

Maestros: enseñantes y aprendices, a lo largo de la vida

Relevancia y pertinencia del desarrollo profesional
docente en Bogotá

Maestros: enseñantes y aprendices, a lo largo de la vida

Relevancia y pertinencia del desarrollo profesional
docente en Bogotá

Jaime Parra Rodríguez
(EDITOR ACADÉMICO)

AUTORES

Jaime Parra Rodríguez
Carolina Maya Gómez
David Barrera Ferro
Claudia Giraldo Suesca
Carlos Valdivieso Llanos



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANA

**Maestros: enseñantes y aprendices, a lo largo de la vida
Relevancia y pertinencia del desarrollo profesional docente en Bogotá**

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP -

© Autores	Jaime Parra Rodríguez Carolina Maya Gómez David Barrera Ferro Claudia Giraldo Suesca Carlos Valdivieso Llanos
© IDEP	
Directora General	Nancy Martínez Álvarez
Subdirector Académico	Paulo Alberto Molina Bolívar
Subdirector Administrativo y Financiero	Carlos Andrés Prieto Olarte
Supervisión y Coordinación Académica	Alba Nelly Gutiérrez Calvo
Coordinadora Editorial	Diana María Prada Romero
Editor Académico	Jaime Parra Rodríguez
Edición	José Luis Guevara Salamanca
Corrección de estilo	Laura María Castro Villegas
Diseño y diagramación	Kilka Diseño Gráfico
Impresión	Editorial Magisterio
Libro ISBN	978-958-8780-25-2
Primera edición	Año 2014
Investigador Principal	Jaime Parra Rodríguez
Equipo de investigación	Carolina Maya David Barrera Claudia Giraldo Carlos Valdivieso
Colaboradores	Óscar Acero Natalia Gómez Claudia Carrillo Yira M. Gutiérrez

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente
y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 No 69 D 91, pisos 4 y 8 Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (571) 429 6760 Bogotá, D.C. Colombia
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Impreso en Colombia

Contenido

Presentación	7
Prefacio	9
PARTE I : DESEMPEÑOS DE LOS DOCENTES, APRENDIZAJES ESTUDIANTILES Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	13
Capítulo 1. Pobreza, aprendizajes estudiantiles y desempeños docentes	15
Capítulo 2. Desarrollo profesional docente (DPD)	23
PARTE II: RELEVANCIA DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	29
Capítulo 3. Sentido del DPD. Análisis de políticas de formación docente en América Latina y el Caribe	31
Capítulo 4. Fines del DPD. Análisis de políticas y programas de formación docente en Bogotá: una exploración comparativa	51
PARTE III: PERTINENCIA DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN BOGOTÁ	61
Capítulo 5. La evaluación de necesidades de DPD desde una perspectiva de desarrollo de capacidades	63
Capítulo 6. Contexto, persona y producción de conocimiento pedagógico. Análisis y resultados de evaluación de necesidades de DPD	73
Parte IV: PROSPECTIVA DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN BOGOTÁ	95
Capítulo 7. Crear conocimiento pedagógico para el desarrollo de las capacidades docentes y estudiantiles	97

Presentación

Desde su creación, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) ha contemplado como acción prioritaria contribuir con la formación y cualificación de los docentes. Es así como durante cerca de 20 años de trabajo ha propuesto proyectos e iniciativas centrados en la acción de los maestros y maestras. Por esta razón, el libro *Maestros: Enseñantes y aprendices a lo largo de la vida* es una muestra más del esfuerzo por aportar elementos para el debate que en materia de formación y cualificación permanente del magisterio se viene dando hoy en la ciudad y en el país.

Maestros: Enseñantes y aprendices a lo largo de la vida es resultado de dos estudios realizados por el IDEP durante 2012 y 2013. Busca proponer una aproximación documentada sobre la realidad de la escuela, los maestros y maestras, sus necesidades y contextos. En la primera parte, los autores plantean la relación entre conceptos como aprendizaje estudiantil, pobreza, desempeño docente y su incidencia en la escuela de hoy, particularmente, cuando para un sector de la comunidad educativa son importantes los resultados de pruebas nacionales e internacionales en las que participan nuestros niños y niñas. La segunda parte presenta los resultados de un estudio de indagación acerca de programas y políticas de formación docente en quince países de América Latina y el Caribe, Colombia y Bogotá, con el fin de definir ideas para plantearle a la ciudad una perspectiva de formación asociada al enfoque del desarrollo de capacidades propuesto por Martha Nussbaum (2011).

Si bien el concepto desarrollo profesional docente tiene diferentes acepciones como formación permanente, educación continua, cualificación docente, perfeccionamiento docente, todas se usan para diferenciar la formación inicial que lleva a la titulación de la formación en ejercicio. La propuesta aquí esbozada relaciona el desarrollo profesional docente con aquellos cambios a lo largo de la vida pro-

fesional de los maestros y maestras, muchos de los cuales están asociados a su propio bienestar personal y laboral, desde su hacer en la escuela y la opción real de transformar su práctica.

