

Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico

Asesoría a la gestión escolar y CIAG

Orientaciones, protocolos e instrumentos

Guía del participante - Tercer fascículo



Marilú Martens Cortés

Ministra de Educación

Jack Zilberman Fleischman

Viceministro de Gestión Institucional

Daniel Anavitarte Santillana

Director de la Dirección General de Calidad de la Gestión Escolar

Zoila Llempén López

Directora de la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar

Contenidos

Luis Guerrero Ortiz

Revisión pedagógica

Nérida Urcia Harlet

Coordinación editorial

Lía Rojas Mesía

Diseño y diagramación

Cinthy Mery Cuya

Corrección de estilo

Fernando Carbajal Orihuela

Ministerio de Educación del Perú
Calle Del Comercio 193, San Borja
Lima, Perú. Teléfono (511) 615-5800
www.minedu.gob.pe

1.ª edición mayo 2017

En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el director”, “el docente”, “el estudiante” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en una convención idiomática y tiene por objetivo evitar las formas para aludir a ambos géneros en el idioma castellano (“o/a”, “los/las” y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

Ministerio de Educación

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de este material por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	4
PRIMERA PARTE: Gestión curricular.....	7
1. Gestión curricular: nociones básicas.....	8
1.1. ¿Qué hacer para gestionar el currículo?.....	8
1.2. Gestión curricular y liderazgo pedagógico.....	8
2. Manejo del currículo de Educación Básica.....	11
2.1. Currículo Nacional: definiciones básicas.....	11
2.2. Procesos pedagógicos clave para lograr competencias.....	15
3. Comunidades profesionales de aprendizaje.....	24
3.1. Comunidad de aprendizaje: definiciones básicas.....	24
3.2. Trabajo colaborativo y reflexión sobre la práctica.....	27
3.3. Comunicación asertiva.....	28
4. Desarrollo de capacidades pedagógicas.....	33
4.1. MBDD como referente de buenas prácticas.....	33
4.2. Estrategias formativas y promoción de buenas prácticas.....	35
4.3. Planes de mejora y planes de capacitación docente.....	38
SEGUNDA PARTE: Monitoreo y acompañamiento.....	43
1. Monitoreo de la práctica pedagógica.....	44
1.1. ¿En qué consiste monitorear la práctica pedagógica?.....	44
2. Acompañamiento pedagógico.....	46
2.1. ¿En qué consiste acompañar pedagógicamente al docente?.....	46
2.2. ¿Cómo implementar acompañamiento pedagógico desde la gestión?.....	46
2.3. ¿Qué habilidades se requieren para que el acompañamiento sea una estrategia de apoyo y desarrollo profesional para los docentes?.....	49
3. Evaluación del desempeño docente.....	51
3.1. ¿En qué consiste evaluar el desempeño docente?.....	51
3.2. ¿Para qué realizar evaluación del desempeño docente en la escuela?.....	51
3.3. ¿Cómo se realiza la evaluación a partir de las evidencias?.....	51
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55



Introducción

Este módulo está dividido en dos partes. En la primera abordaremos el tema de la gestión curricular, haremos una revisión sucinta de sus nociones básicas antes de abordar las características de su objeto principal: el currículo de Educación Básica, revisando sus principales definiciones y explicando la naturaleza de los procesos pedagógicos que permiten lograr las competencias que demanda.

Luego, revisaremos el concepto de comunidades profesionales de aprendizaje, analizaremos la importancia del trabajo colaborativo y la reflexión sobre la práctica al interior de la escuela, así como las posibilidades de entendimiento mutuo que se nos abren a través de la comunicación asertiva.

A continuación, abordaremos el desafío que representa el desarrollo de capacidades pedagógicas a partir de la experiencia de trabajo, así como la necesidad de adoptar el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) como referente de buenas prácticas, algunas estrategias formativas que funcionan bien y las características que debe exhibir un buen Plan de mejora y de capacitación docente.

En la segunda parte, trataremos el tema del monitoreo y acompañamiento pedagógicos. Buscaremos responder la pregunta: ¿En qué consiste monitorear la práctica pedagógica? Estableceremos las diferencias con el acompañamiento pedagógico y analizaremos las condiciones para implementar una rutina de acompañamiento pedagógico desde la gestión escolar. Asimismo, explicaremos cuáles son las habilidades que se requieren para que el acompañamiento sea una estrategia de apoyo y desarrollo profesional para los docentes.

Finalmente, abordaremos el tema de la evaluación del desempeño docente. Explicaremos en qué consiste, para qué sirven sus resultados al interior de la escuela y cómo realizarla a partir de las evidencias.

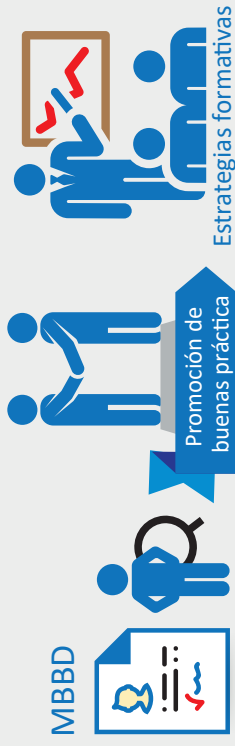
Todos estos temas han sido abordados extensamente en módulos anteriores. El que tiene en sus manos pretende hacer un recuento de las ideas principales, proponiéndole hacer un ensayo de puesta en práctica en relación con un caso. Confiamos en que este material pueda serles útil para el eficaz cumplimiento de su rol.



Gestión curricular

3 ¿CON QUÉ CAPACIDADES?

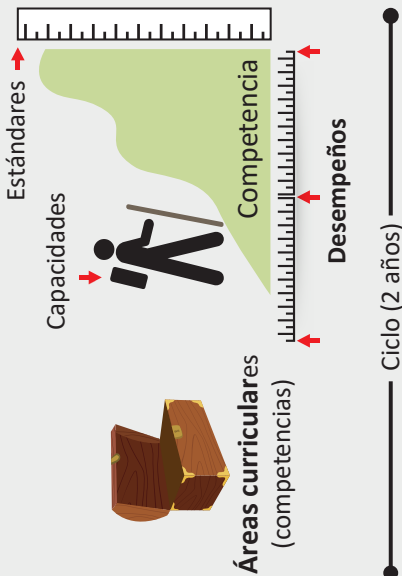
DESARROLLO DE CAPACIDADES



Auto diagnóstico / planes de mejora

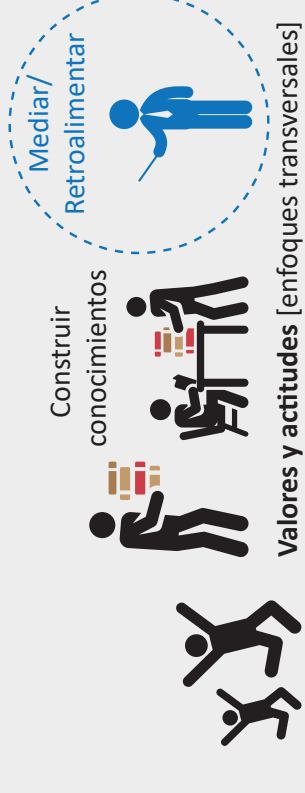
1 ¿QUÉ APRENDER Y CÓMO?

CURRÍCULO DE EDUCACIÓN BÁSICA



PROCESOS PEDAGÓGICOS

2 ¿PARA QUÉ?



Perfil de egreso

4 ¿QUIÉNES?

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

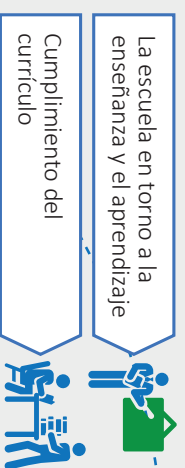
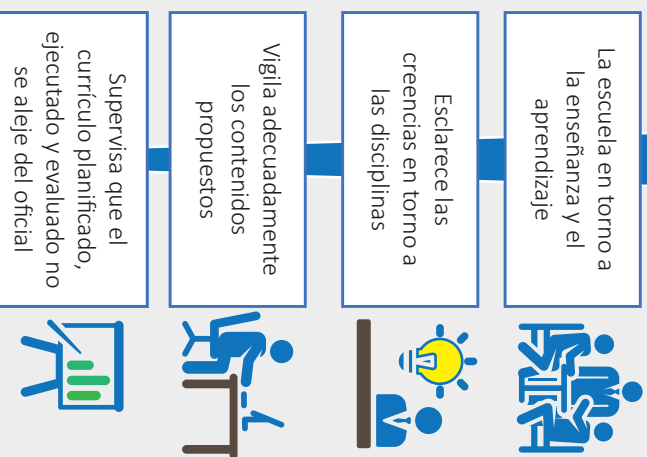


Reflexión sobre la práctica
Trabajo colaborativo

¿Cómo gestionar el currículo?

Objetivo: centrar la escuela alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes.

Director como líder pedagógico



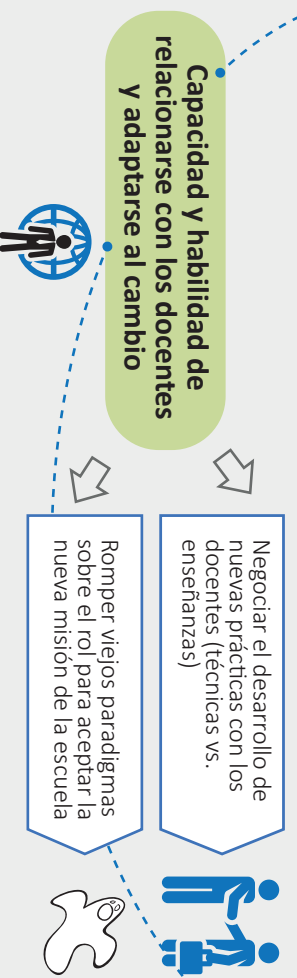
Experticia del director en temas pedagógicos



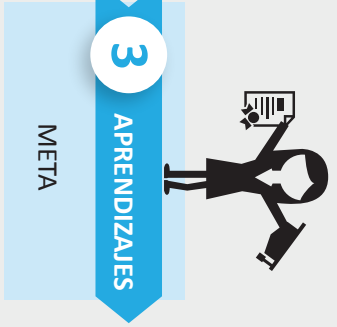
Organizar y facilitar las condiciones de trabajo en la escuela



Acompañar el proceso de transformación de la práctica docente

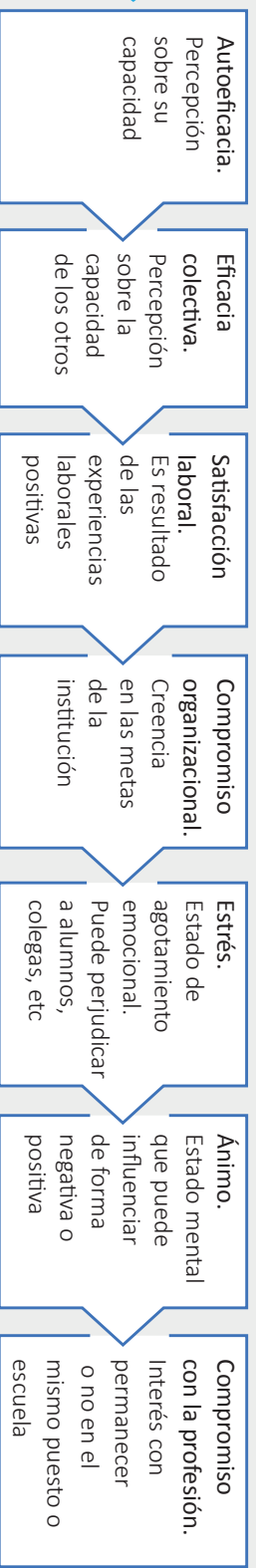


3 APRENDIZAJES



2 LIDERAZGO DIRECTIVO

Segunda clave que influye en el aprendizaje de los estudiantes



Desarrollar las escuelas implica también trabajar sobre las emociones de los docentes.

El desafío es dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa.

PRIMERA PARTE

Gestión curricular

El caso de Óscar. Parte I

Óscar, director de la IE Ricardo Palma en Loreto, ha organizado un taller para sus docentes, con el apoyo de dos expertos en currículo. Un tema que sus colegas e incluso él mismo, manejan poco. A pesar de su desconocimiento, monitorea a los profesores y sella sus programaciones, las cuales ni siquiera lee.

Días previos a la capacitación, Óscar convocó a todo el personal para informarles del taller y les dijo que suspendería las clases para que nadie falte. Las inasistencias serían descontadas. Algunos profesores le dijeron que no se puede perder clases. “Algo se tiene que sacrificar —respondió Óscar—, más bien agradezcan que no los hago venir fuera de su horario de trabajo”. Otros preguntaron por qué ese tema y no otros, pero Óscar solo respondió que era necesario.

Durante el taller, Óscar permaneció sentado en la parte de atrás del aula observando que todos los profesores participen. Al finalizar, agradeció a sus colegas y dijo que esta experiencia les debería llevar a un cambio en sus rutinas. La cara de los profesores era de incredulidad y desgano.

Los expositores se quedaron conversando con Óscar y le dijeron que las pruebas que habían aplicado a los profesores permitirían identificar sus fortalezas y debilidades en el manejo curricular: “De ahí saque temas para sus siguientes capacitaciones y hasta para el monitoreo”, le dijeron. Prometieron enviar su informe en una semana.

Motivado por el taller, el profesor César, recientemente nombrado, propuso a sus colegas formar un círculo de estudio sobre el currículo, aprovechando la bibliografía que dejaron los expositores. “Pero, César, ¿esa no es la chamba del director?”, le dijeron algunos. “¿Y por qué no po-

demo hacerlo también nosotros? —respondió César—. El director para ocupado; este taller no debe ser flor de un día”. Se apuntaron cuatro y decidieron empezar la siguiente semana.

Cuando el director se enteró se sorprendió. Llamó a César a su oficina para preguntarle qué pretendía. “Incentivar a mis colegas a leer y debatir más sobre el currículo”, le dijo César. El director, algo desconfiado, dijo que haría lo posible. Había aceptado con el único propósito de observar a César, pues temía que buscara quitarle autoridad. Tampoco se explicaba cómo este profesor recién llegado había logrado que sus colegas se motiven a venir fuera del horario de trabajo.

Óscar asiste a la primera reunión y vio a los profesores tan interesados, que pensó que debía retomar el control y ponerse a la cabeza para no perder autoridad. Entonces, emitió una Resolución Directoral en la que volvía obligatorios los círculos de estudio, designando los grupos por niveles y hasta los respectivos coordinadores. Varios mostraron su desagrado, pues no todos estaban dispuestos a dar tiempo fuera del horario.

Óscar hizo un temario sobre currículo con base en las pruebas aplicadas por los expositores en el taller. Él ya tenía el informe en su poder, aunque nunca comunicó los resultados a su personal. Sobre esos temas, Óscar ya estaba coordinando nuevos talleres e incluso elaborando una ficha de monitoreo.

- ¿Se estaba gestando en la escuela una comunidad profesional de aprendizaje?
- En este caso, ¿dónde observa comunicación asertiva y comunicación no asertiva?
- ¿Ha notado en el caso de Óscar que se hayan producido barreras de comunicación?
- Lo sucedido en el caso, ¿podría ser ejemplo de una buena práctica?
- Si usted fuera Óscar, ¿qué pasos seguiría para iniciar un plan de mejora?
- ¿Qué estrategia formativa debió elegir Óscar y en qué momento?
- ¿En qué momento pudo emplearse la técnica de narración documentada y para qué?

1. Gestión curricular: nociones básicas

Gestionar el currículo supone para un equipo directivo gestionar su institución educativa de modo tal que todas las decisiones y actividades que realicen en su interior giren en torno a la enseñanza y al aprendizaje. Asimismo, que todos los actores de la institución asuman esta responsabilidad de forma colectiva (Castro, 2005). Algunos podrían decir que esto es obvio y, sin embargo, en los hechos no lo es, pues, en general, los aprendizajes han tendido a ser vistos como un tema más entre tantos otros que son propios de la vida escolar, no necesariamente como lo más importante en la agenda del director.

1.1. ¿Qué hacer para gestionar el currículo?

En este contexto cabe hacerse la siguiente pregunta: si la mejora de los aprendizajes de una institución requiere una buena implementación del currículo, ¿qué puede hacer el director para que en su escuela este se implemente de forma exitosa? Para resolver esta cuestión, necesitamos antes responder dos interrogantes: ¿Qué aprendizajes son los que el currículo actual demanda a los estudiantes? Y ¿qué condiciones se necesita para que estos aprendizajes puedan lograrse de manera eficaz?

Qué aprendizajes. Para responder la primera pregunta, hay que empezar por recordar que lo que debe aprenderse en las escuelas de hoy es sustantivamente diferente de lo que se aprendía hace apenas dos décadas. Castro (2005: 8) menciona que los nuevos currículos suponen “(...) tres rupturas de órdenes diferentes: las rupturas epistemológicas, las pedagógicas y las didácticas, que se pondrían en juego en las escuelas en relación con el conocimiento de los alumnos, de los docentes y de los directivos (...)”. Esto quiere decir que la manera de enseñar lo que requiere el currículo actual supone cambios importantes de forma y fondo tanto en los procesos pedagógicos como en los roles de los actores.

Qué condiciones. Para responder la segunda pregunta, hay que recordar también, como dice Inés Dussel (2006), que a pesar de que los diversos cambios que se han ido introduciendo en la escuela con el pasar de los años, su estructura básica funcional y organizativa no ha variado, ha permanecido estable en los hechos y en el imaginario colectivo de los docentes y de la propia comunidad educativa. El problema es que los nuevos aprendizajes suponen estudiantes más activos, reflexivos y participativos, por lo que requieren condiciones institucionales diferentes.

1.2. Gestión curricular y liderazgo pedagógico del director

Para gestionar el currículo, el director debe entonces alinear no solo la enseñanza sino la propia organización escolar con los nuevos aprendizajes, lo que tendría que acarrear desacomodos y

cambios significativos en las rutinas de la institución. Esto supone hacer girar a la escuela sobre el eje de los aprendizajes, objetivo que no podrá cumplirlo solo ni principalmente desde su rol de autoridad, sino sobre todo como líder pedagógico. Sus docentes van a necesitar orientación y acompañamiento para renovar sus prácticas y modificar sus roles.

Leithwood señaló cuatro categorías de prácticas fundamentales de los líderes exitosos y su afectación a las tres variables mediadoras del desempeño docente (Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación 2009: 24).

