preparados implica darle el peso a la profesión docente que se requiere en una sociedad que empieza a mirar la educación como un eje para el desarrollo y para el cambio. Estamos a puertas de una evaluación de directores de planteles educativos, se espera que los directores sean evaluados por su capacidad de ser líderes pedagógicos. ¿Crees que sería un buen comienzo para tener líderes pedagógicos que empiecen a hacer este trabajo de mentoría en los centros educativos?*

Hay una gran preocupación social y política sobre la educación y la calidad de la educación. Por tanto, estamos en una situación bastante mejor que una década atrás. Esta situación llama la atención sobre la necesidad de la profesionalización docente, entendiendo que la docencia no es una ocupación fácil de aprender, es una profesión que necesita su dignificación en cuanto a condiciones y eso pasa por condiciones económicas y laborales. Si solamente tocamos el desarrollo profesional y la evaluación del docente o en este caso del directivo, sin tocar esas otras condiciones, tendremos poca capacidad de producir cambios importantes.

En este caso va a haber una evaluación de la dirección en su liderazgo pedagógico. En países como Finlandia, no tienen sistemas de evaluación de escuela ni de evaluación docente. No la tiene porque poseen una muy buena formación inicial y, después, las escuelas son responsables porque en ellas existen líderes pedagógicos. Entonces, en este proceso de liderazgo

pedagógico, la escuela, aparte de tener su propio proyecto pedagógico, tiene que tener su proyecto de desarrollo profesional y ahí es donde entra la inserción de los nuevos o de los que transitan. A estos hace referencia la intervención de Jorge. Las investigaciones que se han hecho nos dicen que en América Latina ha habido una mentoría informal, es decir, personas o profesores que han acompañado por su propia iniciativa a profesores que recién empiezan.

El acompañamiento es una función importante que no debe estar limitada a un profesor principiante, sino que el acompañamiento tiene que ser un acompañamiento a la escuela para ayudarla a mejorar como institución. Y la escuela es la que tiene que desarrollar sus propios programas de acompañamiento hacia los nuevos profesores que llegan. Como comentaba antes el profesor Rivero, que no se le asigne al profesor que llega el peor de los cursos. Debe haber un programa de acogida. Si ponemos énfasis en el profesor principiante y en su acompañamiento, creo que estamos equivocándonos de objetivo, el énfasis es la escuela como unidad de formación, en donde están profesores nuevos, pero también profesores que llevan 20 años haciendo lo mismo y que a lo mejor necesitan más acompañamiento que el profesor que empieza.

Carmen Montero (CNE, IEP): *Me preocupa el asunto de los profesores principiantes y del esfuerzo que parecería que hay que poner en su seguimiento, su acompañamiento, su mentoría, cuando es claro que hay todavía mucho que corregir, mucho que mejorar en la formación inicial. Si ponemos por lo pronto énfasis, dinero, criterio, recursos, sentido común en el mejoramiento de la formación inicial docente con un buen programa de prácticas pre profesionales, estaríamos en condiciones de requerir algo menos esfuerzo puesto en algo que demanda una actividad bastante dispersa, es decir, una cosa es pensar en un mejor programa de prácticas pre profesionales en los institutos pedagógicos que por decir son 100 y otra es pensar en programas de acompañamiento institucional, que no los estoy suprimiendo, pero podríamos evitar algunas cuestiones en un universo mucho más disperso que puede ser decenas de miles de escuelas a las cuales hay que llegar.*

Un informe de la OCDE, que ustedes quizás conozcan, “Los Profesores Cuentan”, Teachers Matters, decía “visto que la formación inicial es tan mala, en lugar de poner dinero en la formación inicial, pongámoslo en los programas de inserción dirigidos a los profesores principiantes, puesto que están ligados a la práctica, a la escuela, seguramente tendrán mayor éxito”. ¿Cuánto tiempo vamos a tardar en tener una buena formación inicial y cuántos años de nos va a llevar hacer un cambio radical en la formación inicial? Mientras tanto están entrando chicos las escuelas con mayor o menor nivel de formación.

Jorge Jaime (Derrama Magisterial): *En tu exposición nos decías que cada vez que hay tránsito se debe resolver esto con un proceso de acompañamiento. En la situación peruana de hoy hay espacios nuevos para la labor docentes. Los docentes deben volverse investigadores, administradores, además de su trabajo pedagógico porque la Ley nuestra lo contempla así. ¿Hay experiencias de acompañantes en el proceso de investigadores, de formación de investigadores en educación?*

Y en el caso de Jorge, yo efectivamente decía que la inserción se debe producir en cualquier tránsito porque es razonable y en cualquier empresa así se da, cuando uno cambia hay un periodo de acogida, no se habla del mentor, pero sí se habla del coaching, el término coaching es el entrenador. Aquí en España ha habido financiación para que los profesores, no individualmente, sino en grupo, presenten proyectos de investigación acompañados por profesores universitarios que les apoyan en aquellos aspectos de la propia investigación que los profesores pueden tener mayor debilidad, por ejemplo el diseño de la investigación, la metodología, el proceso de análisis de datos. Ha habido esa experiencia de proyecto de investigación, normalmente investigación – acción, investigación, digamos, preocupada por resolver problemas prácticos y hay revistas que publican proyectos de investigación – acción de profesores con la colaboración de profesores universitarios.

Jesús Herrero (CNE): *Bueno, me han pedido que como presidente del Consejo Nacional de Educación cierre estas videoconferencias. No sé si es el final de un ciclo, yo creo que es más bien el comienzo. Estamos comenzando, iniciando un proceso que me resulta muy importante y, por*

eso, Carlos, quiero agradecerte mucho, en primer término, por lo que has compartido con nosotros, porque además mucho de las experiencias que has compartido nos es familiar a nosotros en nuestra reflexión cotidiana. Entonces, tu aporte alimenta, alimentará y seguirá alimentando nuestras propias reflexiones en un país que quiere y apuesta por mejorar mucho más la educación, que como sabes tiene índices bastante preocupantes.