La escuela como factor fundamental del desarrollo social y económico de un país convive con factores de pobreza y violencia, que afectan, sin lugar a dudas, el desarrollo emocional y el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes. Las exigencias a los maestros para alcanzar resultados no tienen en cuenta las características socioeconómicas, de género, etnias y otras condiciones culturales que afectan el aprendizaje. El libro presenta una realidad que se convierte en tensión al considerar que las condiciones sociales y económicas afectan la escuela, pero que la escuela es precisamente la llamada a contribuir a cambiar estos hechos a través su acción social.

Coherente con lo anterior, la encuesta realizada a 2177 docentes y directivos docentes de la ciudad de Bogotá sobre las necesidades de cualificación docente arrojó resultados, que si bien no son sorprendentes ni difieren de otros contextos, coinciden en señalar que las prácticas pedagógicas hacen parte de los principales temas de atención respecto al desarrollo profesional docente (DPD), en aspectos referidos a la actualización disciplinar, recursos didácticos, aprendizaje diferencial, flexibilidad curricular, y evaluación formativa. Es de resaltar que los maestros y maestras valoraron las temáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, pero no los califican como prioritarios, por cuanto su trabajo se orienta de manera permanente a estos asuntos.

Los resultados de la encuesta y el análisis de indagación cualitativa sobre necesidades de desarrollo profesional docente se expresa en el libro *Maestros: enseñantes y aprendices a lo largo de la vida*, asimismo ofrece a los lectores elementos de análisis para el debate sobre la cualificación y bienestar docente como política importante para Bogotá y el país.

Prefacio

En el informe “Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2012”, de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), se señala que el desarrollo profesional docente es una de las acciones más valoradas por los ciudadanos para mejorar la calidad educativa en América Latina. Desde el enfoque del informe, y de otros estudios dedicados al análisis de la profesión magisterial, el desarrollo profesional docente (DPD), se considera como un conjunto de actividades formativas que pretenden desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes en los maestros de acuerdo a las exigencias cambiantes del contexto social, los avances científicos educativos y las necesidades de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Organizaciones, tales como la OECD y Unesco, en diversos informes, afirman que la participación de los maestros en actividades de DPD mejoran los rendimientos académicos de los estudiantes y, en consecuencia, su futura participación ciudadana.

En el marco general del desarrollo educativo en América Latina, el Caribe y Bogotá, tres preguntas son claves con respecto al DPD:

- ¿Qué valor se le asigna al DPD en las políticas públicas en educación?
- ¿Qué pretenden las políticas de DPD y qué temas relevantes han originado o podrían originar acciones en las agendas de gobierno?
- ¿Cuáles son las necesidades de DPD?

En el presente estudio, *Maestros: enseñantes y aprendices, a lo largo de la vida*, se indagó, en la primera parte, por la relevancia política del DPD en quince países de América Latina y el Caribe alrededor de los siguientes temas claves que las recientes investigaciones educativas han abordado: proyección social, transformación escolar, carrera docente, habilidades y conocimientos pedagógicos, actitudes profesionales, investigación e innovación educativa, y evaluación del desempeño docente. En general, se identificó que las políticas educativas giran alrededor

de la regulación de la carrera docente, desde el punto de vista administrativo, y que hay menos preocupación por aspectos relacionados con el desarrollo personal tales como bienestar docente. Parecería que las políticas educativas están preocupadas por cómo los maestros hacen las cosas y por cuánto dinero, y no por quiénes son los maestros. En esta circunstancia es difícil imaginar mecanismos de motivación e incentivos académicos que propicien el desarrollo profesional docente que no se deriven solo de las credenciales y oportunidades de ascenso en el escalafón. ¿Cómo hacer para formar a los maestros a lo largo de su vida profesional en función del mejoramiento escolar y de la mejor calidad de vida profesoral y estudiantil de los niños y jóvenes?

En la segunda parte del estudio, se realizó una evaluación de necesidades de DPD de los profesores de los colegios públicos de Bogotá a partir del enfoque de capacidades. Este enfoque desarrollado principalmente por Martha Nussbaum, pone en el centro la “persona” y desde allí se contempla el hacer, el rol profesional o el oficio de ser profesor. No se considera únicamente el valor de la persona en términos de su factor de producción, sino con referencia al ejercicio de sus capacidades en función de:

- el desarrollo de sí mismo como persona y como profesional,
- el desarrollo de los niños y jóvenes como personas y como estudiantes,
- el desarrollo de la institución escolar como organización social y como comunidad, y
- el desarrollo de la sociedad como humanidad (Parra, 2013).