Estas prácticas no son producto de un esfuerzo individual, es necesario el involucramiento de toda la escuela para lograr un impacto en las tres variables mediadoras del desempeño docente, que señala Leithwood: *el querer hacer, el saber hacer y el poder hacer*. Es importante señalar que aunque el director no permanezca mucho tiempo en las aulas que ahora debe observar, su rol es fundamental pues es el que tiene la responsabilidad de impulsar la implementación eficaz del currículo ofreciendo soporte pedagógico a los profesores, motivándolos constantemente y brindando las condiciones necesarias para facilitar su trabajo. Castro (2005) habla, además, del esfuerzo de **construcción y deconstrucción** de certezas que debe realizar el director con sus docentes, pues las prácticas pedagógicas que estamos tratando de modificar o superar, echan raíces en la cultura.

El esfuerzo por desaprender y reaprender, dejando atrás viejas certezas, es indispensable. A decir de Dussel (2006: 4-5), hay creencias y hábitos que persisten en el tiempo y resisten todo intento de cambio. Estos se concentran en la llamada “gramática de la escuela”, un conjunto de reglas interiorizadas que rigen el lenguaje de la acción pedagógica de manera espontánea e inconsciente, y que lleva a muchos docentes a cerrar filas alrededor de viejas formas de enseñar y aprender.

¿Por qué el director necesita convertirse en líder pedagógico?

Horn y Marfán (2010) consignan basándose en los estudios de Leithwood, Harris y Hopkins (2008) que “la investigación a nivel internacional ha mostrado evidencia contundente, que indica que el liderazgo es la segunda variable intraescuela, después del trabajo de los docentes en el aula, que mayor influencia ejerce sobre el aprendizaje de los estudiantes”. Este efecto es mayor en las escuelas que se encuentran en circunstancias difíciles o que atienden poblaciones vulnerables (Leithwood, Harris, y Hopkins, 2008; Anderson, S. 2010). De hecho, no existe evidencia documentada de escuelas que hayan logrado implementar procesos de cambio exitoso y una mejora en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, sin la presencia de un liderazgo eficaz (Anderson, 2010).

El liderazgo directivo se basa según Horn y Marfan en tres pilares. El *pilar técnico* es el que le permite al director ganar el respeto de sus colegas, al participar e involucrarse activamente de los procesos pedagógicos que se desarrollan e implementan en la escuela; el pilar de *manejo emocional y situacional* es la capacidad de establecer relaciones interpersonales saludables con los docentes, las cuales permiten la construcción de vínculos basados en el respeto y la confianza, así como también la capacidad de manejar las emociones dependiendo del contexto, adaptándose a las circunstancias y buscando alternativas de solución pertinentes; y por último, el *pilar organizacional*, que es la estructura que condiciona y facilita las condiciones necesarias para que la escuela y, en concreto, los profesores, realicen su labor pedagógica.

De otro lado, Leithwood, Horn y Marfán señalan que ciertas emociones tienen implicancias significativas en el mejoramiento escolar. El sentido de autoeficacia es la propia percepción que tene-

mos de nosotros mismos y sobre qué somos capaces de lograr. El sentido de eficacia colectiva es la percepción de lo que somos capaces de lograr con nuestros colegas. La satisfacción laboral es el valor positivo que le damos a nuestro ejercicio. El compromiso organizacional es el trabajo que realizamos como organización para lograr nuestras metas; estrés, es el estado de agotamiento emocional; ánimo, que es un estado mental favorable al trabajo; y el compromiso con la profesión, es el deseo de permanecer o no en el puesto de trabajo.

(Adaptado de Horn y Marfán 2010)

Por lo demás, la gestión del currículo va a requerir también, como menciona Dussel (2006), adecuar la organización escolar para hacerla más interesante a los estudiantes y posibilitarles el tipo de aprendizajes que hoy se espera de ellos. Si se trata de que los estudiantes piensen, investiguen, debatan, se organicen para desarrollar proyectos, se conecten con sus realidades locales, la escuela debe repensarse entonces, desde los ámbitos pedagógicos y administrativos, pues las exigencias que se desprenden para los profesores necesitan estar respaldadas institucionalmente.



Como se observa en esta imagen, un director debe tener varias cualidades. Una de ellas es la de ser formador, por lo que se dice que el director debe ser un líder pedagógico como señalan Horn y Marfan. Pero, además debe ser capaz de organizar la institución, como dice Dussel (2006), por lo que, además de conocer el currículo, debe también poseer habilidades como las que muestras esta imagen: liderazgo, trabajo en equipo, comunicación, negociación, etc. Sin ellas, será imposible hacer gestión curricular.

2. Manejo del currículo de Educación Básica

2.1. Currículo Nacional: definiciones básicas

a) Competencias, capacidades y estándares

El Currículo Nacional define la competencia como la facultad de combinar un conjunto de capacidades para lograr un propósito en una situación determinada, actuando con sentido ético. Esto supone comprender la situación que se debe afrontar, evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla, analizar las combinaciones más pertinentes, para luego tomar decisiones y ejecutar la opción elegida. Las capacidades que uno moviliza y combina van desde características personales y habilidades socioemocionales, hasta habilidades cognitivas y sociales, además de conocimientos e información. Las actitudes son disposiciones subjetivas para actuar de una cierta manera, a favor o en contra de una situación específica.

Perrenoud (2008), justamente, define la competencia “como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos”.

Coincidentemente, en el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE, se define competencia como “la combinación de habilidades prácticas, conocimientos (incluidos conocimientos tácitos), motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que pueden mobilizarse conjuntamente para que la acción realizada en una situación determinada pueda ser eficaz”.

En la misma perspectiva, Zabala y Arnau (2008) sostienen:

- Que las competencias son acciones eficaces frente a situaciones y problemas de distinto tipo, que obligan a utilizar los recursos que se disponen.
- Que para dar respuesta a los problemas que plantean dichas situaciones, es necesario estar dispuestos a resolverlos con una intención definida, es decir, con actitudes determinadas.
- Que una vez mostrados la disposición y el sentido para la resolución de los problemas planteados, con unas actitudes determinadas, es necesario dominar los procedimientos, habilidades y destrezas que implica la acción que se debe llevar a cabo.
- Que para que dichas habilidades lleguen a buen fin, deben realizarse sobre unos objetos de conocimiento, es decir, unos hechos, unos conceptos y unos sistemas conceptuales.
- Que todo ello debe realizarse de forma interrelacionada: la acción implica una integración de actitudes, procedimientos y conocimientos.

Para Zabala y Arnau (2008), lo que moviliza la persona cuando busca responder de manera competente a una situación son “varios recursos cognitivos; prerrequisitos psicosociales; conocimientos, destrezas y actitudes; conocimientos, destrezas y características individuales; conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes; los recursos que moviliza, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión; comporta facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de informaciones; habilidades

prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales; amplio repertorio de estrategias; operaciones mentales complejas, esquemas de pensamiento; saberes, capacidad, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento”. A todo este conjunto de recursos y saberes el Currículo Nacional lo denomina genéricamente “capacidades”.

Ahora bien, a las descripciones precisas que hacemos de la competencia, el Currículo Nacional las denomina estándares. Un estándar describe el nivel de desarrollo de una competencia; de esta forma, las descripciones aumentan en complejidad conforme se va avanzando en la trayectoria escolar. Estas descripciones definen el nivel que se espera que alcancen todos los estudiantes al finalizar cada ciclo de la Educación Básica. Los estándares tienen por función ser los referentes para la evaluación de los aprendizajes en el aula y para las evaluaciones nacionales. Permiten al docente conocer no solo si se ha logrado el nivel esperado, sino cuán cerca está cada uno de lograrlo.

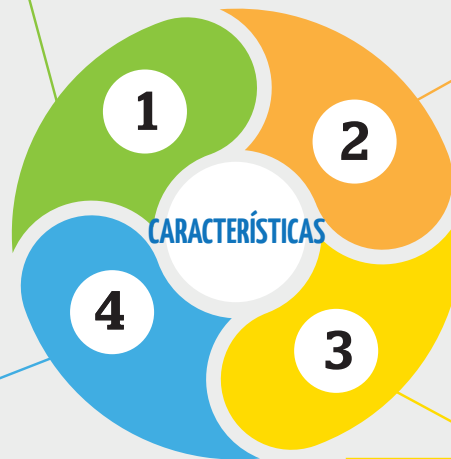
APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS

VÍNCULO CON LA VIDA DIARIA

No solo se limita al contexto escolar, sino que tiene un constante vínculo con la vida diaria. Se erradica el modelo tradicional que basa el aprendizaje de la memorización de datos, los cuales no le son significativos por el hecho de estar desvinculados de su cotidianidad.

SENTIDO HUMANO

Engloba una visión acerca de la formación del ser humano: el individuo se encuentra en una constante adquisición de conocimientos y habilidades.



RESPONSABILIDAD DEL PROPIO APRENDIZAJE

Se trata de crear un ambiente en el que el participante sea responsable de su propio aprendizaje, un escenario participativo, apoyado de diversos recursos tecnológicos.

DESARROLLO INTEGRAL

Se centra en el desarrollo integral del individuo, en el que el contenido no es más importante. Lo fundamenta en un proceso de enseñanza-aprendizaje es lo que el estudiante hace con lo que conoce.

Fuente: <http://info.shiftelearning.com/blogshift/el-abc-del-aprendizaje-basado-en-competencias>

El aprendizaje basado en competencias requiere valernos de diversos recursos y espacios donde los ponemos en práctica. Las competencias que resultan de esta práctica no se restringen a la escuela o a la casa, son de la vida cotidiana, por lo que se pueden desarrollar, evidenciar y evaluar en diferentes espacios y niveles.

En la misma perspectiva de prevenir distorsiones, Perrenoud (2008) nos recuerda que el debate en torno a las competencias ha puesto sobre la mesa “las contradicciones de la escuela, que oscila entre dos paradigmas (enseñar saberes o desarrollar competencias), entre un enfoque ‘clásico’, que privilegia cursos y lecciones, manuales y pruebas, y un enfoque más inspirado en las nuevas pedagogías y en la formación de los adultos”. En ese contexto y más allá de razones o sinrazones, el autor nos alerta y nos aconseja no perder de vista:

- que la escuela continúa considerando el aprendizaje en términos de saberes, porque eso es lo que ella maneja de mejor forma;
- que un enfoque por competencias le asusta porque este pone en crisis la transposición, la planificación y el contrato didácticos tal como funcionan normalmente;
- que es más fácil evaluar los conocimientos de un estudiante que sus competencias, puesto que, para encontrar las últimas, se le debe observar en acción, con tareas complejas, lo que toma tiempo y abre la vía a una controversia;
- que siempre se encuentran numerosas personas ‘que piensan bien’ para atacar, en nombre de la cultura, toda tentativa de alejarse de las pedagogías del saber; la instalación de dispositivos de creación de competencias se presenta como la promesa de una nueva ‘baja del nivel’;
- que las didácticas de las disciplinas, mal comprendidas, pueden reforzar el estatuto dominante de los saberes eruditos en la imaginación pedagógica, puesto que los trabajos se basan, en esencia, en saberes.

¿QUÉ IMPLICANCIAS CONLLEVA EL FORMAR EN COMPETENCIAS?

Antoni Zabala y Laia Arnau (2008) se preguntan cuáles son las competencias de las que debe disponer una persona para poder considerar que se ha desarrollado plenamente. Desde el punto de vista curricular, en el transcurso de la escolarización y en el contexto del aula, ¿cuáles son las competencias específicas que se deben desarrollar de forma sistemática para alcanzar este ideal de competencias que conduce al pleno desarrollo de la personalidad? En fin, ¿cuáles deben ser las competencias y los contenidos concretos de enseñanza?

En ese sentido, Perrenoud (2008) nos habla de los desafíos de la formación en competencias: “1. La evolución del sistema educativo hacia el desarrollo de competencias es una hipótesis digna de la máxima atención. Quizá sea la única manera de ‘dar sentido a la escuela’ (Develay 1996; De Vecchi y Carmona-Magnaldi 1996; Perrenoud 1996a; Rochex 1995; Vellas 1996), de salvar una estructura escolar que se agota sin que uno se dé cuenta inmediatamente, de alguna alternativa creíble. 2. Esta evolución es difícil, porque exige transformaciones importantes de los programas, de las didácticas, de la evaluación, del funcionamiento de las clases y de los establecimientos, del trabajo del estudiante, transformaciones que provocan la resistencia pasiva o activa de una parte de los interesados, de todos aquellos para los cuales el orden de la gestión, la continuidad de las prácticas o la preservación de las ventajas adquiridas importan mucho más que la eficacia de la formación”.

En ese mismo texto, Perrenoud sostiene que “la formación de competencias exige una pequeña revolución cultural para pasar de una lógica de la enseñanza a una lógica de la capacitación (coaching) basada en un postulado bastante simple: las com-

petencias se crean frente a situaciones que son complejas desde el principio. (...) La tarea de los profesores no es, entonces, improvisar cursos. Esta tiene por objeto la regulación del proceso y, en los niveles superiores, la creación de problemas de complejidad creciente”.

El enfoque por competencias, dice Perrenoud, “lleva a hacer menos cosas, a dedicarse a una pequeña cantidad de situaciones sólidas y fecundas, que producen aprendizajes y giran en torno a saberes importantes. Esto obliga a despedirse de una buena parte de los contenidos que aún hoy se estiman indispensables. ¿Los nuevos programas de colegio permiten esta disminución? Se puede dudar de esto. El ideal sería dedicar mucho tiempo a un pequeño número de situaciones complejas, más que tratar una gran cantidad de temas a través de los cuales se debe avanzar rápidamente para dar vuelta la última página del manual, el último día del año escolar (...)”.

Perrenoud puntualiza que “los profesores que adhieren a un enfoque por competencias tienen que vencer otro desafío: convencer a sus alumnos de trabajar y aprender (...)”. Y, sobre la evaluación de los aprendizajes bajo este enfoque, nos dice que es “imposible evaluar las competencias de manera estandarizada (...) puesto que no todas las personas hacen la misma cosa en la misma cantidad de tiempo”. Finalmente, sobre el tiempo para desarrollar competencias advierte que, “para trabajar con las competencias, es necesario aspirar a una continuidad en el trabajo durante al menos tres años. (...) En este sentido, hablar de ‘competencias de fin de ciclo’ es una abreviación poco afortunada, más valdría decir ‘nivel mínimo para aspirar al final del ciclo en las áreas de competencias para ser desarrolladas por la escolaridad obligatoria”.

Perrenoud. P. (2008). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile: JC Sáez Editor

b) Perfil de egreso y áreas curriculares

El perfil de egreso presenta los aprendizajes esperados al término de la Educación Básica. Su logro depende de que las competencias de las diversas áreas curriculares hayan sido alcanzadas, pues cada una de ellas contribuye directa o indirectamente al logro de uno o varios aprendizajes del perfil de egreso. A su vez, cada aspecto del perfil puede aportar al desempeño de los estudiantes no en uno sino en distintos campos de acción.

Los once aprendizajes del perfil de egreso no son una lista de deseos, son derechos de todos los estudiantes, independientemente de su condición social, de su cultura, religión, procedencia o de cualquier otra característica. Por lo tanto, garantizar su aprendizaje es una responsabilidad del sistema, las escuelas y los docentes.

c) Enfoques transversales

Los enfoques transversales son maneras de concebir a las personas y sus relaciones con el entorno social, el ambiente y el espacio público en general. Tales concepciones se traducen en comportamientos, los cuales por considerarse valiosos se formulan como valores que estudiantes, maestros y autoridades debieran aceptar y adoptar, para que puedan exhibirlos en la vida cotidiana de la escuela.

En ese sentido, es que se plantean no como temas que deban incluirse en las programaciones, sino como fuente de valores, cuyo espacio principal de demostración es la convi-

vencia diaria en el aula y en los pasadizos de la escuela. Es así que en cada experiencia de aprendizaje, sea cual fuere el área curricular que se aborde, debe ser una oportunidad para evidenciarlos y para reflexionar sobre ellos cada vez que un episodio en las interacciones cotidianas lo ponga de relieve directa o indirectamente.

Medrano (1999) se pregunta, ¿cómo hacemos para que una vez definidos los valores en las escuelas, los docentes se comporten de acuerdo con ellos?:

Sabemos que el adoctrinamiento o la inculcación de valores, no ha fomentado la construcción de los mismos, sino más bien la conformidad. Y la conformidad suele manifestarse cuando las personas no tenemos alternativas (Bunes y Elexpuru 1997). Como han señalado Del Val y Enesco (1994) las organizaciones autoritarias se caracterizan porque mantienen el orden mientras la autoridad está presente, cuando esta desaparece las personas no saben cómo comportarse e incluso puede llegar a producirse el derrumbe de toda la organización.

Medrano afirma que el éxito de la educación en valores depende de que tengamos muy en cuenta que:

(...) los profesores actúan como modelos, y que los valores que se aprenden son aquellos que se pueden vivir o experimentar; (y que) los alumnos perciben con bastante claridad la distancia entre lo que se dice y lo que se hace.

2.2. Procesos pedagógicos clave para lograr competencias

a) Componentes metodológicos principales

El Currículo Nacional propone un conjunto de principios que, si se ponen en relación, configuran las características básicas del proceso pedagógico dirigido a desarrollar competencias:

El punto de partida

Partir de situaciones significativas	Una situación es significativa cuando logra despertar el interés de los estudiantes y motivarlos a actuar para responder a ella. Se le denomina significativa no porque sea importante en sí misma, sino porque plantea un reto relacionado con algo que les concierne e interesa. Así fluye la conexión con sus saberes previos.
Generar interés y disposición	Los estudiantes necesitan saber qué se busca, qué se hará, cómo y para qué como respuesta a una situación significativa. Asimismo, con qué criterios se evaluará su desempeño.
Partir de los saberes previos	Partir de los saberes previos de los estudiantes es indispensable. Sus conocimientos, representaciones, vivencias, creencias, emociones, habilidades, explican el nivel de habilidad con el que empiezan a aprender algo nuevo y son la base del nuevo aprendizaje.
Generar el conflicto cognitivo	El conflicto cognitivo surge cuando algo contradice las creencias de los estudiantes, fenómeno que los impulsa a la acción si, además, afecta de alguna manera sus intereses.