Hemos tenido tres espacios de videoconferencias con especialistas de Chile, de Uruguay y de España donde fundamentalmente se ha asumido reflexionado sobre tres aspectos: el de la formación inicial de los docentes, el de su evaluación y el de la inserción de los nuevos docentes en la carrera. El Consejo Nacional de Educación a través de sus comisiones, una de estas comisiones que es la de Desarrollo Docente, tiene a su vez una Mesa Interinstitucional en la que participan muchos representantes de instituciones importantes del país que están dedicadas a la educación, tanto desde el aspecto práctico, concreto del aula, como desde el espacio de la investigación y de la reflexión.

Por eso como presidente del Consejo Nacional de Educación, me felicito y en este caso también a la mesa interinstitucional de desarrollo docente que ha tenido esta iniciativa de las videoconferencias, usando la tecnología con mayor o menor éxito, pues a veces uno tiene que adaptarse y entenderse con la tecnología que es la que nos ha permitido conocernos. Creo que también fue un espacio de aprendizaje.

No puedo terminar, sin dejar de agradecer, que esto ha sido posible gracias al ofrecimiento de la Unesco, a la acogida de la Mesa de Desarrollo Docente, como decía, y a las instituciones que participan en la mesa, que se han unido en esta iniciativa posibilitando estas tres videoconferencias que, por cierto, han tenido lugar en los claustros de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Quiero resaltar también que estas transmisiones se han podido realizar con el apoyo de Perú Educa desde el Ministerio de Educación, vuelvo a repetir, de la Pontificia Universidad Católica del Perú y de la Fundación Telefónica. Se han unido esfuerzos para tener una experiencia que me parece muy importante y por eso yo creo que no estamos clausurando el final de nada, sino, tal vez, celebrando el inicio

de un proceso que se debería continuar porque queda mucho camino por recorrer y mucha reflexión por realizar.

Por tanto, pues qué duda cabe que han sido muchas las voluntades que se han puesto en movimiento y que han posibilitado estos encuentros, como Consejo Nacional de Educación nos comprometemos a seguir fortaleciendo estos espacios de diálogo y de propuestas y a seguir caminando juntos para conseguir nuevos aportes que podamos hacer a la educación de nuestro país, para que efectivamente este crecimiento de que nos hablan en el país vaya de la mano con la educación, para que el crecimiento pueda convertirse en desarrollo. Muchas gracias, Carlos, muchas gracias a todos y a todas las que nos han posibilitado estos encuentros y muchos saludos a quienes nos han ido siguiendo desde el Internet o de forma directa.



Sobre los conferencistas

Beatrice Ávalos



Es investigadora asociada del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile donde lidera un proyecto de investigación sobre la profesión docente chilena. Hasta hace poco fue coordinadora nacional del estudio internacional IEA TEDS-M, un estudio conducido en 18 países sobre formación docente y conocimiento matemático y pedagogía de las matemáticas. Entre 1994 y 2003 fue coordinadora de programas de mejoramiento docente y de la enseñanza en la educación secundaria y en las instituciones de formación docente, Ministerio de Educación de Chile. Ha publicado extensamente en temas relacionados a los docentes, formación docente, política y desarrollo educativo. Sus principales áreas de interés tanto en la investigación como en la enseñanza están en las áreas de formación docente y política educativa con especial referencia a países con bajos ingresos. Tiene varias publicaciones en estos campos, incluyendo libros, artículos y reportes. Ella ha realizado consultorías con UNESCO, IDRC (Canadá), Banco Mundial, Banco de desarrollo Asiático, el Secretariado del Commonwealth, y ha trabajado en Papúa Nueva Guinea, Bangladesh, Bolivia, Perú, Uruguay y Sudáfrica. Recientemente recibió la más alta distinción del gobierno de Chile a un educador.

Denisse Vaillant



Es Doctora en Educación de la Universidad de Montreal, provincia de Québec - Canadá y tiene una Maestría en Planeamiento y Gestión Educativa de la Universidad de Ginebra, Suiza. Ocupó varios cargos de responsabilidad en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública en Uruguay. Es profesora universitaria, asesora de varios organismos internacionales y autora de más de cien artículos y libros referidos a la temática de profesión docente, reforma e innovación educativas. Actualmente es la Directora Académica del Instituto de Educación de la Universidad ORT-Uruguay. Es también la Presidente del Observatorio Internacional de la Profesión Docente con sede en la Universidad de Barcelona. Algunas de sus últimas publicaciones son: Vaillant, D.; Marcelo, C. (2009) Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Editorial Narcea, Barcelona. y la siguiente publicación de Unicef (2013) Integración de Tio en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina .

Carlos Marcelo



Es Catedrático de Didáctico y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla, donde dirige el Grupo de Investigación IDEA. Posee larga trayectoria en investigación sobre los procesos de formación docente. Dirige el proyecto Prometeo centrado en la promoción de competencias tecnológicas para los formadores de formación continua. Es responsable de Enseñanzas Universitarias de la Agencia Andaluza de Evaluación y Acreditación (AGAE). Entre sus publicaciones más recientes destacan: La función docente (Síntesis, 2001); La formación inicial y permanente de los educadores (en Los educadores de la sociedad del siglo XXI, Consejo Escolar del Estado, 2002); Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes (en Revista Doencia, nº 33, páginas 27-38, 2007); Profesorado principiante. Inserción profesional (Octaedro, 2008. Coordinador del libro).