Muy consecuentemente con la ausencia en los propósitos, o despropósitos, de las políticas educativas los docentes encuentran que las mayores necesidades giran alrededor de aspectos de integridad personal, experiencias de ocio cultural y afiliación a comunidades profesionales de maestros. El bienestar docente más que ser una necesidad específica de DPD se convierte en una condición social, comunitaria y humana de desarrollo personal y profesional de los profesores. Adicionalmente, los niños y jóvenes atendidos educativamente viven en condiciones de contexto difíciles desde el punto de vista económico y social; el estatus socioeconómico familiar (ESE) de muchos estudiantes es bajo y han sufrido o sufren necesidades básicas insatisfechas (NBI), lo cual ocasiona “dificultades de desarrollo cognitivo o emocional e interferentes de aprendizaje que deben ser considerados en los modos de organizar la escuela y hacer pedagogía”. Las condiciones de contexto social y económico de la infancia y la juventud colombiana es otra condición, muy real, que debe ser considerada en cualquier programa de DPD.

Estas condiciones-necesidades se complementan con cuatro necesidades que surgieron desde la percepción de los diferentes actores (profesores, rectores, directivos docentes, orientadores, directores locales, autoridades de gobierno):

- Promover en los profesores capacidades de investigación e innovación educativa que les permita crear soluciones para los problemas escolares y pedagógicos más profundos que no pueden ser resueltos con el sentido común profesional o con los procedimientos laborales habituales. La investigación y la innovación no son actividades

- pertenecientes a las elites intelectuales de las grandes academias o a las empresas con capacidad de financiación, son actividades de desarrollo profesional docente DPD, requeridas para el mejoramiento escolar: conocimiento educativo al servicio de la humanidad y de los niños y jóvenes estudiantes de la educación pública.
- Promover en los profesores capacidades de innovar en los sistemas de enseñanza de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Suscitar sistemas de enseñanza más flexibles, menos autoritarios, conservadores, individualistas o competitivos, que tengan en cuenta los diferentes modos de aprendizajes de los niños y jóvenes, y que favorezcan climas de aula mucho más cooperativos y cordiales.
 - Promover en los profesores capacidades de hacer una pedagogía que favorezcan el desarrollo del pensamiento de los estudiantes y disposiciones afectivas hacia el conocimiento. Suscitar en los estudiantes capacidades de pensamiento tales como habilidades para resolver problemas, tomar decisiones, razonar, argumentar, narrar, criticar, recordar lo que no se debe olvidar, percibir lo bello, discernir moralmente, inventar, hipotetizar, imaginar, etc., y disposiciones afectivas tales como motivación, curiosidad, compromiso cognitivo, perdurabilidad en la ejecución de tareas, regulación emocional en el aprendizaje, responsabilidad estudiantil, etc.
 - Promover las capacidades de los directivos para orientar la escuela desde una perspectiva de gestión del conocimiento y del talento humano. Fomentar desde la dirección escolar la participación creativa de los profesores en la solución de los problemas pedagógicos que les atañe, suscitar la afiliación entre ellos como un modo de cooperación profesional, liderar el aprendizaje colectivo y crear condiciones de apropiación institucional del conocimiento.

Es muy importante señalar que las condiciones-necesidad y las necesidades no se pueden abordar académicamente desde procesos de formación autoritarios y alejados de la institución escolar, generalmente centrados en las tradiciones educativas universitarias. No se puede fomentar la investigación y la innovación educativa mediante procesos de formación conservadores y autocráticos. Las comunidades de práctica, el estudio fuera de aula, las redes de aprendizaje y los equipos de trabajo-estudio se han visto como métodos prometedores de formación de adultos docentes.