El proceso pedagógico

Aprender haciendo	Aprender y hacer son dos planos del mismo proceso de desarrollar competencias. En contextos reales o simulados, hay que poner en práctica los conocimientos y habilidades, reflexionando sobre la experiencia y ensayando respuestas.
Trabajar cooperativamente	Se trata de realizar ciertas tareas a través de la colaboración, aprendiendo unos de otros. La cooperación entre sus miembros, la complementariedad en sus roles y la capacidad de autorregulación es lo que distingue el trabajo en equipo.
Desarrollar el pensamiento complejo	Supone ver el mundo no fragmentadamente sino como un sistema, cuyas partes interactúan de diferentes maneras. La actuación competente exige analizar cada situación relacionando sus características para poder entenderla globalmente.
Construir nuevo conocimiento	Supone transferir el saber aprendido en un contexto a otro para crear una idea y una respuesta original. En ese sentido, la indagación, el análisis y la correlación de la información son procesos que ayudan significativamente.
Aprender del error	Cuando en vez de corregir, se propicia la reflexión sobre el error revisando la tarea ejecutada, el error se convierte en una oportunidad para aprender.
Mediar el progreso de los estudiantes	Supone proponer retos al estudiante y acompañarlo desde su nivel actual de habilidad hasta el nivel inmediatamente superior, de modo que llegue a desempeñarse progresivamente bien de manera autónoma.

b) Calidad de las interacciones

Educar en competencias supone interacciones constantes, lúcidas, desprejuiciadas y fluidas entre docentes y alumnos. Esta condición, siendo indispensable, no se cumple con facilidad por el peso de una tradición en la que el docente ha sido el protagonista principal del acto educativo, dueño indiscutible de la escena y la palabra. Si el arte de establecer vínculos con los estudiantes y de comunicarse con ellos de manera horizontal no forma parte del equipaje docente hay que poner atención a las concepciones asociadas al modelo frontal de enseñanza y las representaciones del otro en las que descansan. Según Covarrubias y Piña (2004: 51), “desde la psicología social contemporánea se concibe que la mayor parte de nuestras reacciones ante los fenómenos sociales, y especialmente ante las otras personas, están mediatizadas, en gran parte, por la percepción y la representación que tenemos de ellas”.

Covarrubias (2004: 52) cita a Coll y Miras, quienes amplían esta noción y explican el peso que tiene en las interacciones cotidianas al interior del aula:

La representación que tiene el profesor de sus alumnos, lo que piensa y espera de ellos, las interpretaciones y capacidades que les atribuye, no solo es un filtro que le lleva a interpretar

de una u otra forma lo que hacen, sino que puede llegar incluso a modificar en ocasiones el comportamiento real de los alumnos en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación. Pero el principio opera también en sentido inverso, y la representación que los alumnos tienen de su profesor, lo que piensan y esperan de él, las capacidades e intenciones que le atribuyen, condicionan en gran medida su interpretación de todo cuanto hace y dice y puede llegar también, en algunos casos a modificar el comportamiento del profesor en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación.

En relación con las áreas en las que influyen particularmente las representaciones que tienen los estudiantes sobre sus docentes, habrían cuatro tendencias básicas: 1) los aspectos afectivos y relacionales del comportamiento de los profesores, 2) el desempeño del rol del profesor, 3) el contenido de la enseñanza, y 4) la activación del profesor ante situaciones conflictivas (Covarrubias y Piña 2004: 52).

En el caso inverso, las representaciones del alumno que suelen tener los docentes se relaciona básicamente con el tamaño de las expectativas en sus posibilidades de aprender y mejorar. Como nos recuerda Pérez del Villar (1991: 290), el tema de las representaciones y expectativas del adulto fueron estudiadas por Rosenthal y Jacobson en 1970: “Bajo el mito redivivo de *Pigmalión* en la escuela, referido a las expectativas del profesor, lo que aquí se muestra es que el éxito escolar depende tanto del deseo y expectativas del maestro como del deseo del alumno”. Es decir, un pronóstico favorable del docente respecto de ciertos alumnos condiciona sus expectativas hasta tal punto que el tipo de relación que establece con ellos influirá positivamente en su rendimiento en la clase.



La relevancia de los procesos de interacción social y de los procesos de construcción compartida de significados tiene en Vigotski su principal antecedente teórico. Recordemos que para él (citado en Dubrovsky 2002: 306):

(...) la enseñanza tiene lugar dentro de la denominada Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Este espacio revela la naturaleza social del desarrollo y del aprendizaje. El modo de actuar del docente dentro de la ZDP es a través del diseño de ayudas. Si bien Vigotski habla de la ayuda y/o guía por parte del adulto o par más capacitado no las definió ni especificó cómo implementarlas en el marco del proceso de aprendizaje escolar. Según Onrubia la ayuda debe conjugar dos grandes características: 1) tener en cuenta los esquemas de conocimiento de los alumnos con relación al contenido de aprendizaje que se trate y 2) al mismo tiempo debe provocar desafíos y retos. Esto significa que la enseñanza no debe apuntar a lo que el alumno ya conoce.

Dubrovsky explica que la interacción entre profesor y estudiante respecto a la ZDP descansa en la asimetría existente entre ambos, es decir, en las diferencias de conocimiento, estatus o recursos, que muchas veces genera una estructura de dominación a nivel del discurso. Enfatiza (Dubrovsky, 2002: 306) en la necesidad de:

(...) profundizar sobre las consecuencias directas que los modos de interacción docente-alumno tienen en los procesos de aprendizaje de estos últimos nos conduce necesariamente a plantearnos la importancia del trabajo reflexivo de los docentes sobre su práctica con el propósito de concientizar los modos y tipos de ayudas que ofrecen a sus alumnos en clase.

c) Gestión del tiempo

Según Martinic (2015), la pérdida o la falta de tiempo en las escuelas afectan particularmente a los niños que no pueden compensar dichas carencias con espacio, tiempo y estímulo para el estudio en sus casas. Es indispensable por tanto un cambio en el modo de conceptualizar, gestionar y utilizar el tiempo en la escuela y en el aula. Está demostrado que un eventual aumento del número de horas de clase nunca ha sido suficiente para mejorar la calidad de los resultados. Lo que urge, dice Martinic, son cambios en las prácticas pedagógicas y en los recursos disponibles para el profesor.

Onetto (2011: 96) cita a Andy Hargreaves para diferenciar el tiempo pedagógico y el administrativo: “A este último lo llamó tiempo monocrónico, por ser un tiempo de una sola dimensión, lineal y acumulativo, que delinea un camino rectilíneo, programado, secuenciado. Este es el tiempo que reguló el currículum escolar”. El tiempo pedagógico, en cambio, es policrónico, porque “puede avanzar, detenerse o retroceder sin que el proceso pierda validez. Es el tiempo de las personas. Admite ritmos diferentes. Admite momentos de diferente intensidad. Se diversifica porque le ofrece al otro iniciativa y responsabilidad. Es un tiempo en el que se pueden hacer diferentes cosas al mismo tiempo: mirar un cuaderno, llamar la atención a los que se pelean en banco de atrás y borrar el pizarrón. El tiempo del que enseña es un tiempo policrónico”. Lamentablemente, subraya Onetto, el tiempo administrativo es el que ha ido ganando espacio y se mide a las escuelas por los logros que alcanzan en unidades comparables de tiempo, en una secuencia preestablecida, como si todos pudieran aprender todo al mismo tiempo y en la misma medida.

Para Onetto (2011: 96): “La presencia del tiempo administrativo ha intensificado el tiempo escolar, debemos hacer cada vez más cosas en el mismo tiempo; también la sobredemanda de la cual la escuela es cómplice por su matriz de culpa-omnipotencia. Pero no hay nada más expulsivo para los pobres que docentes apurados, sin tiempo para escuchar. Un niño o joven pobre se integra a la escuela el día que pudo contar su historia a alguien. Una historia dura de expresar y dura de recibir. A docentes apurados no se les cuenta la propia historia”.

Martinic (2015: 19) destaca, además, la importancia de la extensión del tiempo escolar para el trabajo docente y su desarrollo profesional propiamente dicho:

Es una aspiración compartida por los docentes en América Latina el contar con más tiempo no lectivo. Este tiempo puede ser dedicado a trabajo personal y colectivo en función de los aprendizajes de los estudiantes y resolución de problemas del quehacer pedagógico.

d) Evaluación formativa

El Currículo Nacional enfatiza por primera vez la función formativa de la evaluación, es decir, su utilización como un instrumento al servicio de la enseñanza y de la autorregulación de los procesos de aprendizaje de parte de los alumnos. Por eso se le denomina también *evaluación para el aprendizaje*. Ahora bien, para que cumpla esta función los docentes deben encarar tres desafíos: uno, con la comprensión del sentido de las propuestas de evaluación que presentan; dos, con la comunicación de los resultados; y tres, con su utilización pedagógica.

EVALUACIÓN FORMATIVA

✓ Se emplea para comprobar el nivel de comprensión de los estudiantes y planificar el diseño de aprendizajes más apropiados.

✓ La información obtenida mediante la evaluación formativa, nos guía sobre los siguientes pasos a dar y ayuda tanto a docentes como a estudiantes a explorar las distintas vías para alcanzar un nivel de dominio concreto.

✓ La información proporcionada desde la evaluación formativa debe alimentar el modelo instruccional que debe responder a las necesidades de los estudiantes.



EJEMPLOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA



✓ Diseñando proyectos y rúbricas de evaluación.
Definiendo claramente el resultado esperable.

✓ Proporcionando evaluaciones escritas.

✓ Diseñando varios test de calidad que midan el nivel inicial.

✓ Diseñando preguntas clave.

Fuente: Adaptado de <http://www.theflippedclassroom.es/diferencias-entre-evaluacion-formativa-y-sumativa/>

La evaluación formativa permite diagnosticar el estado de aprendizaje y se vale de instrumentos que evidencian las necesidades o aspectos positivos de los mismos (como: rúbricas, exámenes, preguntas etc.).

Picaroni (2011: 63) opina que para que la evaluación formativa se concrete:

(...) es necesario que los actores educativos se comuniquen en forma fluida en relación con lo que está sucediendo, tanto durante el desarrollo de la tarea como al finalizarla. Esta comunicación debería darse tanto entre alumnos y docente como entre alumnos. Las acciones de comunicación de resultados suelen ser denominadas con el término genérico devolución. Sin embargo, es importante notar que este término incluye acciones cuyos sentidos son diferentes. Grant Wiggins propone distinguir tres tipos de acciones: devolución, orientación y valoración. El propio Wiggins afirma que en el aula, se suele brindar a los alumnos mucha valoración, algo de orientación y muy poca devolución, en sentido estricto.

¿Cuál es la diferencia entre estos tres términos? Picaroni (2011: 63) amplía estas ideas:

- La devolución propiamente dicha se compone básicamente de la comunicación de hechos. Hay devolución cuando el docente ayuda al estudiante a comparar lo que se propuso lograr con lo que efectivamente hizo. En este caso se pone al estudiante como ante un espejo, para que vea lo que logró realizar y lo compare con lo que se suponía debía hacer. Obviamente, para que esto ocurra, es imprescindible que primero el estudiante haya comprendido perfectamente el sentido de la tarea y qué es lo que debía lograr. Solo en la medida en que esto ocurre, es posible confrontar el intento con la meta.
- El segundo término, *orientación*, implica comunicar al alumno sugerencias concretas acerca de cómo podría mejorar su trabajo. El problema con la orientación, afirma Wiggins, es que muchas veces se ofrece sin que el estudiante haya llegado a comprender cuál es el problema

que tiene su trabajo. Se le indica cómo mejorar algo que él no percibe aún como incompleto o insatisfactorio. Solamente en la medida en que el estudiante perciba y comprenda la distancia entre el intento y la meta, podrá preguntarse sobre el porqué de esta distancia y plantearse la necesidad de una corrección. Recién entonces la orientación podrá tener significado para él.

- El tercer término, *valoración*, representa las acciones que son más frecuentes de ver en las aulas. Son comunicaciones que suelen limitarse a marcas, calificaciones y puntajes, o a enunciados de aprobación o desaprobación (del tipo “te felicito”, “sobresaliente”, “precioso”, “aún no conforma”, “debes esforzarte más”), que solo le informan al estudiante si su trabajo resultó satisfactorio o no, pero no le dicen cuáles son sus logros ni qué debe mejorar aún y cómo hacerlo.

Naturalmente, la evaluación es condición necesaria pero no suficiente para mejorar aprendizajes. El cambio se juega en las acciones que emprendemos a partir de sus resultados, particularmente, en relación con los desempeños evaluados. En este sentido, el tercer desafío de la evaluación formativa reside en el uso de los resultados para reorientar la enseñanza, a fin de posibilitar a los estudiantes superar errores y avanzar hacia nuevos aprendizajes. Esto requiere del docente, según Picaroni (2011: 76):

(...) un importante grado de flexibilidad y de una perspectiva centrada en los aprendizajes de los estudiantes más que en los temas que deben ser “dados”. Implica, además, un problema complejo para atender de manera diferenciada a estudiantes con distinto tipo de dificultades o con diferentes grados de dominio de los conocimientos que están siendo trabajados.

Ravela (2008) nos recuerda las dos funciones de la evaluación educativa:

- La formativa (evaluación para el aprendizaje), que enfatiza la reflexión sobre lo que se va aprendiendo, el cotejo entre lo que se intenta y lo que se logra, en la búsqueda de nuevos caminos para avanzar hacia los aprendizajes que demanda el currículo. Esto requiere mecanismos de retroalimentación al estudiante, que le permitan reflexionar sobre lo que está haciendo y sobre las maneras de mejorarlo.
- La certificativa (evaluación del aprendizaje), que enfatiza la comprobación y certificación pública del aprendizaje. Esto requiere de mecanismos para valorar el trabajo del estudiante y establecer juicios válidos y confiables sobre sus logros.

Lamentablemente, dice Ravela (2008), estas funciones se mezclan en los hechos, pues hay docentes que califican indeseablemente todas las tareas, incluso cuando hacen evaluación formativa, mientras otros no califican nada hasta el final del curso, y lo hacen a partir de un supuesto conocimiento directo de cada estudiante:

En la práctica la evaluación formativa y la evaluación para la certificación se confunden permanentemente. Todas las actividades y tareas reciben calificación. Las calificaciones finales no son el resultado de un análisis sistemático de los desempeños de los estudiantes, sino de una suerte de ‘hechicería’ matemática que suma y promedia puntos de pruebas y actividades diversas, a lo cual se agregan, en muchos casos, valoraciones de las actitudes de los estudiantes o aspectos como la higiene personal. En forma paralela, una parte menor de los maestros se saltea estos procedimientos y deriva las calificaciones directamente de la impresión subjetiva que ha ido construyendo a lo largo del año, acerca de cada uno de sus estudiantes. Más allá de que algunos maestros lo hagan bien y otros mal, el procedimiento no deja de ser arbitrario y poco transparente para los destinatarios de la información. En este marco y en ausencia de descripciones claras de los desempeños esperados, es casi imposible que las calificaciones tengan un genuino sentido de certificación. Como consecuencia, se transforman en algo ambiguo y poco predecible, pero que por su peso social terminan constituyéndose en el eje de las motivaciones

de los estudiantes y de sus familias. Toda la actividad educativa empieza entonces a girar en torno a este eje carente de sentido. (Ravela, 2008: p. 87).

e) Pedagogía de proyectos

Desarrollar competencias requiere metodologías con ciertas características, como las que reúne la de proyectos. Pissinati (2003) nos recuerda que la metodología de proyectos ha estado presente en numerosas corrientes de la pedagogía activa desde inicios del siglo XX, en oposición a las pedagogías autoritarias, enciclopédicas y memorísticas legadas por la tradición. Perrenoud (citado en Pissinati 2003: 3) prefiere hablar no de metodología sino de *estrategia de proyecto* y le atribuye cuatro rasgos distintivos:

- Es una empresa colectiva dirigida por el grupo (el profesor o profesora anima, pero no decide).
- Se orienta a una producción concreta (en el sentido amplio: texto, periódico, espectáculo, exposición, maqueta, mapa, experiencia científica, baile, canción, producción manual, creación artística o artesanal, fiesta, encuesta, salida, manifestación deportiva, rallye, concurso, juego, etc.).
- Induce un conjunto de tareas en las que todos los estudiantes pueden implicarse y jugar un rol activo, que puede variar en función de sus medios o intereses.
- Suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión de proyecto (decidir, planificar, coordinar, etc.).
- Favorece, al mismo tiempo, aprendizajes identificables (al menos inmediatamente después) que figuran en el programa de una o más disciplinas (francés, música, educación física, geografía, etc.).



El aprendizaje basado en proyectos

El trabajo por proyectos sitúa a los estudiantes en el centro de procesos de aprendizaje gracias a un planteamiento mucho más motivador en el que entran en juego el intercambio de ideas, la creatividad y la colaboración.



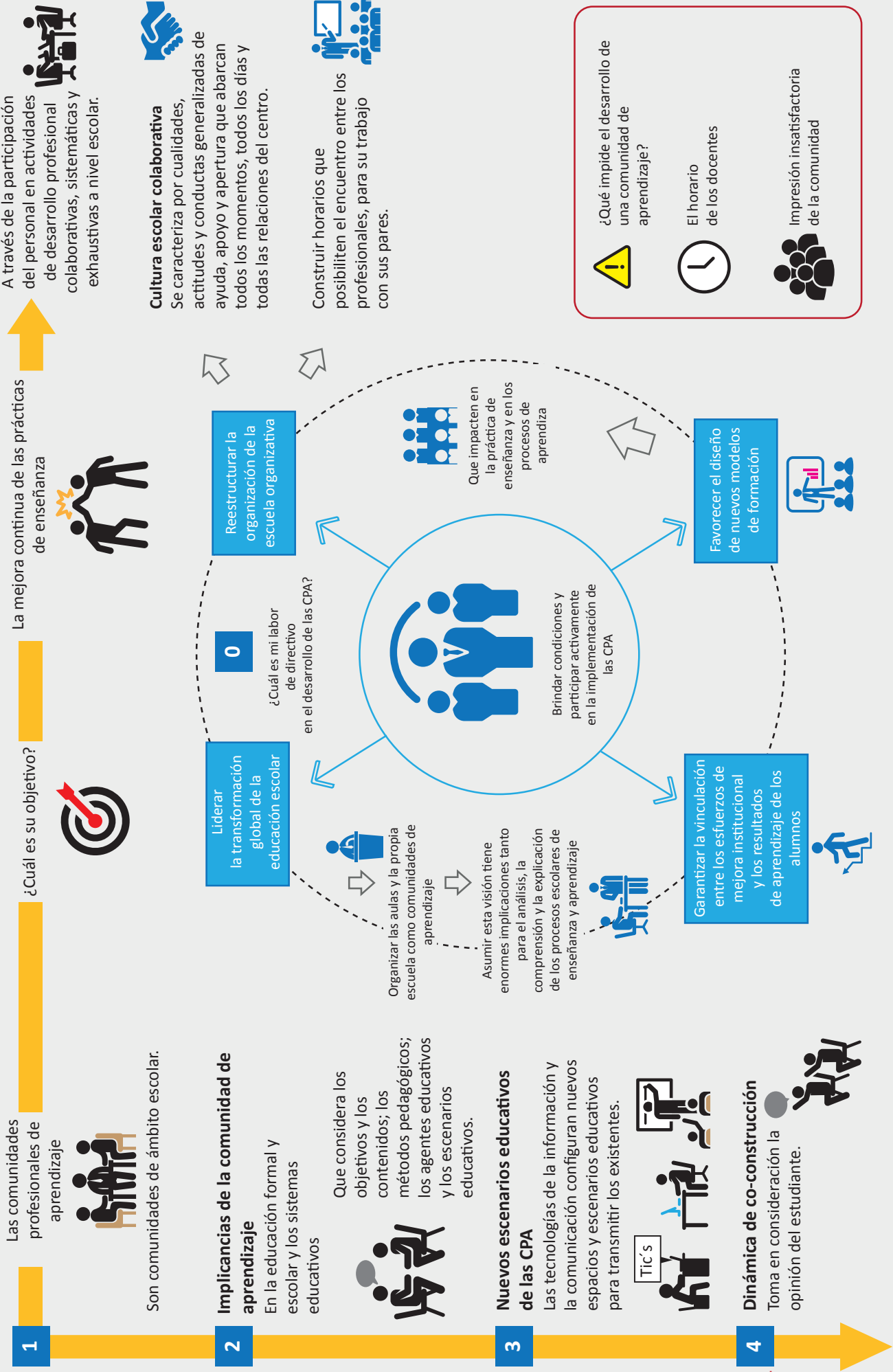
Fuente: <http://www.aulaplaneta.com/2015/02/04/recursos-tic/como-aplicar-el-aprendizaje-basado-en-proyectos-en-diez-pasos/>

El aprendizaje basado en proyectos mantiene una secuencia que permite a los participantes involucrarse de forma inductiva, de menor a mayor nivel de complejización, y no solo de forma individual sino colectivamente, ya que el trabajo de uno afecta al logro de todo el equipo. Desarrollan habilidades de organización, creatividad, análisis, exposición y defensa del trabajo, etc.

¿Qué se puede esperar de esta metodología? Perrenaud, según Pissinati (2003), sostiene que puede aportar a uno o varios de los siguientes objetivos:

1. Lograr la movilización de saberes o procedimientos, construir competencias.
2. Dejar ver prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y aprendizajes escolares.
3. Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o motivación.
4. Plantear obstáculos que no pueden ser salvados sino a partir de nuevos aprendizajes, que deben alcanzarse fuera del proyecto.
5. Provocar nuevos aprendizajes en el marco mismo del proyecto.
6. Permitir identificar logros y carencias en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final.
7. Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva.
8. Ayudar a cada estudiante a tomar confianza en sí mismo, a reforzar la identidad personal y colectiva a través de una forma de empowerment, de toma de un poder de actor.
9. Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas.
10. Formar para la concepción y la conducción de proyectos.

Comunidades profesionales de aprendizaje - CPA



3. Comunidades profesionales de aprendizaje

3.1. Comunidad de aprendizaje: definiciones básicas

a) Qué es, qué función cumple y cómo se constituye

La OECD, en un informe sobre prácticas docentes e innovación pedagógica desprendido de las evidencias aportadas por Talis (OECD 2013: 3), cita a Hord para definir las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) como comunidades de ámbito escolar, que tienen como fin mejorar la práctica de la enseñanza a través de la participación activa de los docentes en trabajos colaborativos, reflexivos, y exhaustivos sobre su propia práctica. El mismo informe refiere que las CPA sientan las bases de una nueva cultura escolar a ser desarrollada.

Krichesky y Murillo (2011: 71) apelan a Stoll y Louise para explicar que estas comunidades son de carácter profesional, porque se sostienen con base en:

(...) un cuerpo técnico y especializado de conocimiento; una ética de servicio que orienta a los educadores a satisfacer las necesidades de los alumnos; una identidad colectiva fuerte a través del compromiso profesional de los miembros; y una autonomía profesional desarrollada bajo la regulación colegiada sobre la práctica y los estándares de actuación profesionales.

La OECD, citando a Hord, afirma que si el profesor cumple con las siguientes cinco dimensiones es que participa en una comunidad de aprendizaje:

Dimensión	Preguntas formuladas a los profesores: ¿Con qué frecuencia lleva a cabo las siguientes actividades?
1. Visión compartida	Asisto a reuniones del personal para analizar la visión y misión del centro.
2. Focalización en el aprendizaje	Me aseguro de que haya baremos comunes para evaluar el progreso del alumnado.
3. Reflexión	Participo en actividades de aprendizaje profesional.
4. Desprivatización de la práctica docente	Observo las clases de otros profesores y les hago comentarios.
5. Actividades colaborativas	Intercambio materiales didácticos con los compañeros. Imparto clase en equipo con otros profesores en la misma aula.

Fuente: OCDE (2012: 55, table 3.2). Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from Talis. OECD Publishing.

Según los datos de Talis, en muchos países, las actividades colaborativas que se desarrollan en las escuelas no necesariamente demandan actividades reflexivas en los docentes. En respuesta a la encuesta de Talis (2013), los docentes mencionan dos factores que impiden su participación en programas de desarrollo profesional: el horario (47%) y la impresión de que no se da un desarrollo profesional adecuado (42%). El propósito de una comunidad profesional de aprendizaje en la escuela, precisamente, es que los docentes reciban soporte pedagógico constante de acuerdo a sus necesidades (OECD, 2013: 3).

Es importante tener presente, como dice Coll (2004), que las comunidades de aprendizaje más allá de servir de “apoyo” a la labor pedagógica del docente, tiene un interés más analítico respecto a su rol, sus escenarios de trabajo, sus finalidades y las implicancias de su

trabajo. En este contexto, dice Coll, las TIC son una herramienta necesaria para incrementar la eficacia y potenciar el aprendizaje de los miembros de la comunidad, pues permite abrir y desarrollar nuevos espacios de intercambio e interaprendizaje.

Según Coll (2004: 9), Wenger describe a las comunidades de aprendizaje como “un grupo de personas que se implican activamente en procesos colaborativos de resolución de problemas apoyándose en la experiencia y el conocimiento al mismo tiempo compartido y distribuido entre todas ellas”. Se desarrolla así una red de aprendizaje colaborativo, de la que forman parte la escuela y el aula, ambos configurados como unidades de aprendizaje, que apuntan a una transformación global de las prácticas.

En principio, tanto la escuela como el aula deben articularse internamente, ya que la dinámica que cada una desarrolla impacta directamente en los aprendizajes de los estudiantes. Incluso deberían incorporar a esta dinámica interna acciones y prácticas educativas no escolares, es decir, las que realizan los estudiantes fuera de la escuela, puesto que esas experiencias, en los diversos espacios donde se desenvuelven como actores sociales, también influyen y son parte importante de su formación. Se trata, entonces, de una co-construcción de aprendizajes institucionales, a favor de una educación más equitativa y pertinente a la realidad de cada escuela.

¿Cómo lograr el compromiso docente con el aprendizaje de todos los estudiantes?

Al ser la reflexión de la práctica la base de las CPA, esto hace que el protagonismo del docente en ella sea mayor, así como también la responsabilidad de sus acciones no solo con los estudiantes sino con toda la escuela. Aquí se hace necesario, debido a la dinámica que se inicia, que la escuela, como institución, brinde las condiciones organizativas y culturales necesarias “en las que impere la reflexión, la indagación, la colaboración y la colegialidad”.

b) Condiciones de funcionamiento eficaz

Krichesky y Murillo (2011) nos dicen que la escuela, como una gran comunidad profesional de aprendizaje, constituye en sí una herramienta de reforma que modifica la cultura de la institución, aportando un enfoque de liderazgo, trabajo colaborativo y reflexión de la práctica, entre otros.

Una primera condición para que la escuela se convierta en una comunidad de aprendizaje es contar con buen clima. Esto es fundamental para el desarrollo de una CPA, pues genera en los integrantes altos niveles de confianza, indispensable para que se sientan seguros de mostrar su práctica, conversar sobre ella y atreverse a desafiar el statu quo, sintiéndose respaldados por el grupo. Una siguiente condición sería el **profesionalismo docente**, que parte justamente de una reflexión seria de la práctica, asumiendo que el campo de acción del docente va más allá de hacer clases y tiene, como finalidad, la formación del estudiante.

Vescio, Ross y Adams (citados por Krichesky y Murillo, 2011: 69), dicen que la CPA es un modelo que permite maximizar el tiempo que dedican los docentes a su **desarrollo profesional**, el cual tiene la posibilidad de ser de tipo cooperativo, en tanto que la mejora de la práctica puede nacer de la reflexión de la propia experiencia, pieza clave de una CPA. Se parte del supuesto de que las experiencias cotidianas brindan el conocimiento necesario para la mejora y que esta se maximiza con la reflexión y socialización.

No obstante, incluso aunque la escuela cumpla las condiciones necesarias, no habrá garantía de que los docentes conviertan la CPA en un espacio de aprendizaje sino hasta que se habitúen a pensar y trabajar colectivamente.

Pauta de trabajo para la maximización del aprendizaje colectivo y organización de diálogos. Hord y Hirsh (2008)

01

Se identifican y definen las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Se determinan objetivos en tanto resultados de aprendizaje esperados. Para ello, debe trabajarse con evidencia, con datos provenientes del propio centro que sean objeto de análisis sistemático por parte de los profesores implicados. El desafío consiste en convertir los datos de la realidad en información valiosa, relevante y útil para los profesores.

02

Se especifican las prioridades de mejora a partir de los datos.

Sobre la base de un análisis riguroso de la evidencia, se determinan las áreas a mejorar y se acuerdan los aspectos prioritarios entre el equipo docente.

03

Se selecciona prácticas o programas específicos.

Los profesores estudian distintas alternativas para poder seleccionar estrategias o programas específicos que permitan mejorar los aprendizajes del alumnado frente a las necesidades identificadas anteriormente. Esta es la instancia en la que el profesorado decide adoptar una innovación, ya sea como estrategia planificada por el propio equipo o bien como recurso aprendido de alguna otra experiencia.

04

Se establecen las necesidades de formación.

Una vez definida la estrategia o innovación, los profesores deben aceptar y acordar sus necesidades de formación profesional, de modo que esto les habilite a implementar nuevos conocimientos o prácticas en la enseñanza. Todo proceso de innovación requiere de algún tipo de capacitación en este sentido y es fundamental que el profesorado sea quien decida y acuerde acerca de cuál es la forma más adecuada de incorporar estas nuevas competencias.

05

Se define la formación profesional.

El profesorado determina lo que debe aprender y cómo va a hacerlo y todos los miembros participan activamente en este proceso de adopción de estrategias formativas. Es importante que en el marco de una CPA el centro y, en particular, su equipo directivo acompañen y apoye las decisiones adoptadas por el cuerpo docente.

06

Se implementan las innovaciones.

Los profesores implicados deben, una vez finalizada la instancia de formación, implementar las nuevas estrategias para procurar mejorar el aprendizaje del alumnado.

07

Se evalúa el proceso de implementación.

Se revisa y se analiza la implementación para evaluar y hacer un seguimiento de la incidencia de estas innovaciones y así valorar el impacto que estas tienen sobre el aprendizaje de los estudiantes.

08

Se establecen nuevas necesidades de mejora.

En función de los posibles reajustes que exija el proceso de desarrollo e implementación o según surjan nuevas áreas de mejora, los profesores pueden detectar sus necesidades de formación, reiniciando así el ciclo de mejora.

Fuente: Krichesky y Murillo (2011). Elaboración propia.

3.2. Trabajo colaborativo y reflexión sobre la práctica

a) Trabajo en equipo: características y condiciones

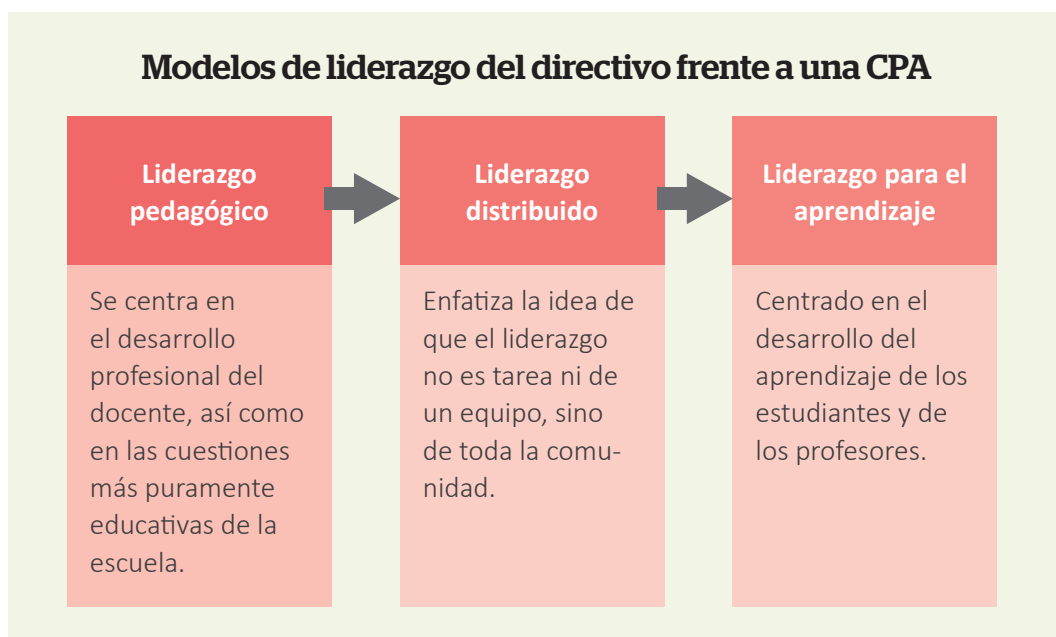
Según Fullan y Hargreaves (citados por Krichesky y Murillo 2011: 79), la cultura colaborativa de la escuela no alude simplemente a las reuniones en que participan los docentes sino a las actitudes de apoyo que se evidencian cada día. Esta cultura permite valorar la participación de todos, lo que crea un clima favorable para establecer relaciones de trabajo sanas y satisfactorias. El rol que cumple el directivo será importante al establecer sistemas de incentivo y reconocer el trabajo de los docentes.

Krichesky y Murillo (2011: 78) subrayan la necesidad de hacer una reestructuración organizativa para que la cultura colaborativa se abra camino. Por ejemplo, disponer de horarios que promuevan el trabajo entre pares y reuniones de planificación o evaluación de la práctica. Considerando, además, que las CPA no son solo espacios de trabajo pedagógico, sino más bien espacios de reflexión que ayudan al docente a tomar mayor conocimiento sobre la realidad y necesidades para la mejora de la escuela, logrando generar compromiso y empoderamiento sobre su accionar, es decir, impulsando el liderazgo docente como estrategia en el desarrollo de una CPA.

b) Enfoque crítico-reflexivo y revisión de la práctica

¿Qué se logra con la implementación del modelo de CPA? Como hemos visto hasta aquí, mejorar la eficacia de los profesores y su práctica de enseñanza. Para Vescio, Ross y Adams, citados por Krichesky y Murillo (2011: 72), el logro más resaltante es el cambio de la cultura de la escuela y en la misma cultura de enseñanza:

[Algunas de las] características de este modelo, (...) que permiten promover cambios en la cultura de enseñanza: la colaboración entre los docentes, la “apertura” de su práctica y la reflexión sobre ella, un mayor foco en las necesidades de los alumnos y el desarrollo del liderazgo docente para tomar decisiones acerca de la mejora de los procesos de aprendizaje y de la gestión del centro.



Krichesky y Murillo (2011). Elaboración propia.

3.3. Comunicación asertiva

Según Krichesky y Murillo (2011), en una investigación desarrollada por Huffman y Jacobson, se observó que las escuelas que han implementado el modelo han mejorado en sus niveles de comprensión y comunicación. Los mismos autores, siguiendo a Hord, mencionan que hay escuelas que han superado desafíos, siempre y cuando se mantenga funcionando activamente su CPA. En este aspecto, la comunicación es una pieza clave (Krichesky y Murillo 2011: 79).

a) Interacciones comunicativas en el trabajo grupal

Charles Creel (1988: 2 ss.) señala que para analizar el problema de la comunicación en el proceso educativo se han empleado modelos de comunicación muy simples, adecuándolos apenas nominalmente, como el que incluye los elementos básicos del proceso: un emisor (docente) que transmite un mensaje (contenidos curriculares) con determinada intención (cumplimiento de objetivos) a un grupo de receptores (estudiantes) para lograr ciertos fines (aprendizaje) dentro de un contexto institucional (escuela). El problema es que este modelo de comunicación se basa en la transmisión unidireccional de contenidos y refuerza una pedagogía transmisora basada en la emisión de informaciones que el estudiante solo registra. Es un modelo tradicional de transmisión vertical de conocimientos que proyecta a la educación como un proceso autoritario, donde el maestro como emisor y el estudiante como receptor pasivo, no tienen posibilidad alguna de intercambiar roles.

El paradigma de la participación responde más bien a un modelo pedagógico que enfatiza la interacción entre las personas y corresponde a un modelo de comunicación horizontal y dialógico, donde emisor y receptor adquieren flexibilidad en sus roles. Según Creel (1988: 38):

[La comunicación es un] proceso de producción/recepción de complejos efectos de sentido (no solo de información), a partir del lugar que los interlocutores ocupan en la trama de las relaciones sociales y en función del horizonte ideológico-cultural de que son portadores en virtud de su situación o posición de clase.

Esto supone que en la comunicación entran en juego significados diversos, “donde se encuentran implícitos paradigmas de interpretación y visiones del mundo específicas, más no necesariamente coincidentes, ya que dependen del grupo y clase social de adscripción de los interlocutores” (Creel 1988: 38).

En realidad (Creel 1988: 38), en el aula se lleva a cabo:

(...) un proceso complejo de exposición, negociación, recreación, rechazo y creación de significados, que ponen en escena y en relación diversas formas y universos culturales que implican concepciones diferentes de entendimiento del mundo. Los textos, las lecturas, el discurso magisterial y el material auxiliar constituyen meros mensajes que, en sí mismos, carecen de significación, ya que esta se construye y se negocia cuando, entra en relación con los diversos contextos y agentes educativos.

Es por eso que el docente, para mejorar el proceso de interacción y de comunicación con sus alumnos, necesita aumentar su comprensión sobre la matriz cultural de sus estudiantes, incluidos sus códigos, lenguajes y saberes específicos.