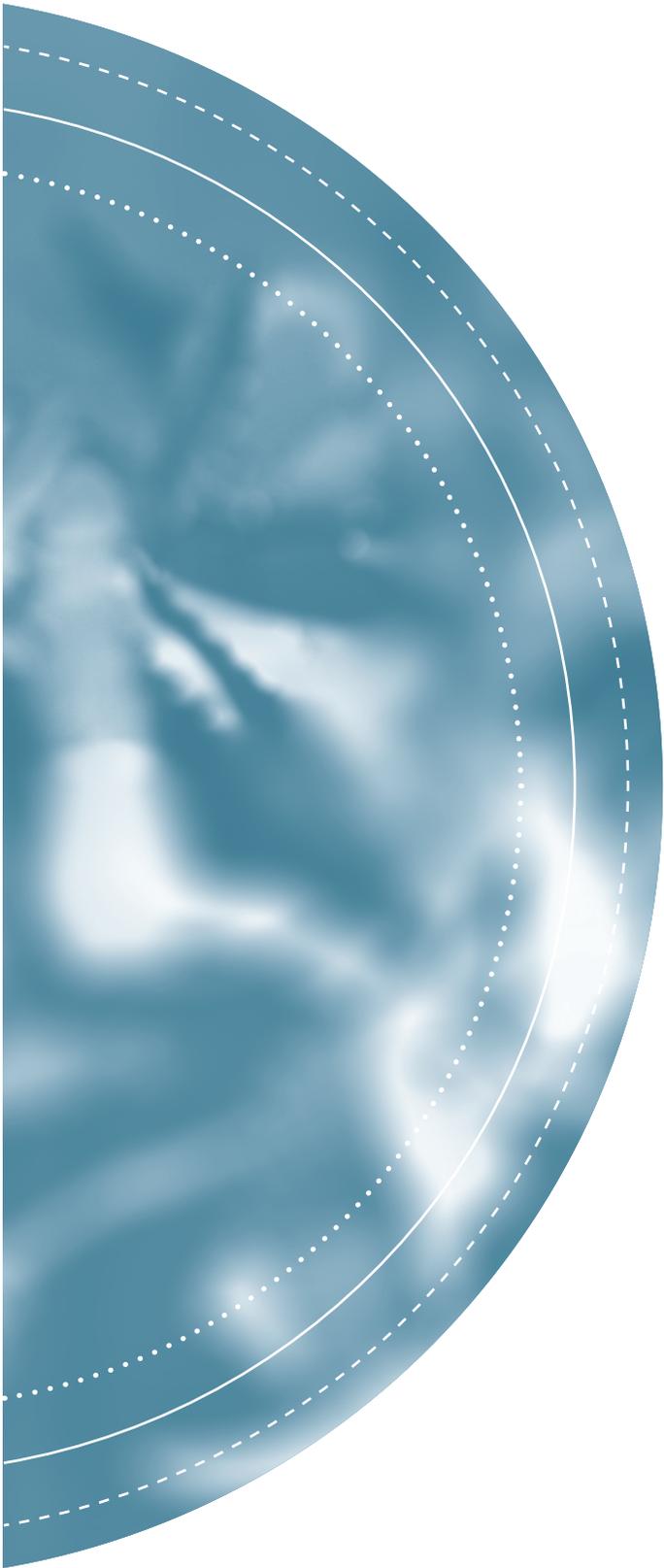
El documento se encuentra estructurado en cuatro partes: en la primera parte, se analiza el vínculo entre desempeños docentes y aprendizajes estudiantiles, y el papel que juega el DPD en esta relación; en la segunda parte, se realiza un análisis de políticas de DPD en algunos países de América Latina, el Caribe y Bogotá; en la tercera parte, se presenta una evaluación de necesidades de DPD, y, en la cuarta parte, se presentan las conclusiones principales y observaciones finales derivadas del estudio.

El estudio fue realizado con el concurso de diferentes profesionales que aportaron en las distintas partes de la investigación según su área de experticidad: educación, economía, psicología, comunicación social, artes. Claudia Giraldo en el análisis de políticas de DPD; David Barrera, Carolina Maya y Carlos Valdivieso en la evaluación de necesidades de DPD. A cada uno de los apartes del libro le corresponde un informe más amplio y deta-

llado que está en el centro de documentación del IDEP. Adicionalmente se contó con la colaboración de Oscar Acero, Natalia Gómez, Claudia Carrillo y Yira Gutiérrez en distintos momentos del proceso. Las buenas ideas son creación del equipo de trabajo, muchos de los errores me corresponde a mí como autor y editor académico. Disculpen mis desaciertos; aunque fueron sin mala intención.

Jaime Parra Rodríguez

Abril, 2014



PARTE I

DESEMPEÑOS DOCENTES, APRENDIZAJES
ESTUDIANTILES Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

Capítulo 1.

Pobreza, aprendizajes estudiantiles y desempeños docentes

Niños pobres, dificultades para aprender

La pobreza y su relación con el desarrollo infantil es un fenómeno multidimensional, que involucra variados componentes biológicos y culturales en continua interacción. La pobreza incrementa la exposición del niño a riesgos, tanto biológicos como psicosociales, que afectan su desarrollo y sus oportunidades de aprendizaje. En el mundo, más de un billón de niños están afectados por *deprivaciones* severas ocasionadas por la pobreza. En este contexto, la deprivación se refiere al peso y la talla inadecuados según edad, accesos limitado al agua potable y servicios sanitarios, falta de atención médica adecuada, hacinamiento en la vivienda y dificultades de acceso a televisión, radio o material impreso en el hogar. Aunque en los países más desarrollados este tipo de deprivación parece no afectarlos, la pobreza infantil varía entre el 3 % y el 25 %; por ejemplo, en Estados Unidos 28.6 millones de niños (39 %) viven en familias de bajos ingresos y 12.7 millones (17 %) en familias pobres (Lipina & Colombo, 2009; Hermida & Sagreti, 2010; Lipina & Posner, 2012). Adicionalmente, la diferencia entre países y en un mismo país de ingresos por familia, crea diferencias en la calidad de los servicios básicos (alimentación, salud, vivienda, etc.) y educativos a los cuales tienen acceso las familias. Algunos niños viven mejor que otros y tienen mejores oportunidades de aprendizaje, lo que crea situaciones de injusticia e inequidad, que son objeto de reflexión dentro del espacio político y, aun, de los derechos humanos. Estar económicamente en desventaja significa que algunas familias, en comparación con otras, no pueden satisfacer necesidades básicas (NBI)¹ y requerimientos de cuidado y educación, lo cual crea riesgos u obstáculos en el desarrollo cognitivo y

1 Hace referencia a necesidades básicas insatisfechas. NBI en español.

socioafectivo. Algunos niños están mejor dotados psicosocialmente para el aprendizaje, dependiendo de su condición socioeconómica.

El concepto de *pobreza generacional* se usa frecuentemente para distinguir la permanencia en la pobreza de algunas familias de aquella pobreza temporal. Por ejemplo, un padre de clase media puede perder el empleo y disminuir los ingresos familiares, sin embargo, el desarrollo infantil y el aprendizaje de sus hijos no están expuestos a los riesgos que implica el ser pobre permanentemente. La pobreza, situacional y generacional afectan el desarrollo de los niños; no obstante, los riesgos culturales y biológicos son mucho mayores cuando esta es a largo plazo.

Sen y Kliksberg (2007) denominan esta situación “la trampa de hierro intergeneracional” que para América Latina tiene un especial significado:

En la América Latina de las últimas décadas se observa una gran rigidez en los estratos más pobres en que los jóvenes puedan superar los limitados logros educativos de los mayores. Sólo uno de cada cinco jóvenes de padres que no completaron la primaria logra terminarla, los otros cuatro no. Reproducen las carencias de sus padres. Ello va a pesar severamente en su porvenir.

[...] Está operando así de hecho una «trampa de hierro». La pobreza familiar lleva a trabajo temprano, deserción, repetición y poco rendimiento escolar que, a su vez, van a significar que los jóvenes acumulen un capital educativo muy reducido no superior al de su entorno familiar anterior, creando de hecho condiciones para que el mismo ciclo continúe en las familias que formen.

Sólo políticas públicas agresivas que enfrenten directamente las inequidades en educación pueden dar solución a un problema de estas características. (p. 212)

En las últimas cuatro décadas muchas investigaciones y programas han contribuido a entender cómo la privación material y social influyen en la organización cerebral. El estudio del desarrollo infantil incluye la consideración de múltiples componentes y procesos en diferentes momentos. Las situaciones de privación afectan el desarrollo cognitivo y el aprendizaje dependiendo de cuándo y cómo se dan. El impacto puede variar de acuerdo a la cantidad, al tiempo y el tipo de privación, como también de acuerdo con los contextos de desarrollo (familia, escuela y comunidad) (Lipina & Colombo, 2009; Gorski, 2013; Jensen, 2009).

Como afirman Hackman y Farah (2008), a partir de diferentes estudios, el estatus socioeconómicos (ESE)² de las familias y el desarrollo y el aprendizaje infantil se ha demostrado que están asociados:

2 En español ESE se refiere a *socioeconomic status*. El ESE del niño es medido por el ESE de sus padres, o cuidadores, y hace referencia a ingresos o recursos económicos, poder, prestigio y estrato social.

El estatus socioeconómico (ESE) está asociado con los logros cognitivos a través de la vida. ¿Cómo se relaciona el ESE con el desarrollo del cerebro, y cuáles son los mecanismos con los cuales el ESE puede ejercer influencia? Nosotros hemos revisado estudios en los cuales se han usado métodos comportamentales, electrofisiológicos y de neuroimagen para caracterizar la influencia del ESE en las disparidades en el funcionamiento neurocognitivo. Esos estudios indican que el ESE es un importante predictor del rendimiento neurocognitivo, particularmente del lenguaje y las funciones ejecutivas [...].

Más de cuarenta años de investigación y programas educativos han generado una serie de acciones para contrarrestar los efectos de la pobreza en el desarrollo infantil, entre las cuales los proyectos que usan teorías y diseños desde perspectivas sistémicas y ecológicas han producido los mejores efectos. Las intervenciones sociales y educativas que incluyen los diferentes entornos —escuela, familia, comunidad— y tienen en cuenta las diferencias individuales han tenido buenas consecuencias en la disminución de los efectos de la pobreza en la formación de diferentes habilidades cognitivas en la infancia (Lipina & Colombo, 2009; Gorski, 2013; Jensen, 2009).

Jensen (2009) afirma que uno de los mecanismos fundamentales por los que actúa la pobreza sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños está relacionado con los tipos de interacciones sociales, muchas veces de abandono o violencia, que surgen en los medios pobres y con altas deprivaciones. El autor propone una intervención escolar que primeramente asuma las dificultades emocionales y comportamentales de los niños; por ejemplo, aquellos conflictos generados por la falta de regulación emocional que afecta la atención y el control de la impulsividad. Por otro lado, Gorski (2013), desde un punto de vista político y socioeducativo, estudia diferentes estrategias escolares y pedagógicas para disminuir las inequidades en el salón de clase y las brechas en las oportunidades de aprendizaje. El autor, en primera instancia, analiza una serie de estrategias comúnmente utilizadas pero inefectivas, tales como aquellas dirigidas a entrenar en las áreas de conocimiento que más se evalúan (lenguaje, matemáticas) y disminuir la educación artística y musical, o disminuir las exigencias académicas a los estudiantes más pobres, o crear grupos de niños con problemas y otros sin problemas, aumentando la segregación. Por otro lado, Gorski (p. 119) y sus colegas, proponen una serie de estrategias que deben incluir:

- Adoptar rigurosos métodos pedagógicos centrados en los estudiantes.
- La incorporación de música, artes plásticas y teatro a través del currículo.
- Incorporar el movimiento y el ejercicio dentro de la enseñanza y el aprendizaje.
- Promover un alegre y divertido desarrollo de habilidades de lectura y escritura.
- Analizar los materiales de clase y su pertinencia.
- Diseñar currículos relevantes a las vidas de los estudiantes pertenecientes a familias de bajos ingresos o pobres.
- Definir y comunicar altas expectativas de desempeño académico a los estudiantes.
- Enseñar qué es la pobreza y asumir los sesgos de clase o estrato.

Muchas disciplinas, psicología cognitiva y social, economía educativa, psicopedagogía, etc., dentro de sus indagaciones académicas, han encontrado que la pobreza, la privación y la desigualdad afectan de variadas formas el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. Frente a esta situación diferentes países y comunidades han emprendido distintas reformas escolares que asumen el problema, teniendo en cuenta la interacción entre los factores socioeconómicos y los educativos, con el fin de mejorar los rendimientos escolares de los niños pobres. Dentro de todas las acciones políticas y educativas, las estrategias relacionales o sociales que guían las decisiones de los educadores en la cotidianidad escolar han sido más efectivas que las estrategias de corte técnico. Las interacciones de calidad entre estudiantes, profesores, administradores y familias, se convierten en la mayor riqueza y esperanza de los proyectos de mejoramiento escolar. Tres acciones educativas se han probado pertinentes (p. 133):

- Adoptar un punto de vista resiliente, preferible a un punto de vista del déficit, focalizándose en los logros y no las carencias.
- Construir relaciones de confianza con los estudiantes.
- Comprometer a las familias con el desarrollo y aprendizaje de los niños como pares en la tarea educativa y asegurar que las opciones de participación sean accesibles a las familias pobres.

Diferentes estudios han demostrado que la condición de pobreza compromete en forma significativa el desarrollo infantil. Con el objetivo de superar esta grave dificultad, durante las últimas décadas se han diseñado distintos programas de intervención en todo el mundo, algunos de los cuales han logrado obtener efectos positivos y han permitido identificar criterios de eficacia (Hermida & Sagreti, 2010). Sin embargo, tales criterios aún no han sido lo suficientemente integrados en las políticas y proyectos educativos y en los programas de formación de los educadores, en especial, en los países con mayores niveles de pobreza e inequidad. Cualquier programa educativo que persiga un mejoramiento de los resultados formativos de los estudiantes debe tener en cuenta la complejidad de la situación cuando los contextos son pobres y están sometidos a la inequidad en oportunidades educativas.

Los estudiantes de los buenos maestros también pierden

Una de las afirmaciones más debatidas, dentro del campo de la economía de la educación, es que las características sociodemográficas, tales como los ingresos de las familias de los estudiantes, tienen mucho más influencia en los rendimientos académicos de los estudiantes que la calidad de las escuelas y los desempeños docentes. En el caso contrario, se afirma que la escuela y los profesores son más influyentes de los rendimientos de los estudiantes y de su vida económica y social adulta que las situaciones socioeconómicas familiares (Chetty, Friedman & Rockoff, 2011; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005). En ambos casos, para matizar las explicaciones, hay que considerar los tipos de investigaciones rea-

lizadas, las poblaciones estudiadas y, en especial, el manejo de las variables de contexto escolar (tipo de educación, país o región, tipos de pruebas o evaluaciones con las que se mide rendimiento, áreas evaluadas, etc.). Sin embargo, a partir de las investigaciones y de la observación práctica de funcionamiento de las instituciones escolares, es aceptado que hay una gran variabilidad de rendimientos académicos de los estudiantes cuando se eliminan las diferencias debidas al ESE (estatus socioeconómico) y a las NBI (necesidades básicas insatisfechas). Entre las instituciones escolares del mismo ESE (alto o bajo) hay unas con altos rendimientos estudiantiles y otras con bajos. Algunas veces, en la misma institución escolar se presenta diferencias significativas en los rendimientos de estudiantes del mismo ESE.