Este es precisamente el modelo comunicacional que los docentes deben asumir en sus interacciones, en el marco de una comunidad profesional de aprendizaje. Aprender a intercambiar perspectivas y significados, desde un esfuerzo genuino por comprender los universos culturales de sus interlocutores y abriéndose a ellos.

b) Asertividad: conceptos básicos

Según Rodríguez y Serralde (1991), los orígenes de la palabra asertividad se encuentran en el latín *asserere* o *assertum*, que significa ‘afirmar’ o ‘defender’, por lo que el término se asocia a un sentido de afirmación de la propia personalidad: confianza en sí mismo, autoestima, aplomo, en el marco de una comunicación segura y eficiente. Gaeta y Galvanovski (2009: 404), citando a Flores, nos explican que desde el enfoque cognitivo, “el comportamiento asertivo consiste en expresar lo que se cree, se siente y se desea de forma directa y honesta, haciendo valer los propios derechos y respetando los derechos de los demás”, por lo que se recomienda:

(...) incorporar cuatro procedimientos básicos en el adiestramiento asertivo:

- Enseñar la diferencia entre asertividad y agresividad.
- Ayudar a identificar y aceptar los propios derechos y los de los demás.
- Reducir los obstáculos cognoscitivos y afectivos para actuar de manera asertiva, disminuyendo ideas irracionales, ansiedades y culpas,
- Desarrollar destrezas asertivas a través de la práctica de dichos métodos.

Según Gaeta y Galvanovski (2009: 404), la asertividad se fundamenta “en la ausencia de ansiedad ante situaciones sociales, de manera que se hace viable manifestar sentimientos, pensamientos y acciones”. Los mismos autores afirman que para ser asertivo se necesita aceptarse y valorarse, respetar a los demás, permanecer firmes en las propias opiniones, comunicar con claridad y directamente, en el lugar y momento adecuados y de forma apropiada, lo que se quiere o se necesita decir. De acuerdo con ellos, una persona asertiva (Rodríguez y Serralde 1991: 2):

- se siente libre para manifestarse, expresando en sus palabras lo que siente, piensa y quiere;
- puede comunicarse con personas de todos los niveles, siendo una comunicación siempre abierta, directa, franca y adecuada;
- tiene una orientación activa en la vida;
- va tras de lo que quiere;
- actúa de un modo que juzga respetable;
- acepta sus limitaciones al comprender que no siempre puede ganar;
- acepta o rechaza en su mundo emocional a las personas;
- con delicadeza, pero también con firmeza, establece quiénes son sus amigos y quiénes no;



- se manifiesta emocionalmente libre para expresar sus sentimientos,
- evita los dos extremos: por un lado, la represión y, por el otro, la expresión agresiva y destructiva de sus emociones.

Aguilar, citado por Gaeta y Galvanovski, afirma que las personas asertivas:

(...) tienden al autocontrol, es decir, tienen control sobre sí mismas y sobre sus acciones. Cuando la persona carece de autocontrol y el ambiente responde contrariamente a sus intereses, podrá reforzar su mentalidad de víctima y se creará incapaz de dirigir su destino.

Este autor define la conducta agresiva como “la forma de expresión de pensamientos, emociones u opiniones que, con el fin de defender las propias necesidades o derechos, atacan, violan el derecho y faltan al respeto, la autoestima, la dignidad o la sensibilidad de otras personas” (Gaeta y Galvanovski 2009: 409).

c) Barreras a la comunicación

Gordon (2014), menciona 12 barreras de la comunicación:

1. Ordenar, dirigir, mandar, imponer: “Tú debes...”; “Tú tienes que...”

Reacción: Tales conductas pueden originar susto, miedo, o bien resistencia, rebeldía y reto. A nadie le gusta que le ordenen o lo manden, por esto se produce también resentimiento. Tales conductas pueden romper cualquier comunicación posterior de parte del otro o provocar una comunicación defensiva o negativa. A menudo, los individuos se sienten rechazados si sus necesidades personales han sido ignoradas y se sienten humillados si tales conductas se dan delante de los demás.

2. Amonestar, amenazar: “Si no haces... entonces...”

Reacción: Invitan a dar una prueba o a lanzar un desafío. Pueden lograr que el otro obedezca, pero será solamente por temor. Como en el caso anterior puede resultar resentimiento, coraje, resistencia y rebeldía.

3. Moralizar, sermonear, crear obligación: “Tú debías...”; “Tú deberías...”; “Esa es tu obligación...”; “Esa es tu responsabilidad...”

Reacción: Las personas sienten la presión de tales mensajes y frecuentemente se resisten y se desentienden. Tales mensajes les comunican una falta de confianza: “Tú no eres suficientemente inteligente”. Quieren imponer una autoridad externa. La gente a menudo responde con “¿Quién dice que yo debo de...?”, o “¿Por qué yo debo de...?”

4. Aconsejar, dar soluciones: “Lo que yo haría en tu caso...”; “¿Por qué tú no...?”; “Te aseguro que...”; “Sería mejor para ti que...”

Reacción: No es verdad que la gente quiere siempre un consejo. El consejo, la advertencia, implican “superioridad” y pueden provocar que el otro se sienta inadecuado e inferior. Se suele responder a la advertencia y al consejo con resistencia y rebeldía: “Yo no quiero que me digas lo que tengo que hacer”. Aun los niños se resisten a las sugerencias de los adultos. “Deja que lo piense yo solo”. Por otro lado, el no seguir el consejo de alguien provoca sentimientos de culpa. Si el consejo de otro no parece sensato, el interesado tendrá que contraargumentar y perder tiempo en ello, en lugar de buscar sus propias soluciones. El consejo puede hacer al otro un ser dependiente, que no promueve su propio pensamiento creativo.

5. Persuadir con lógica, argumentar, dar cátedra: “¿No te das cuenta...?”; “Mira que estás en un error...”; “Los hechos son que...”; “Sí, pero debes entender que...”

Reacción: Tales conductas provocan defensividad y a menudo causan una contraargumentación. También pueden provocar que el otro se sienta inferior debido a que implican la supe-

rioridad del que argumenta. La persuasión frecuentemente hace que el otro defienda su propia posición con mayor fuerza y que pueda decir: “Tú siempre piensas que tienes la razón”.

6. Juzgar, criticar, censurar: “Tú eres malo...”; “Como eres tan flojo...”; “Estás actuando como loco...”

Reacción: Más que cualquier otro tipo de mensaje, este hace que la otra persona se sienta incómoda, inferior, incompetente, mala, tonta. También puede hacerla sentir culpable. A menudo, responde muy defensivamente; a nadie le gusta estar equivocado. La evaluación rompe la comunicación.

7. Alabar, aprobar, evaluar positivamente: “Tú eres muy bueno...”; “Has hecho un buen trabajo...”; “Así me gusta...”.

Reacción: No siempre produce los efectos que suponemos. Si se evalúa siempre positivamente, el día que no lo haga se interpretará como un juicio negativo. A menudo el otro siente las alabanzas como manipulaciones o como muestras de superioridad.

8. Ridiculizar, avergonzar: “Eres un niño todavía”; “Idiota”; “Lo que mande el señor”.

Reacción: Tales mensajes tienen un efecto devastador: destruyen la imagen que tiene el otro de sí mismo. Pueden hacer que la persona se sienta sin dignidad, mala, abandonada y rechazada. Una respuesta frecuente a tales mensajes es dar la espalda física o moralmente a quien los emite.

9. Interpretar, analizar, diagnosticar: “Lo que tú necesitas es...”; “En lo que estás equivocado es...”; “Yo sé lo que tú necesitas...”; “Tu problema es...”

Reacción: Estos mensajes son amenazantes. Hacer de psicoanalista con los demás es peligroso y frustrante para ellos. Si el análisis es erróneo, el otro se resiste; si es correcto, se sentirá expuesto públicamente, desnudo, atrapado. Las interpretaciones frenan la comunicación, ya que desaniman al otro a expresar más de sí mismo.

10. Consolar, amparar, alentar: “Vamos, eso no es tan malo...”; “No te preocupes, te sentirás mejor...”; “Tu problema se va a resolver por sí solo...”.

Reacción: También estos mensajes pueden tener efecto negativo, pueden hacer sentir incompreensión. “Para ti es fácil decirlo, pero no sabes lo que yo siento”. Si las cosas no mejoran, se puede sentir resentimiento por haber sido engañado.

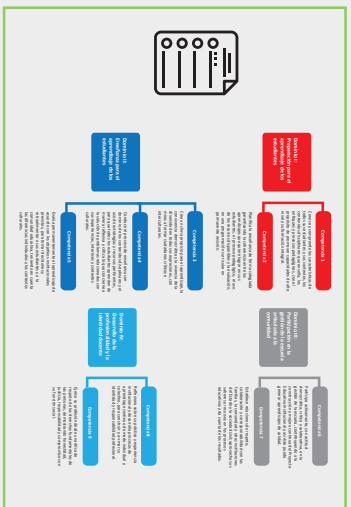
11. Preguntar, interrogar, sondear: “¿Por qué...?”; “¿Quién...?”; “¿Dónde...?”; “¿Cómo...?”

Reacción: La respuesta de las personas al sondeo es a menudo sentirse defensivas o “en el banquillo de los acusados”. Muchas preguntas son amenazantes, pues no se sabe la intención. “¿A dónde quieres llegar?”. Se siente que el interrogador es un “metiche”. Comunica una falta de confianza, sospecha o duda acerca de la habilidad u honorabilidad del otro. Descalifica al que tiene el problema y es interrogado, haciendo pensar que el interrogador es quien tiene la capacidad de resolver la situación.

12. Distraer, desviar, hacer bromas: “No hablemos de eso en la mesa...”; “Eso me recuerda...”; “¿Por qué no incendias la oficina?”; “Hoy te levantaste con el pie izquierdo”

Reacción: Se comunica desinterés en el otro, no se respetan sus sentimientos. La gente es muy seria cuando necesita hablar de algo personal. Cuando le responden bromeando, puede hacerlos sentir heridos o rechazados. Además, los problemas diferidos rara vez son problemas resueltos. Las personas quieren ser escuchadas y comprendidas con respeto, si se le hace a un lado, aprenden muy pronto a llevar a otro lado sus problemas importantes y guardarse sus sentimientos.

Capacidades pedagógicas



“(...) escribir es una forma de aprender. De manera que, al terminar de escribir, el escritor sabe más que al empezar”.

Daniel Suárez (2005)



Contribuyen a recrear el pensamiento y la acción educativa.

Procesar información real en la comunidad de aprendizaje de los profesores.



Partir de los saberes previos como parte del nuevo aprendizaje.



Comprender el enfoque para decidir qué conocimiento valorar.



Apertura del docente a exponer su práctica y reflexionar sobre ella.



Gestionar el uso del tiempo. No condicionar los cambios a un tiempo determinado.



Considerar las emociones de los profesores frente al cambio.




Desarrollar un enfoque integral: teoría y práctica de la mano.




Contribuyan a prácticas de enseñanza coherente.



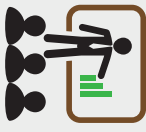
Desarrollar programas formativos contextualizados.



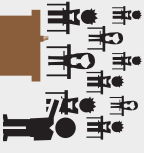
Es importante capacitar a los profesores para actuar ante situaciones conflictivas. Estudios demuestran que la violencia va en aumento (Pochard, 2008)



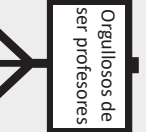
Hay que replantear la capacitación que el profesor necesita, empezando por el conocimiento que tiene del currículo.



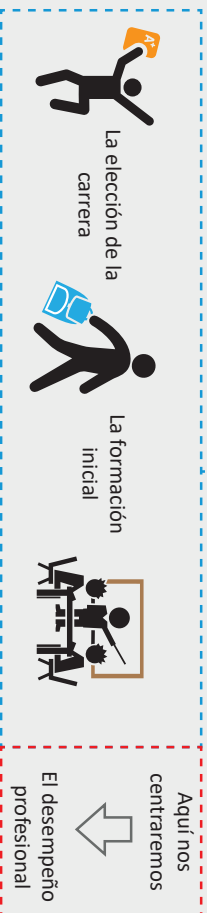
Mientras nuestros sistemas educativos intentan adaptarse a las nuevas demandas sociales, estas vuelven a cambiar. Se hace necesario que la escuela brinde un soporte en tiempo real.



Y eso implica ejercer una práctica docente que responda a las preocupaciones y políticas actuales.



Orgullosos de ser profesores



4. Desarrollo de capacidades pedagógicas

4.1. Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) como referente de buenas prácticas

Concretar el tipo de aprendizajes que hoy demanda el currículo (Minedu 2012: 8): “(...) requiere cambios sustanciales en los saberes, prácticas y relaciones intersubjetivas que desarrollan los docentes. La renovación de la práctica pedagógica se sustenta en una visión transformadora que permita transitar de la enseñanza tradicional a la producción del conocimiento”. Los principales tránsitos que se demanda de la docencia son:

1. **Enfoque sobre el aprendizaje.** Tránsito de la asimilación acrítica de conocimientos al principio de la participación activa del estudiante en la producción del conocimiento.
2. **Enfoque sobre el sujeto que aprende.** Tránsito de una percepción subvaluada y prejuiciada del que desempeña el rol de aprendiz, al de un reconocimiento y valoración tanto de su potencial y su diversidad como de su autonomía.
3. **Enfoque sobre las oportunidades de aprendizaje.** Tránsito del espacio reducido y sobrepautado del aula como espacio privilegiado de aprendizaje, al espacio mayor del entorno, la cultura y los diversos procesos locales como oportunidades válidas de desarrollo de capacidades.
4. **Enfoque sobre la pedagogía.** Tránsito de una enseñanza reducida a la transmisión oral a una enfocada en el desarrollo de capacidades en un contexto de interacción y comunicación continuas.
5. **Regulaciones institucionales.** Tránsito de creencias, hábitos y reglas que constriñen la acción de los docentes e instituciones educativas, a reglas y acuerdos que impulsan y facilitan las nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje.

El Marco de Buen Desempeño Docente (Minedu 2012: 8) nos recuerda que:

(...) las grandes transformaciones que se han producido en las sociedades contemporáneas en la segunda mitad del siglo XX han colocado en el debate dos modelos de profesionalización: uno que se inclina por predeterminedar medios y fines desde una lógica de causa-efecto y estandarizar tanto objetivos como procedimientos, preocupado por la eficiencia; y otro que reconoce la diversidad y asume la necesidad de responder a ella desde una lógica menos predefinida, más interactiva, basada en consideraciones culturales, ético-morales y políticas, que no son las mismas en todos los casos y que exigen adecuación constante como condición de eficacia y calidad. Esta segunda opción es la que evidencia y reconoce a la docencia como un quehacer complejo.

Desde esta segunda perspectiva, es que el MBDD propone 9 competencias profesionales, como el nivel que todo buen docente debiera llegar a exhibir.

a) Las 9 competencias profesionales

Dominio 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes

Competencia 1. Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.

Competencia 2. Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.

Dominio 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

Competencia 3. Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.

Competencia 4. Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica en torno a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.

Competencia 5. Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y contextos culturales.

Dominio 3: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

Competencia 6. Participa activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad.

Competencia 7. Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil, aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.

Dominio 4: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

Competencia 8. Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.

Competencia 9. Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.

Minedu. (2013). Marco de Buen Desempeño Docente

b) Competencias docentes prioritarias

José Manuel Esteve cita estudios de la OIT sobre el incremento de la violencia en las escuelas y subraya la necesidad de que el profesor de hoy debe estar preparado para actuar en situaciones de esta naturaleza, brindando soluciones educativas efectivas y no solo represivas. La capacidad de resolver situaciones conflictivas y de tejer relaciones en el aula favorables a una convivencia colaborativa, aparece como una prioridad (citado por Vélaz y Vaillant 2009: 27).

De otro lado, los cambios a gran escala que han experimentado las sociedades contemporáneas, sobre todo en la segunda mitad del siglo XX, demandan también al profesor una **nueva pedagogía**. Como dice António Nóvoa, ahora “lo esencial reside en la adquisición de una capacidad intelectual de aprendizaje y de desarrollo”, más que de memorización de datos y nociones. Para lograrlo, el profesor debe ser capaz de enseñar de una manera menos

protagónica, más crítica y más inclusiva, apoyándose en recursos como los que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. El antiguo modelo escolar único de enseñanza ha perdido piso, hoy se requiere uno que responda a los nuevos aprendizajes que las jóvenes generaciones necesitan para moverse en los escenarios y situaciones actuales (citado por Vélaz y Vaillant 2009: 49).

Hay una tercera competencia, que tiene que ver con la disposición al desarrollo profesional del docente, una actitud que guarda relación con la ética y con la conciencia de la misión social de la profesión docente. Vélaz y Vaillant (2009) citan a Tedesco para afirmar que el desarrollo profesional es “la secuencia a través de la cual se construye un docente. Las principales etapas de este proceso de construcción son tres: la *elección de la carrera*, la *formación inicial* y el *desempeño profesional*”. Para Tedesco, el desarrollo profesional supone acciones, como el trabajo entre pares, la lectura, la indagación, la reflexión, la toma de decisiones fundamentada, la construcción de propuestas educativas, etc. “Son todas aquellas que demanden del docente la capacidad de análisis, reflexión y decisión para el cambio” (Vélaz y Vaillant 2009: 84).

4.2. Estrategias formativas y promoción de buenas prácticas

a) Observación y registro de buenas prácticas

Hermida (2010) nos recuerda que fue el filósofo norteamericano John Dewey quien “puso de manifiesto el hecho de que la mayoría de los profesores no sabía utilizar la reflexión como herramienta para cambiar sus aulas”. Dewey planteaba un procedimiento para activar la reflexión:

- pensar en lo ocurrido;
- intentar recordar incidentes con el mayor detalle posible;
- investigar los motivos de los incidentes;
- reenmarcar los incidentes a la luz de varios marcos teóricos;
- generar múltiples interpretaciones;
- decidir qué hacer en relación con el análisis de lo que ya ha pasado.

Hermida cita a Perrenoud para recordarnos también que el interés por conjugar teoría y práctica, reflexión y acción, ha estado siempre presente en los grandes pedagogos, pues la figura de practicante reflexivo hunde raíces en la obra de Dewey, especialmente con la noción de *reflective action*, desde la primera mitad del siglo XX. Reflexionar con intensidad sobre lo que se hace y aprender de la propia experiencia, la reflexión en la acción, son ideas que recorren varios autores. Así, Hermida (2010: 9) nos menciona que:

Según una famosa definición de Richards y Lockhart, un enfoque reflexivo de la enseñanza sería un enfoque en el que profesores expertos y nóveles recogen datos acerca de su labor, examinan sus actitudes, creencias, presuposiciones y práctica docente, y utilizan la información obtenida como base para la reflexión crítica sobre la enseñanza.

La reflexión sobre la práctica exige indudablemente afinar las capacidades de observación y autoobservación. Martínez et al. (2006: 4), señala que hasta antes del año 2000:

(...) los contenidos de observación se hallaban referidos a aspectos de orden más estructural del proceso de enseñanza, sin embargo, con posterioridad se proponen aspectos complementarios de gran relevancia: Clima de aula, uso de retroalimentación, metodologías

cooperativas, estimulación de niveles superiores de pensamiento, autoestima académica, procesos de inclusión educativa, educación emocional, entre otros.