Al estudiar los factores que influyen en los desempeños estudiantiles, habitualmente se hace referencia a aquellos relacionados con calidad de los profesores, recursos escolares y atributos familiares. El peso de cada uno se ha investigado, en especial, para orientar políticas de mejoramiento educativo. Algunos estudios argumentan la poca importancia de los colegios y le dan preponderancia a las familias y a los pares (Coleman, 1966) mientras otros encuentran que los recursos escolares y los profesores son los determinantes (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005). En Colombia los resultados de las Pruebas SABER sugieren que hay un peso interesante de las condiciones iniciales (ESE) de los estudiantes:

El logro académico de un estudiante, o más concretamente sus resultados en pruebas de desarrollo cognitivo, como las pruebas Saber o las pruebas Icfes, es el resultado de las dotaciones iniciales del estudiante (por ejemplo en nutrición), de su familia (como el nivel educativo de los padres) y de las experiencias del estudiante tanto en el colegio como en la familia y la comunidad. La multiplicidad de factores que explican el aprendizaje, y el carácter dinámico del mismo, ha dificultado la estimación del efecto de cada factor por separado. (Fedesarrollo, 2007)

También se encuentra que las variables educativas y entre ellas las relacionadas con los desempeños docentes cumplen un papel importante en los rendimientos de los estudiantes y en la disminución de la brecha de oportunidades de aprendizajes (efecto redistributivo):

Una primera conclusión es que los factores asociados al logro tienen efectos distintos en la equidad: mientras algunos factores contribuyen a aumentar el logro promedio de los estudiantes, otros factores parecen contribuir especialmente a apalancar el desempeño escolar de los estudiantes en desventaja (que en este informe llamamos “efecto redistributivo”). La autoridad educativa debe tener en mente impulsar políticas que no sólo mejoren el promedio del logro de los estudiantes sino también políticas que contribuyan a disminuir la desigualdad entre los de mayor y menor rendimiento; brecha que se explica en su mayoría debido a la inequidad en las dotaciones iniciales de los estudiantes.

[...] En cuanto a los factores asociados al logro, individualmente considerados, los estudios analizados reafirman que el profesor es la unidad de intervención clave para mejorar el desempeño escolar de los estudiantes.

[...] La única variable “profesor” de nuestro análisis que tiene propiedades redistributivas es la capacitación a los maestros. (Fedesarrollo, 2007)

La incidencia de los factores educativos (currículo, materiales educativos, liderazgo directivo, tamaño de las clases, desempeño docente, infraestructura escolar, etc.), en el rendimiento estudiantil, se ha discutido ampliamente. Sin embargo, ha sido constante el alto peso asignado al desempeño docente tanto en el mejoramiento de los rendimientos académicos de los estudiantes como del efecto distributivo. Adicionalmente, ha sido objeto de reflexión el valor que toman diferentes variables en relación con el desempeño del docente tales como incentivos, salarios, formación, años de experiencia, características personales, etc. No ha habido un consenso en el peso de cada una de ellas, pero se ha encontrado que profesores con mayor experiencia tienen más impactos en estudiantes en desventaja (Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005); que algunos modelos de capacitación docente tienen mayor influencia en los profesores de la educación media vocacional que en la educación inicial o que los profesores con formación posgradual no presentan influencias mayores en los rendimientos académicos de los estudiantes pequeños (Harris & Sass, 2008). Los resultados de las investigaciones han sido muy variados y dependen, en especial, de los contextos educativos y de la manera cómo inciden los factores socioeconómicos en la situación social y afectiva de los estudiantes.

En Colombia, la pobreza, la deprivación y la inequidad (ESE, NBI) caracteriza a muchos sectores. Hay una fuerte diferencia en las condiciones sociales económicas y en los rendimientos académicos de los estudiantes de colegios privados y públicos, urbanos y rurales, algunas veces en relación con género y minorías étnicas. Aunque Colombia se considera un país de ingresos altos medianos, se encuentra que “solo en torno al 10 % de los alumnos pobres de zonas urbanas y rurales logran los niveles mínimos de matemáticas, frente al 55 % de los ricos de zonas urbanas y rurales” (Unesco, 2014). De la misma manera hay un desfase considerable en rendimientos académicos y en la terminación de la educación media vocacional entre los niños más ricos y las niñas pobres, que solo es posible superarla con programas educativos que consideren las variables socioeconómicas que afectan el aprendizaje. El informe de la Unesco señala:

En algunos países, la educación tiene unas repercusiones más intensas en las remuneraciones de los asalariados mejor pagados. En Colombia, por ejemplo, el beneficio derivado de invertir en educación, en el caso del 10 % (decil) de salarios más bajos, es del 9 %, mientras que en el caso del decil superior es del 14 %. Este dato puede reflejar la mayor calidad de la educación que reciben los más ricos. (p.160)

Colombia, al lado de otros países como Irán, Libia o Afganistán, se considera un país donde muchos niños son víctimas del conflicto lo cual dificultan su escolarización, per-

sistencia o estabilidad escolar, y por ende las condiciones de desarrollo socio afectivo e intelectual óptimas para el aprendizaje. En este sentido, en Colombia, en especial en algunas regiones, la afectación de la pobreza y la violencia sobre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje puede ser mayor que en otros países pobres sin conflicto. Sin desconocer el peso de los factores escolares y de desempeño de los docentes sobre el rendimiento académico de los estudiantes, la consideración de los factores socioeconómicos, en el país, y la manera cómo inciden en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, es muy importante para orientar políticas y programas de mejoramiento de la calidad educativa, en especial, relacionada con los rendimientos académicos de los niños más pobres.