También en Martínez et al. (2006: 4) se señala que otras pautas han considerado aspectos tales como:

(...) el ambiente didáctico y manejo grupal, presencia de apoyo al desarrollo afectivo y social y por último, el apoyo al desarrollo cognitivo y verbal. Esta pauta describe el ambiente en el cual se manifiestan las interacciones entre profesor y estudiante, así como el nivel de aprovechamiento del tiempo con propósitos pedagógicos.

Otros hacen referencia también a:

(...) las capacidades de profesores expertos en los siguientes ámbitos: identificación de representaciones esenciales de los contenidos que enseñan, guía del aprendizaje a través de interacciones en la clase, monitoreo del aprendizaje brindando retroalimentación sobre los mismos, actitud de acogida ante situaciones que implican afectos, influencia sobre los aprendizajes de los estudiantes. (Martínez et. al, 2006: 4).

La capacidad para distinguir y registrar todos estos aspectos *in situ* y sobre la marcha requiere entrenamiento, por lo que debe llegar a constituir un objetivo básico de la formación docente.

b) Documentación narrativa

El docente se encuentra entre la producción del saber pedagógico y la vida cotidiana del aula, lo que lo mantiene en una posición expectante entre la teoría y la práctica. Hacerse cargo de implementar un currículo lo introduce en un mundo de experiencias extremadamente útiles para su propia formación profesional.

Una experiencia reflexionada puede ser parte de la propia formación del docente cuando utiliza esa información para documentar su práctica. El solo hecho de recuperar, sistematizar, conceptualizar su propia actuación legitima los saberes que han adquirido y los recrea en sus reflexiones. En ese sentido, la narración documentada de la práctica es un dispositivo formativo y una política pedagógica para la escuela.



Las narraciones documentadas obligan a pensar teóricamente para hacer explícita esta teoría en la práctica. El Ministerio de Educación de Argentina, en un documento que propone la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de formación, cita a Caruso y Dussel para afirmar que *pensar teóricamente es poner en palabras nuestros actos*. Sostiene que las narraciones documentadas recogen información de la práctica en el aula en sus múltiples dimensiones, y brindan la posibilidad de reconstruir escenarios más reales que posicionan al docente en su campo de acción, rescatando su protagonismo en la ejecución curricular (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología 2005: 12).

Logros de las experiencias pedagógicas documentadas con prácticas institucionales de formación y desarrollo profesional de docente.

Daniel Suárez (2005)

Colaborar en la recuperación, sistematización y mejoramiento de saberes, prácticas y experiencias pedagógicas, tanto de los docentes y estudiantes de instituciones de formación docente, como de los maestros y profesores de las escuelas y centros educativos de sus zonas de influencia.

Favorecer la circulación, la difusión y el intercambio de saberes, prácticas y experiencias institucionales propias de las instituciones formadoras de docentes y/o de las escuelas de la zona de influencia para su reflexión y posible mejora.

Colaborar a difundir las experiencias de formación a partir de la realización de ateneos de docentes escritores de relatos pedagógicos y de la edición y publicación de documentos pedagógicos y otros materiales producidos en estas y otras instancias de intercambio y comunicación entre docentes.

Contribuir a la articulación de acciones pedagógicas entre varias instituciones en función de una problemática común.

Propiciar el desarrollo y la trayectoria profesional de los docentes de las instituciones formadoras de docentes, la formación de grado inicial de los estudiantes y la formación continua de docentes de las instituciones escolares, facilitando recursos y espacios para la discusión y profundización de asuntos pedagógicos.

Contribuir a articular la propia acción de las instituciones formadoras con las de otras organizaciones locales (municipios, bibliotecas, universidades, organizaciones no gubernamentales, entre otros) para la realización de propuestas de desarrollo pedagógico y curricular definidos entre una o varias instituciones.

Fuente: Suárez (2008).

4.3. Planes de mejora y planes de capacitación docente

a) Planes de mejora pertinentes

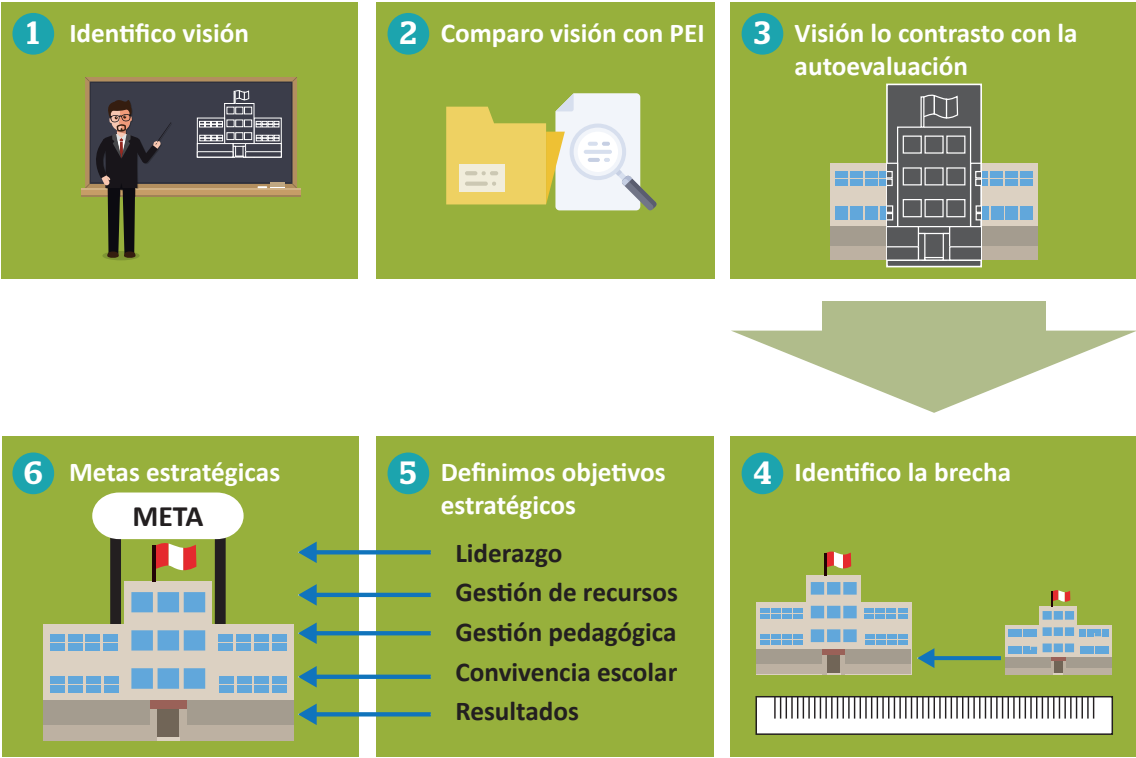
Para Román (2009: 6), gran parte de los estudios que abordan la mejora de la escuela, se han preocupado de comprender qué requieren las instituciones para mejorar y cómo se produce ese cambio. Gracias al conocimiento acumulado por el movimiento de mejora escolar, hoy tenemos interesantes pistas sobre cómo deben cambiar las instituciones para ofrecer educación de calidad. Según la evidencia entregada por diversos estudios e investigaciones, Román sostiene que:

- A. La escuela debe ser el centro del cambio. La adopción de la innovación debe reconocer que la escuela es una dinámica; que la subjetividad de sus actores valida la necesidad del cambio y legítima o no resultados y procesos. Es la escuela quien inicia y construye el cambio.
- B. El cambio que mejora calidad pone el foco en los aprendizajes de los estudiantes, la escuela y el aula.
- C. El cambio requiere tiempo, recursos, y ser consecuencia de procesos internos. Porque siempre afecta prácticas institucionalizadas, necesita tiempo para el consenso interno y su apropiación, así como de recursos y condiciones. Nada impuesto resulta eficaz ni duradero.
- D. Las comunidades educativas que hicieron cambios con éxito reconocen lo que se debe cambiar y comparten la necesidad de hacerlo. Desde este marco común y validado entre todos, se organizan, planifican y priorizan los cambios en función de las mejoras a lograr.
- E. El cambio más importante que ha de producirse para la mejora escolar, es de tipo cultural. Ha de cambiar la trama de sentidos y prácticas a partir de los cuales se entiende y asume el papel de la escuela en los aprendizajes de cada niño y joven.
- F. Una escuela cambia efectivamente cuando cambia la práctica y la perspectiva docente. Mejorar la enseñanza exige a los profesores creer en las capacidades de sus estudiantes y asumir que ellos en tanto maestros, tienen un papel esencial e insustituible en lo que aprendan o dejen de aprender todos y cada uno de sus estudiantes.
- G. El cambio que busca la mejora, ha de afectar la forma y dinámica de la participación de la comunidad educativa, especialmente de las familias y los alumnos.
- H. La conducción y gestión directiva institucional adquiere centralidad y total relevancia para el cambio y la mejora. El cambio significativo y estable se sostiene en un liderazgo democrático y desafiante. Conducción que orienta y promueve el cambio en tanto responsabilidad y posibilidad de todos y, que al hacerlo fortalece la práctica de todos.
- I. La posibilidad y sustentabilidad de los cambios, requieren de procesos y mecanismos sistemáticos de apoyo y supervisión interna y externa. Esto releva la importancia de la conducción y el rol de los administradores y supervisores de las escuelas.

Hacia la construcción de la escuela que queremos



Planificando la mejora: primeros pasos



Fuente: <http://recursos.educarchile.cl/mejoraescolar/portada.html> (adaptación)

Es importante que cuando se habla de la construcción de la escuela que queremos tengamos presente que la escuela debe ser el centro y que en ella no se aceptará ningún cambio traído desde fuera, que todo cambio debe generarse desde su interior y con la participación de todos los actores, solo así será reconocido y aceptado. Además, “el liderazgo” y “la gestión” son determinantes para lograr los cambios esperados.

Según Román, la mejora es un proceso complejo que conjuga decisión, voluntad, compromiso con responsabilidad compartida, “afecta saberes, prácticas, juicios y prejuicios, expectativas y rutinas y ha de movilizar coordinadamente a estudiantes, padres, docentes, directores, directivos y administradores, así como a supervisores y actores técnicos y políticos de los niveles intermedios de los sistemas educativos” (Román 2009: 6). Diseñar planes de mejoramiento, involucra dos aspectos: a) identificar qué se debe cambiar para incrementar y sostener en el

tiempo los aprendizajes de todos en todas las áreas; y, b) identificar cómo ha de organizarse y funcionar la escuela para hacerlo con éxito. Desde estas premisas, ¿cuáles serán los elementos a contemplar en estos instrumentos de planificación, implementación y evaluación de la mejora de la eficacia escolar? Según Román (2009), son por lo menos 12:

- Han de ser planes con foco en los aprendizajes de todos los estudiantes, orientados al mejoramiento significativo del desempeño de cada nivel y grupo de estudiantes que asisten a la escuela.
- Sostenidos en un diagnóstico global que identifique los principales factores asociados a los aprendizajes, así como los recursos implicados y necesarios para el cambio y la mejora.
- Que prioricen el cambio e innovación de las prácticas de enseñanza y el aprendizaje en el aula, actuando especialmente en los factores que las afectan e inciden en ellas.
- Que señale metas finales e intermedias relevantes, pertinentes y viables referidas a los aprendizajes y al rendimiento escolar, al menos para lenguaje y matemática.
- Que dé especial atención a los aprendizajes con que inician el recorrido los estudiantes más vulnerables; a los factores familiares, institucionales y de aula que los explican; a los desafíos de mejora de los aprendizajes establecidos para ellos; y que ofrezca procesos y acciones de mejoramiento diferenciadas y acordes a la realidad de estos estudiantes y a sus resultados.
- Que permita a los distintos actores reconocer sus fortalezas y debilidades referidas a los aprendizajes que logran los estudiantes y a las acciones de mejoramiento necesarias de emprender y que los comprometen directamente.
- Que identifique recursos y priorice acciones de mejoramiento necesarios de instalar desde la gestión institucional, los procesos y prácticas pedagógicas, la participación de estudiantes y sus familias, la relación/articulación con la supervisión y administración externa.
- Requiere identificar actores y estructuras institucionales responsables de las acciones y resultados de la mejora implicada.
- Que establezca una estrategia y mecanismo para el monitoreo y evaluación del plan, donde se identifiquen actores responsables y tareas a desarrollar.
- Que cuente con una organización que asegure su implementación, acompañamiento y evaluación. El plan de mejora ha de fortalecer sus estructuras y dinámicas institucionales.
- Que contemple acciones sistemáticas y frecuentes para dar cuenta a la comunidad de los avances y dificultades de su implementación, especialmente referidos a los resultados en los aprendizajes de los estudiantes y del mejoramiento de procesos y prácticas involucradas.
- Elaborado a partir de un proceso participativo y que involucre a todos los actores: estudiantes, padres y madres, docentes, directivos y personal administrativo.

b) Capacitación enfocada en las necesidades

Los planes de mejora tendrían que crear oportunidades de desarrollo de capacidades allí donde se han identificado necesidades. Aunque esto suene obvio, lo que ocurre muchas veces es que las actividades formativas suelen tener un carácter más general y están referidas sobre todo al nivel deseable de las prácticas consideradas buenas en sí mismas.

En pedagogía, se denomina autorregulación al ajuste de la enseñanza a las necesidades de los estudiantes, a fin de obtener mejores resultados. Las habilidades de autorregulación suponen reflexión sobre tres preguntas: ¿Hacia dónde voy? ¿Cómo voy? ¿Cuál es el siguiente paso? Si la autorregulación de la práctica en el aula se da en respuesta a las necesidades de los estudiantes, la misma lógica debiera aplicarse para el desarrollo de los planes de mejora del desempeño docente y el cumplimiento de sus metas.

El caso de Óscar. Parte I

Los hechos

Óscar, director de la IE Ricardo Palma en Loreto, ha organizado un taller para sus docentes, con el apoyo de dos expertos en currículo. Un tema que sus colegas e incluso él mismo, manejan poco. A pesar de su desconocimiento, monitorea a los profesores y sella sus programaciones, las cuales ni siquiera lee.

Días previos a la capacitación, Óscar convocó a todo el personal para informarles del taller y les dijo que suspendería las clases para que nadie falte. Las inasistencias serían descontadas. Algunos profesores le dijeron que no se puede perder clases. “Algo se tiene que sacrificar —respondió Óscar—, más bien agradezcan que no los hago venir fuera de su horario de trabajo”. Otros preguntaron por qué ese tema y no otros, pero Óscar solo respondió que era necesario.

Durante el taller, Óscar permaneció sentado en la parte de atrás del aula observando que todos los profesores participen. Al finalizar, agradeció a sus colegas y dijo que esta experiencia les debería llevar a un cambio en sus rutinas. La cara de los profesores era de incredulidad y desgano.

Los expositores se quedaron conversando con Óscar y le dijeron que las pruebas que habían aplicado a los profesores permitirían identificar sus fortalezas y debilidades en el manejo curricular: “De ahí saque temas para sus siguientes capacitaciones y hasta para el monitoreo”, le dijeron. Prometieron enviar su informe en una semana.

Motivado por el taller, el profesor César, recientemente nombrado, propuso a sus colegas formar un círculo de estudio sobre el currículo, aprovechando la bibliografía que dejaron los expositores. “Pero, César, ¿esa no es la chamba del director?”, le dijeron algunos. “¿Y por qué no podemos hacerlo también nosotros? —respondió César—. El director para ocupado; este taller

Su significado

Óscar hace bien al tomar iniciativas para mejorar las capacidades pedagógicas de sus docentes, pero lo haría mejor todavía si las actividades formativas tuvieran una agenda concertada con el personal y con base en algunas evidencias objetivas. Al no hacerlo así, sus profesores se incomodan por una iniciativa que perciben arbitraria. Óscar tiene consciencia de la importancia y la actualidad del tema curricular, pero actuar de manera unilateral no le da respaldo a sus iniciativas.

Es contradictorio. Óscar hace bien al quedarse durante todo el taller, lo que representa una clara señal para sus profesores del valor que le concede. Pero hace mal al ponerse al margen de la actividad. Da a entender así que él está por encima de estas cuestiones pedagógicas, pese a ser un tema crítico que él mismo necesita conocer mejor.

De cualquier forma, el taller deja un saldo positivo: un diagnóstico de las fortalezas y debilidades de sus docentes en materia curricular, dato que le puede ser muy útil para realizar un monitoreo más ajustado a las características de su práctica.

César hace bien al tomar una iniciativa que refuerza el interés del director por fortalecer las capacidades de manejo curricular de sus profesores, comprometiendo a varios de sus colegas a seguir estudiando el tema. Abre así una magnífica oportunidad para hacer de la práctica pedagógica un tema recurrente de conversación.

no debe ser flor de un día". Se apuntaron cuatro y decidieron empezar la siguiente semana.

Cuando el director se enteró se sorprendió. Llamó a César a su oficina para preguntarle qué pretendía. "Incentivar a mis colegas a leer y debatir más sobre el currículo", le dijo César. El director, algo desconfiado, dijo que haría lo posible. Había aceptado con el único propósito de observar a César, pues temía que buscara quitarle autoridad. Tampoco se explicaba cómo este profesor recién llegado había logrado que sus colegas se motiven a venir fuera del horario de trabajo.

Óscar asiste a la primera reunión y vio a los profesores tan interesados, que pensó que debía retomar el control y ponerse a la cabeza para no perder autoridad. Entonces, emitió una Resolución Directoral en la que volvía obligatorios los círculos de estudio, designando los grupos por niveles y hasta los respectivos coordinadores. Varios mostraron su desagrado, pues no todos estaban dispuestos a dar tiempo fuera del horario.

Óscar hizo un temario sobre currículo con base en las pruebas aplicadas por los expositores en el taller. Él ya tenía el informe en su poder, aunque nunca comunicó los resultados a su personal. Sobre esos temas, Óscar ya estaba coordinando nuevos talleres e incluso elaborando una ficha de monitoreo.

Óscar no se da cuenta que la iniciativa de César puede ser una oportunidad para empezar a instalar entre los docentes el hábito de reunirse a discutir temas de su práctica pedagógica. Tampoco se da cuenta de que la buena disposición de César puede indicar la posibilidad de un liderazgo complementario al suyo en el impulso de un hábito como ese.

Óscar comete un error al convertir en una imposición los círculos de estudios, confunde liderazgo con capacidad de control y desmotiva a su gente, desaprovechando así lo que era una buena oportunidad.

Óscar hace bien en aprovechar los resultados de la prueba para enfocar las futuras capacitaciones y el monitoreo en información específica sobre sus docentes. Pero hace mal en no construir acuerdos con sus docentes con base en estos datos.

- De acuerdo con la definición que hace la OCDE sobre comunidad profesional de aprendizaje y a sus 5 dimensiones, ¿se estaba gestando una en la escuela de Óscar? ¿Por qué?
- De las 12 barreras habituales a la comunicación eficaz que menciona Gordon, ¿cuáles observa que se han producido a lo largo del caso de Óscar? ¿Por qué?
- ¿Hay algún hecho de todo lo relatado en este caso, que reúna los requisitos para ser considerado una buena práctica? ¿Por qué?
- Tomando en consideración los 12 elementos a contemplar en un plan de mejora, según Román, ¿qué aconsejaría a Óscar para diseñar uno a partir del caso que se relata?
- ¿Cómo podríamos utilizar la técnica de la documentación narrativa para dar cuenta de la experiencia de los círculos de estudios promovidos por Oscar en su IE?

SEGUNDA PARTE

Monitoreo y acompañamiento

El caso de Oscar. Parte II

Pasaron unas semanas. Óscar había empezado a monitorear con la nueva ficha a sus profesores. Varios le preguntaron de dónde había sacado esa ficha, pues no sabían que los estaban monitoreando con base en las debilidades detectadas en la evaluación del taller y algunos criterios extraídos del Marco de Buen Desempeño Docente.

La profesora Marita, especialista de la UGEL, llegó a la escuela de manera inopinada y antes de buscar a Óscar, entró al aula de César, Pedro y dos profesores más. Cuando terminó su recorrido, fue donde el director y le informó del pésimo trabajo de César y Pedro. Pero la ficha que le mostró Marita nada tenía que ver con la ficha que él había empezado a aplicar.

Óscar no supo qué decir, pensó que quizás estaba haciendo mal en no priorizar la ficha de la especialista. Entonces, le dijo a Marita que hablaría con César y Pedro para que hagan caso a sus indicaciones.

Pedro y César buscaron al director a la salida para expresarle su fastidio con la actitud de la especialista, que había entrado a su aula a criticarlo todo. Óscar les dijo que evitaran problemas con Marita e hicieran todo lo que ella indicó, porque esa información iría a la UGEL y no quería que la escuela tuviera dificultades. Pedro le dijo: “Usted ya ha entrado a monitorearnos con otra ficha, ¿en qué quedamos? Habíamos acordado poner más atención al trabajo de grupos y a la evaluación, pero la señora ha venido a exigirnos que usemos las sesiones desarrolladas de clase”.

“Miren —respondió Óscar—, quedemos en una cosa. Si ella va a venir a monitorear, entonces ya no lo haré yo. ¿Para qué duplicar el trabajo? Si la UGEL solo quiere que usen las sesiones, pues hagan eso no más y todos en paz”.

- ¿Cree que Óscar realizó idóneamente el monitoreo de la práctica docente?
- ¿Cree que el rol asumido por Óscar aporta a los procesos de mejora que debe realizar una escuela?
- ¿Cuál es la diferencia entre acompañar y monitorear la práctica pedagógica?
- ¿Por qué es importante el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo para mejorar la práctica?
- ¿Por qué tendría el director que brindar acompañamiento a los profesores?
- Si usted fuera Óscar, ¿qué habría dicho a Marita cuando cuestionó el desempeño de Pedro y César?
- ¿Qué habilidades exhibe Óscar como líder pedagógico para hacer acompañamiento y cuáles no?

1. Monitoreo de la práctica pedagógica

1.1. ¿En qué consiste monitorear la práctica pedagógica?

Distingamos dos procesos de monitoreo de naturaleza distinta. *La Guía para la formulación del Plan de Monitoreo* del Minedu (2015: 9, 10) señala que el monitoreo que se hace desde el sistema es un proceso de seguimiento externo que permite la toma de decisiones para la mejora de la gestión en el ámbito local y regional. Se trata de un elemento transversal en el Marco de Buen Desempeño Directivo en dos dimensiones:

- La gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes.
- La orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes.

En otras palabras, se monitorea y a la vez se orienta en el uso de estrategias y recursos metodológicos, así como en el uso efectivo del tiempo y de los materiales educativos en función de las metas de aprendizaje de los estudiantes, considerando la atención de sus necesidades específicas.

Así, no solo se trata de observar cómo avanza el proceso de implementación de los compromisos de gestión escolar, o de la aplicación de los instrumentos de monitoreo (fichas de cotejo, fichas de monitoreo, etc.) sino de proveer de soporte técnico. Se recoge información, lo más representativa posible, sobre la implementación de lo programado, se detectan errores y aciertos, se crean espacios de reflexión e interaprendizaje, se brinda retroalimentación y se establecen compromisos.

Ahora bien, el monitoreo de la práctica pedagógica de los docentes efectuado por los directivos al interior de la institución educativa, tiene un carácter diferente. Como hemos visto en la sección anterior, el monitoreo pedagógico del director consiste en levantar información sobre los aspectos relevantes de las prácticas priorizadas en los planes de mejora de la institución y de cada docente; particularmente, sobre aquellos aspectos relacionados con las necesidades más críticas. Estos aspectos pueden coincidir o no con los indicadores del Plan de Monitoreo del Minedu, pero son procesos diferentes que sirven a propósitos distintos.

Ferrada, Mejías, Peñailillo y Sobarzo (2014: 82) explican que en el trabajo del líder escolar y su incidencia en los procesos de mejora:

(...) un factor que debe predominar en la utilización de estrategias de monitoreo y retroalimentación es la utilización e incorporación de habilidades blandas por parte de los equipos de liderazgo educativo, en función de generar procesos de mejora. Es por esto que Leithwood señala que una de las vías de incidencia de los líderes sobre los aprendizajes de sus estudiantes es a través del apoyo emocional a los docentes y la preocupación por su desarrollo profesional.

En esa perspectiva, los docentes señalan la importancia de una retroalimentación que enfatice en los aspectos que se encuentren débiles, pero a través de una comunicación eficaz, lo que requiere un interlocutor con habilidades comunicativas básicas para asegurar un mutuo entendimiento (Ferradas *et al.* 2014: 86).

La cuestión es que, si una estrategia de monitoreo, cuyo propósito es recoger información sobre indicadores priorizados, ofrece además retroalimentación, ya cruza la frontera del acompañamiento pedagógico. Sobre eso hablaremos en el siguiente acápite.

Reflexión para la transformación

Enseñar como siempre



Explico los contenidos.



Principalmente, se hace de forma oral.



Sigo el libro de texto a "rajatabla".



Considero al niño como "recipiente para llenar".



Trabajo de forma individualista.



La conversación es individual y en momentos determinados.



Evalúo mediante pruebas escritas.



Trabajamos, sobre todo, las inteligencias lingüística verbal y lógico matemática.



Enseñar como siempre supone no dar a nuestros alumnos las oportunidades necesarias para su futuro.

Enseñar como nunca



Acompaño y facilito el aprendizaje.



Aprender haciendo: el conocimiento lo construyen de forma personal.



Uso de diferentes recursos para aprender.



Fomenta la autonomía y el autoaprendizaje.



Trabajamos con diferentes agrupaciones: parejas, grupos pequeños, equipos internivel.



El diálogo entre todos nos ayuda a aprender.



Autoevaluándose, evaluando a sus compañeros, los procesos usando diferentes soportes (rúbricas, cuestionarios, diarios...)



Aprovechando las distintas inteligencias para aprender: visual, kinestésica, musical, emocional, intrapersonal,...



Enseñar como nunca supone intentar formar de la forma más adecuada a los futuros ciudadanos de nuestro entorno.

Fuente: <http://mooc.educalab.es/course/aprendizaje-basado-en-proyectos-abp/classroom/#unit10/kq29>

La imagen nos muestra actitudes que favorecen el aprendizaje en los estudiantes y su contraparte, es decir, comportamientos que no ayudan. Estos son identificados en el momento en que el director realiza el monitoreo pedagógico. Una cuestión a aclarar es que los monitores que van a las escuelas no manejan los mismos indicadores que los directores, por lo mismo que tienen objetivos diferentes. Por lo tanto, los directores no deben conformarse con el informe de monitoreo (externo) que hayan realizado en su escuela, sino que es necesario que el director mismo realice un monitoreo pedagógico en esta, el cual debe responder a sus características particulares.

2. Acompañamiento pedagógico

2.1. ¿En qué consiste acompañar pedagógicamente al docente?

Según Vezub y Alliaud (2012), la estrategia de acompañamiento pedagógico parte de la premisa de que pueden aportar significativamente al desarrollo profesional docente y a la innovación pedagógica porque se basa en el análisis de las prácticas. En sentido estricto, “permiten el desarrollo sistemático de las operaciones cognitivas vinculadas con la reflexión y sientan las bases de la mejora permanente del trabajo escolar”.

Además, la investigación ha comprobado que las estrategias de formación basadas en el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo son más eficaces para provocar el cambio de las prácticas, porque, como lo afirman Vezub y Alliaud (2012: 32):

(...) permiten probar nuevas estrategias didácticas, contextualizarlas y analizar las dificultades que se presentan en los escenarios reales, a medida que ocurren. Al ser acompañados en su lugar de trabajo, los docentes pueden revisar y apropiarse de los aprendizajes realizados en instancias previas o actuales de su formación, para articularlos con los desafíos que enfrenta su tarea en instituciones y contextos singulares... El acompañamiento proporciona una mediación, una serie de andamiajes y la colaboración necesaria para que los profesores asuman riesgos, animándose a transformar y a enriquecer el trabajo del aula.

Asimismo, el acompañamiento pedagógico permite superar un viejo problema en el ejercicio de la docencia: el aislamiento y el trabajo individual, el encierro dentro del aula y la falta de oportunidades para compartir experiencias con otros colegas (Vezub y Alliaud 2012: 33).

Para Sardán (2011: 26) el desarrollo de una relación horizontal y de confianza en el acompañamiento es la base para la colaboración y logro de metas. El acompañante no puede ubicarse en una posición de superioridad para poder crear el clima que permita expresar lo que se piensa con libertad. Por el contrario, como sostienen Vezub y Alliaud (2010), “reforzar los sistemas de control burocrático y administrativo de la tarea docente conduce a acentuar los procesos de descualificación, desprofesionalización y la pérdida de la autonomía del profesorado”.

2.2. ¿Cómo implementar acompañamiento pedagógico desde la gestión?

Adaptando los planteamientos de Vezub y Alliaud (2012: 42), proponemos cinco ejes de implementación de esta estrategia:

- **El acompañamiento como relación terapéutica o apoyo a las relaciones personales.** Focaliza en la dimensión personal e interpersonal del docente, en los aspectos vinculados con las relaciones con otros colegas, con los directivos, los actores institucionales y la comunidad educativa en general (padres, estudiantes, etc.). Se trabajan los sentimientos de angustia y estrés que generan los desempeños en el ámbito de los vínculos humanos. El acompañamiento se dirige a mejorar las relaciones personales dentro de la escuela.

¿CÓMO TRANSFORMAR LA ESCUELA EN UNA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE?

Krichesky y Murillo (2011) nos dicen que:

No es fácil dar aquello que no se recibe. Una de las incoherencias más grandes (y tal vez más devastadoras) en educación es pretender que los profesores ofrezcan un buen ambiente de aprendizaje para sus estudiantes, en medio de un entorno que, a menudo, no favorece el propio aprendizaje de los docentes (Mitchell y Sackney 2000). Entonces cabría preguntarse ¿Está la escuela preparada para brindar a los profesores las condiciones necesarias para que estos puedan ofrecer a sus estudiantes una enseñanza de calidad? (...) resulta imprescindible garantizar una vinculación más estrecha entre los esfuerzos de mejora institucional y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como también favorecer el diseño de nuevos modelos de formación profesional al interior de las escuelas que efectivamente impacten en la práctica de enseñanza y en los procesos de aprendizaje. Por último, es imperativo generar una cultura escolar que facilite el cambio y cuya principal finalidad sea convertir al centro en una escuela para la justicia social: que trabaje por conseguir una sociedad más justa, a través de una educación más inclusiva, equitativa y de mayor calidad.

Para ambos autores, la transformación de la escuela en una CPA es una herramienta de reforma que se nutre de varios factores: el liderazgo distribuido, la cultura de trabajo colaborativa, el desarrollo profesional basado en las necesidades de aprendizaje del alumnado, la indagación y la reflexión sobre la práctica y el trabajo sistemático con evidencia. Así, Krichesky y Murillo (2011: 66-67) subrayan que:

En las CPA los esfuerzos de mejora nacen desde la propia práctica reflexiva de los profesores, y esto no solo les otorga un especial protagonismo, sino que, a la vez, puede proveer de una gran satisfacción (hoy, muchas veces, ausente) en el desarrollo de su tarea. Por otra parte, las CPA, por su misma condición, deberían ser siempre sistemas abiertos y sensibles al ambiente externo (Molina 2005), ya que solo así se podrá dar respuesta a las múltiples demandas que la comunidad dirige hacia la escuela. (...) La CPA no es solo una comunidad de aprendizaje sino también una comunidad de líderes (Mitchell y Sackney 2000; Harris y Lambert 2003). Esto significa que el docente ya no es un agente dedicado exclusivamente a impartir su asignatura, sino que pasa a conformar un equipo de trabajo que toma mayor conciencia de las áreas de mejora de la escuela, a la vez que decide cómo encarar dichos procesos de cambio. (...) favorecer el liderazgo docente es una estrategia fundamental a la hora de desarrollar una CPA para que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan empoderados y comprometidos con los procesos de cambio y mejora en el centro. (...) el equipo directivo debe ser capaz de aprovechar el talento y las fortalezas de cada uno de los miembros de la comunidad y motivarlos a cumplir sus objetivos tanto a nivel profesional como personal (Molina 2005). Asimismo, los directivos deben flexibilizar ciertas variables temporales y espaciales para que toda la organización del centro se estructure de forma tal que apoye la colaboración y el aprendizaje continuo de los profesores (...).

- **El acompañamiento como servicio técnico.** El que acompaña se ocupa de revisar, identificar y diagnosticar los problemas del docente y ofrece recomendaciones para superarlos. Las estrategias de ajuste y cambio pueden ser más o menos situacionales, o basarse en procedimientos estandarizados y supuestamente transferibles. La lógica de la formación opera desde afuera hacia adentro, minimizando los procesos reflexivos y la construcción de una identidad profesional basada en la propia búsqueda. La mirada del acompañamiento es fundamentalmente individual, se enfoca en el docente.
- **El acompañamiento como cierre del proceso de formación y habilitación profesional.** En este caso, el periodo de acompañamiento sirve para completar, transmitir y formar las destrezas y capacidades en las que no se llegó a trabajar durante la formación inicial. La tarea del que acompaña adquiere además un carácter evaluador y se fundamenta en una relación vertical y jerárquica con el docente.
- **El acompañamiento como proceso de mutua formación y retroalimentación.** Aquí se trabaja desde una perspectiva horizontal, mediante actividades colaborativas donde el rol del que acompaña es ayudar a que el docente perciba, comprenda y formule su problemática. Esta se discute en espacios de trabajo y reflexión colectivos y horizontales, donde se elaboran, conjuntamente, estrategias para mejorar la enseñanza adecuadas a cada contexto particular. El acompañamiento actúa en tres planos: el institucional, el docente formador/colaborador/mentor (directivo), y el docente de aula.

Algunos estudios efectuados en experiencias de acompañamiento (Alirio y Zambrano 2011) han permitido establecer la tendencia al predominio de la retroalimentación informativa, la de apoyo y, en ocasiones, la prescriptiva; en contraste, con la retroalimentación confrontativa, catalítica y catártica. En relación con la trascendencia de las asesorías ofrecidas, también han comprobado que “no provocan de manera significativa, que el practicante reexamine sus acciones, creencias o actitudes a través de una posición más autocrítica que lo lleve a autodescubrirse, y a identificar los problemas de su contexto particular y a proponer alternativas de solución”. Una posible explicación radica en la personalidad del asesor, su nivel de formación y manejo de las relaciones interpersonales, pues cada asesor adopta su propia forma de retroalimentar cuando no existe un marco orientador común. Si la intención formativa de la retroalimentación es llevar al docente a ser un profesional más reflexivo y comprometido con la mejora de sus prácticas, habría que dar la pauta de una retroalimentación más constructiva, que propicie el autodescubrimiento y la autovaloración.

En el estudio de Alirio y Zambrano (2011), se pudo apreciar un abanico muy grande de temas abordados por los profesores y sus acompañantes durante las sesiones de retroalimentación. Los más recurrentes: metodologías de enseñanza, manejo de aula, planeación de clases, material didáctico, participación de los estudiantes, desarrollo de competencia comunicativa, formas de evaluación, etc. El estudio reveló, sin embargo, que el tratamiento de estos temas es muy superficial, no se profundiza ni se conduce al docente a confrontar lo que está sucediendo en su aula con las teorías correspondientes, la retroalimentación no logra provocar la reflexión sobre los aciertos y errores de los docentes (Alirio y Zambrano 2011).

2.3. ¿Qué habilidades se requieren para que el acompañamiento sea una estrategia de apoyo y desarrollo profesional para los docentes?

Según Vezub y Alliaud (2012), los acompañantes tienen que ser capaces de:

- Movilizar sus conocimientos en la situación real del asesoramiento, es decir, identificar qué saberes pueden ser útiles para implementar en su tarea y asistir a los maestros.
- Integrar los distintos conocimientos de los que disponen para lograr una mejor comprensión de la realidad y del contexto educativo institucional y comunitario en el que intervienen.
- Transferir lo que aprenden en sus propias instancias de formación y coordinación, a las situaciones escolares en las que se desempeñan.
- Ejercer un proceso permanente de autorreflexión de su tarea como docente y como formador.

Así, la tarea del acompañamiento se construye sobre cuatro ámbitos de intervención:

- a. *El ámbito interpersonal* implica establecer una relación positiva y de confianza con los docentes para compartir tanto experiencias positivas como negativas de una manera franca y respetuosa del trabajo del otro. Para ello, el que acompaña:
 - Genera un clima de confianza y respeto mutuo.
 - Comunica sus expectativas y explora cuáles son las de los otros.
 - Mantiene una comunicación regular y brinda un apoyo consistente.
 - Es un buen oyente; aprende a escuchar antes de juzgar y emitir su opinión.
 - Exhibe comunicación empática; se pone en el lugar del otro y comprende su perspectiva.
 - Muestra y ayuda a considerar puntos de vista alternativos, diferentes del propio.
 - Construye con los docentes el plan de trabajo a desarrollar.
- b. *En el ámbito pedagógico-didáctico*, los profesores que acompañan ayudan a que los docentes sigan desarrollando sus saberes, estrategias y recursos sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículum y la comunicación para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Algunas de las tareas que se pueden realizar en este ámbito son:
 - Organizar espacios y actividades donde los docentes reflexionen sobre sus prácticas.
 - Analizar evidencias (registros o videos de clases, trabajos de alumnos, planes, evaluaciones).
 - Analizar y enseñar a usar documentos curriculares (guías, textos, materiales y recursos) o diseñar y construir materiales propios.
 - Armar y probar secuencias didácticas, proyectos curriculares.
 - Proporcionar, sugerir textos y lecturas de interés.
 - Proveer retroalimentación a los docentes sobre su práctica, señalar aspectos a mejorar.
- c. *En el ámbito del desarrollo profesional*, el profesor que acompaña colabora con los docentes para que sigan aprendiendo a lo largo de su trayectoria y trabajando con otros colegas.

- Organiza talleres y actividades de formación.
- Informa sobre recursos y actividades académicas que ofrecen instituciones locales.
- Informa sobre nuevas publicaciones, materiales, cursos, jornadas y sitios de internet que sean de interés educativo y contengan materiales para el desarrollo de los docentes.
- Estimula y recomienda la lectura de textos y revistas pedagógicas.
- Induce a sistematizar buenas prácticas e indagar pedagógicamente en la escuela y el entorno.
- Genera autonomía al discutir junto con los docentes las alternativas posibles y las decisiones.
- Difunde buenas experiencias de otros colegas y escuelas, promoviendo el trabajo en equipo.
- Organiza dispositivos para desarrollar nuevos saberes (la sistematización de experiencias, proyectos de indagación o de trabajo curricular interdisciplinario).



- d. *En el vínculo con la comunidad*, el profesor que acompaña se propone incrementar la capacidad de los docentes para interactuar, trabajar con la comunidad y relacionarse con otras organizaciones que puedan contribuir con la escuela. A tal fin:
- Averigua con los docentes recursos locales disponibles, educativos, culturales, sanitarios, etc.
 - Identifica organizaciones no gubernamentales y de la comunidad que puedan trabajar con la escuela, propone actividades conjuntas.
 - Respeta y explora la diversidad cultural existente en la comunidad.
 - Indaga con los docentes diferentes ambientes de aprendizaje, espacios alternativos al espacio escolar (Vezub y Alliaud 2012: 47).

3. Evaluación del desempeño docente

3.1. ¿En qué consiste evaluar el desempeño docente?

Valdés (2009: 13) define la evaluación del desempeño profesional de los docentes como el conjunto de principios, supuestos, conceptos, así como de métodos, procedimientos e instrumentos que contribuyen a recoger y sistematizar información relevante sobre la calidad del desempeño profesional de los maestros, a fin de formular juicios de valor válidos.

El Ministerio de Educación de Colombia (2008: 15) propone la evaluación de la práctica como un proceso permanente a lo largo del año escolar, pues si quiere contribuir al mejoramiento continuo, necesita propiciar la reflexión permanente en todos los miembros de las instituciones educativas de acuerdo con estándares de calidad. La continuidad en el proceso permitiría además acumular información representativa de los evaluados, en vez de observaciones aisladas y puntuales, para asegurar valoraciones ajustadas al desempeño real de los docentes.

Así como Valdés (2009: 73) considera que “el papel fundamental de la evaluación, en la actualidad, es expandir las oportunidades para que los docentes reflexionen sobre la enseñanza y examinar analíticamente el proceso docente educativo”, Alvarado la propone como un sistema de carácter formativo orientado a fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación (Alvarado, Cabezas, Falck, Ortega 2011: 6).

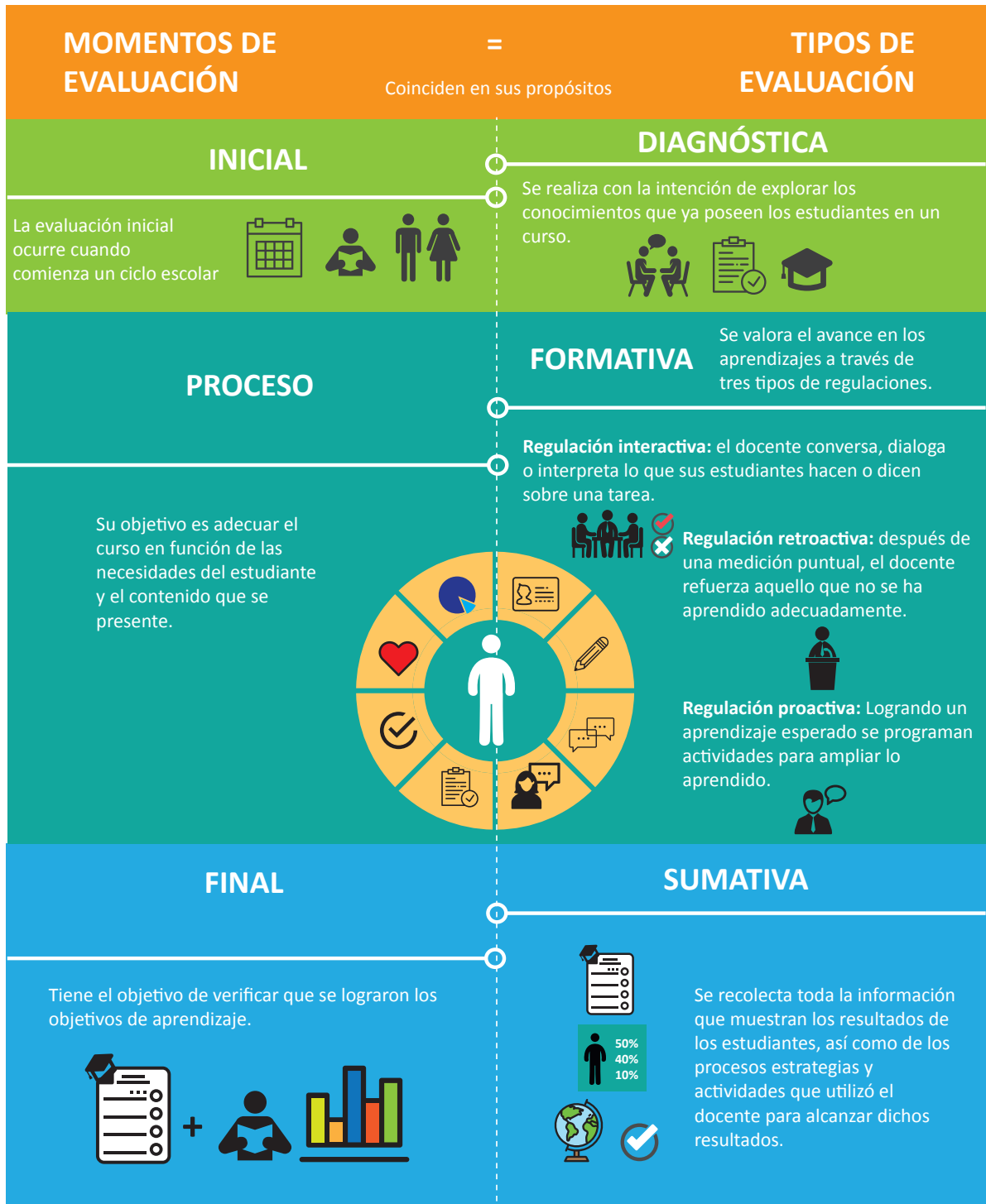
3.2. ¿Para qué realizar evaluación del desempeño docente en la escuela?

Los mecanismos de evaluación dan cuenta de la calidad del desempeño docente en la escuela, un factor que guarda relación directa con los aprendizajes de los estudiantes. La evaluación implica un proceso de autorreflexión sobre su desempeño profesional, necesario para distinguir e identificar fortalezas y debilidades, así como alternativas posibles para mejorar (Alvarado, Cabezas, Falck, Ortega, 2011: 7).

3.3. ¿Cómo se realiza la evaluación a partir de las evidencias?

Dice Murillo que para demostrar que la evaluación del desempeño está a favor del profesor y de su actuación profesional, hay que pasar de un enfoque burocrático a otro más profesional de la evaluación. Esto implica poner mucha atención a la calidad del sistema de evaluación, por ejemplo, explicitar el modelo de docente ideal que defiende, que en nuestro caso son las competencias del Marco de Buen Desempeño Docente. Implica también relacionarla con la evaluación de la institución educativa en su conjunto e implicar al docente mismo, pues se evalúa el desempeño pedagógico con el profesor y no contra él. Por eso, es necesario incorporar procedimientos de autoevaluación y permitirle involucrarse en el proceso y en sus resultados. El reto mayor, sin embargo, dice Murillo, es hacer que la evaluación se convierta en mejora. Es decir, utilizar los resultados con fines de desarrollo profesional, acompañamiento y asistencia técnica (Oreal-Unesco 2007: 35).

MOMENTOS Y TIPOS DE EVALUACIÓN



Fuente: <https://basica.sep.gob.mx/C1%20HERRAMIENTAS-ENFOQUE-WEB.pdf>

La evaluación tiene tres momentos y para cada uno de ellos existe un tipo de evaluación específica de acuerdo a las necesidades y características. Por ejemplo, al iniciar el año escolar se toma la evaluación diagnóstica que pretende conocer el estado con el que ingresan los estudiantes. Es importante mencionar que la evaluación no busca reprobar o etiquetar a los estudiantes o a los docentes, por el contrario, su objetivo es identificar qué se debe adecuar o mejorar para el logro de los aprendizajes.



El caso de Oscar. Parte II

Los hechos

Pasaron unas semanas. Óscar había empezado a monitorear con la nueva ficha a sus profesores. Varios le preguntaron de dónde había sacado esa ficha, pues no sabían que los estaban monitoreando con base en las debilidades detectadas en la evaluación del taller y algunos criterios extraídos del Marco de Buen Desempeño Docente.

La profesora Marita, especialista de la UGEL, llegó a la escuela de manera inopinada y antes de buscar a Óscar, entró al aula de César, Pedro y dos profesores más. Cuando terminó su recorrido, fue donde el director y le informó del pésimo trabajo de César y Pedro. Pero la ficha que le mostró Marita nada tenía que ver con la ficha que él había empezado a aplicar.

Óscar no supo qué decir, pensó que quizás estaba haciendo mal en no priorizar la ficha de la especialista. Entonces, le dijo a Marita que hablaría con César y Pedro para que hagan caso a sus indicaciones.

Su significado

Óscar ha utilizado la información aportada por las pruebas de evaluación efectuadas en el taller sobre currículo para hacer una ficha de monitoreo. Eso es un acierto, porque le permite observar el desempeño de sus docentes desde criterios más ajustados a sus fortalezas y debilidades. Quizás esa evaluación no sea completa y tenga limitaciones, pero es la fuente disponible más cercana a la realidad de sus profesores con la que cuenta Oscar.

Los problemas empiezan, sin embargo, cuando la UGEL llega a la IE a monitorear desde criterios distintos y, peor aún, a utilizarla la información que recoge para hacer supervisión y dar instrucciones a los profesores. Esta es una intervención ajena al sentido mismo del monitoreo.

Pedro y César buscaron al director a la salida para expresarle su fastidio con la actitud de la especialista, que había entrado a su aula a criticarlo todo. Óscar les dijo que evitaran problemas con Marita e hicieran todo lo que ella indicó, porque esa información iría a la UGEL y no quería que la escuela tuviera dificultades. Pedro le dijo: “Usted ya ha entrado a monitorearnos con otra ficha, ¿en qué quedamos? Habíamos acordado poner más atención al trabajo de grupos y a la evaluación, pero la señora ha venido a exigirnos que usemos las sesiones desarrolladas de clase”.

“Miren —respondió Óscar—, quedemos en una cosa. Si ella va a venir a monitorear, entonces ya no lo haré yo. ¿Para qué duplicar el trabajo? Si la UGEL solo quiere que usen las sesiones, pues hagan eso no más y todos en paz”.

Los docentes habían interiorizado el sentido de un monitoreo enfocado en los desafíos de mejora de sus prácticas. Óscar ya les había planteado los criterios y tenían acuerdos. Hace mal el director, entonces, en poner a un lado estos compromisos para reemplazarlos por las indicaciones de la especialista de la UGEL, que llega para aplicar una ficha estandarizada. Peor aún cuando la conclusión a la que llega, luego de entrar a las aulas, es que todos estandaricen sus clases utilizando las sesiones que el Minedu distribuye.

- Lo que ha hecho la especialista de la UGEL y lo que venía haciendo Oscar en su IE, cada uno con un instrumento distinto, ¿era monitoreo o era acompañamiento de la práctica pedagógica? ¿Por qué?
- Según Sardán ¿cuál es la clave para que el acompañamiento propicie colaboración y cumplimiento de metas entre los docentes y qué debiera hacer Oscar para ofrecer ese tipo de acompañamiento?
- Si usted fuera Oscar, ¿qué le habría dicho a Marita cuando cuestionó el desempeño de Pedro y César, y qué argumentos recogería de este módulo para fundamentar esa postura?
- ¿Cuáles de las habilidades que describe Vezub para hacer un buen acompañamiento pedagógico exhibe Óscar? Identifíquelas y fundamente su respuesta en cada caso.
- Según Murillo, ¿cómo debería hacer Oscar la evaluación de la práctica de sus docentes basándose en evidencias?

Referencias bibliográficas

Primera parte: Gestión curricular

Castro, F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes Educativos*, 10, pp. 13-25.

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), pp. 19-33.

Covarrubias P. y Piña M. (2004) La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34 (1), pp. 47-84.

Coll, C. (2004). Las comunidades de aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación. *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Simposio: Nuevos horizontes en psicología de la educación*. Almería, 30-31 de marzo y 1-2 de abril de 2004. Recuperado de <http://www.ub.edu/grintie>.

Creel, M. (1988). El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación. *Revista Perfiles Educativos*, febrero-marzo (39), pp. 36-46.

Dussel, I. (2006). *Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina*. Ponencia presentada en el contexto de la segunda reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Prelac) Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y El Caribe, Santiago de Chile.

Dubrovsky, Iglesias, Farías, Martín y Saucedo. (2002). La interacción docente-alumno en los procesos de aprendizaje escolar. *Anuario*, 6, Facultad de Ciencias Humanas, UNL Pam, pp. 305-308.

Gaeta, L. y Galvanovski, A. (2009). Asertividad: un análisis teórico-empírico. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), pp. 403-425.

Gordon, T. (2014). *Las 12 barreras de la comunicación*. Chile: Gordon Training.

Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), pp. 65-83.

Hermida, A. (2010). *Observar la propia actuación docente. Las grabaciones de clase como instrumento para facilitar la reflexión y la autonomía docente*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Revista Psicoperspectivas*, 9(2), pp. 82-104.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina-OEA.

Martínez, A. (2008). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. Vélaz y Vaillant. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI-Fundación Santillana.

Martínez, M.; Olivares, S.; Peralta, L.; Pizarro, M.; Quiroga, P. (2006). *La observación de aula*. Recuperado de: www.cmvalpo.cl/.../La%20observaci%F3n%20de%20aula.doc

- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (61), pp. 479-499.
- Medrano, C. (1999). ¿Es posible enseñar y aprender valores en la escuela? *Revista de Psicodidáctica*, 7, pp. 67-81.
- Minedu. (2012). Marco de Buen Desempeño Docente. *Un buen maestro cambia tu vida*. Lima: Minedu.
- OCDE. (2007). La definición y selección de competencias clave: resumen ejecutivo. OCDE-Usaid.
- OCDE. (2013). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. OECD Publishing.
- Onetto, F. (2011). El tiempo pedagógico y el tiempo político. Consejo de Educación Inicial y Primaria (Ed.). *Autonomía del tiempo y el espacio pedagógicos para la escuela del siglo XXI*, pp. 93-98. Montevideo: CEIP.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: JC Sáez Editor.
- Perrenoud, P. [2001] (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. 1ª ed. española. Barcelona: Graó.
- Pérez del Villar, P. (1991). El papel de la percepción social en la interacción didáctica. *Revista de Educación*, 296, pp. 285-298.
- Picaroni, B. (2011). *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*. Uruguay: Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GRADE)- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (Preal).
- Pissinati, T. (2003). *El proyecto como fuente, método y proceso pedagógico de desarrollo del protagonismo en el espacio-tiempo de la educación tecnológica*. Brasil: Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes).
- Ravela, P. (2008). *Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina*. Uruguay: Preal.
- Rohlehr, B. (2006). *Características del currículo y la gestión curricular: un estudio*. Ponencia presentada en el contexto de la segunda reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe (PRELAC) Oficina Regional De Educación de la UNESCO Para América Latina y El Caribe, Santiago de Chile
- Román, M. (2009). *Planes de mejoramiento: estrategias e instrumentos para la mejora de la eficacia de la escuela*. Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado.
- Rodríguez, M. y Serralde, M. (1991). *Asertividad para negociar*. Serie: El arte de negociar. México: McGraw-Hill.
- Suárez, D. (2008). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes. VII Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado) "Nuevas regulaciones en América Latina". Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008. Universidad de Buenos Aires.
- Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Zabala, A.; Arnau, L. (2008). *Once ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Segunda parte: MONITOREO Y EVALUACIÓN

Alvarado, M.; Cabezas, G.; Falck, D.; Ortega, M. (2012). *La evaluación docente y sus instrumentos: discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes*. Santiago de Chile: Mineduc-PNUD.

Alirio, E. y Zambrano, L. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Revista Entornos*, 24.

Ferrada, R., Peñailillo, A. y Sobarzo, A. (2014). *Desarrollo de proyecto de dirección*. Tesis de grado. Chile: Universidad del Bio Bo.

Krichesky, G.; Murillo, F. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(9), pp. 65-83.

Alvarado, M.; Cabezas, G.; Falck, D.; Ortega, M. (2011). *La evaluación docente y sus instrumentos: discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes*. Chile: Ministerio de Educación.

Martínez, M.; Olivares, S.; Peralta, L.; Pizarro, M.; Quiroga, P. (2006). *La observación de aula*. Valparaíso: Corporación Municipal Valparaíso. Recuperado de www.cmvalpo.cl/.../La%20observaci%F3n%20de%20aula.doc

Martínez, A. (2008). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. Vélez C. y Vaillant D. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI-Fundación Santillana.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía Metodológica. Evaluación anual de desempeño laboral docentes y directivos docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación.

Minedu. (2013). Marco de Buen Desempeño Docente. Resolución Ministerial N° 0547-2012-ED.

Minedu. (2015). Guía para la formulación del Plan de Monitoreo (Local/Regional). Lima: Ministerio de Educación.

Orealc-Unesco. (2007). *Evaluación del desempeño docente y carrera profesional docente*. Santiago de Chile: Unesco.

Peñailillo, L. y Rodríguez S. (2012). *Gestión curricular: descubriendo la caja negra*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Programa Crece).

Sardán, E. (2011). *El acompañamiento en Fe y Alegría*. Colombia: Centro Magis Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Valdés, H. (2009). *Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes*. Lima: Consejo Nacional de Educación.

Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay (Informe)*. Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.