Se acepta que los colegios y los profesores son altamente influyentes del rendimiento académico de los niños, pero la afectación de la pobreza en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, y por ende en los rendimientos académicos, no puede ser desconocida. Los buenos profesores, que poseen credenciales, experiencia, excelentes actitudes hacia la labor docente y que manejan los mejores métodos de enseñanza, propician buenos aprendizajes en sus estudiantes, pero también algunos pupilos le fallan. Adicionalmente, los bajos resultados, por ejemplo, en las pruebas de estado o internacionales, no significa tajantemente que se deba a malos profesores.

En el documento de la OEA *Educación y desigualdad social* (2006) se preguntan:

¿qué hace que un niño pueda ingresar a la escuela, permanecer en ella hasta terminar la educación media, y en ese tránsito por las aulas y en el trabajo diario con sus docentes, aprenda lo que debía aprender? ¿Cuáles son los recursos que la sociedad debe garantizar a cada niño para que esto sea posible?

Al indagar por los recursos necesarios para poder participar en las prácticas educativas, la noción de educabilidad orienta la mirada hacia la escuela —y el sistema educativo que le da institucionalidad— en tanto esos recursos quedan implícita y explícitamente definida en su propuesta educativa. Al analizar las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a estos recursos necesarios para su educación, la mirada se orienta hacia el contexto social. (p. 44)

Los buenos profesores generan buenos estudiantes, pero los buenos profesores también sufren de manera directa o indirecta la pobreza.

Capítulo 2. Desarrollo profesional docente (DPD)

Desarrollo profesional docente (DPD) y desempeños de los estudiantes

En el informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2012*, de la OEI, se indaga por las opiniones y expectativas que poseen los ciudadanos de los países iberoamericanos acerca de la educación. El informe permite conocer la percepción que los ciudadanos de los países miembros de la OEI poseen sobre la educación, sus diferentes niveles, los recursos disponibles y los resultados obtenidos. Entre las acciones más valoradas por los ciudadanos para mejorar la calidad educativa en Latinoamérica se encuentra la formación y desarrollo profesional de los docentes.

Figura 1. Medidas consideradas prioritarias para mejorar la calidad educativa



Fuente: los autores

Se acepta que los desempeños docentes son incidentes de los rendimientos académicos de los estudiantes y, como consecuencia lógica, que la formación del profesorado es un factor fundamental para incidir en la calidad educativa. Muchas veces el desempeño docente se mide a través de los resultados de los estudiantes o se considera el rendimiento de los estudiantes o el aprendizaje como un valor agregado (VA³) que se mide como un cambio en periodos de tiempo debido a una serie de factores relativos al colegio, al profesor o demográficos. En este sentido si el desempeño docente se valora a través de los resultados de los estudiantes, y este depende en gran parte de la formación magisterial, la calidad de la formación docente es un factor indirecto de los rendimientos estudiantiles.

Se ha discutido la mejor forma de realizar la formación docente de tal manera que sea altamente incidente del desempeño docente; sin embargo, más que encontrar un modo óptimo y universal de hacerlo se ha descubierto que los modelos académicos tradicionales no han sido los más efectivos. Por otro lado, se ha observado que la formación ligada a la práctica, situada en los contextos escolares y enfatizando el trabajo compartido entre profesores, ha producido efectos positivos con alumnos en situaciones de desventaja económica y social (Ellis, Edwards, & Smagorinsky, 2010; Hedegaard & Chaiklin, 2011).

En el año 2010, la OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), en el informe “Teachers’s Professional Development” describe el desarrollo profesional docente (DPD)⁴, desde un punto de vista operativo, como “un conjunto de actividades sistemáticas que preparan a los profesores para el trabajo incluyendo su educación inicial, los cursos de inducción, el entrenamiento en servicio y el desarrollo profesional continuo dentro de los parámetros escolares”. Adicionalmente, se considera el desarrollo profesional como un conjunto de “actividades que promueven habilidades, conocimientos, experticia y otras características para el ejercicio docente”. En el documento *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias* (Vezub, 2010) se señala que las políticas docentes deben proporcionar orientaciones en tres dimensiones: a) la formación del docente inicial, b) el desarrollo profesional del docente o la formación continua o en servicio y c) las condiciones laborales, de carrera y escalafón del docente.

3 El VA, en general, se refiere al rendimiento académico de los estudiantes: medir el desempeño docente a través del VA es medirlo a partir de los resultados de los estudiantes.

Chetty, Friedman y Rockoff (2011) dicen: “Grandes maestros crean valor y los impactos en los puntajes de las pruebas ayudan a identificar esos maestros. De cualquier manera, se necesita más trabajo para determinar la mejor manera de usar el VA para guiar políticas. Por ejemplo, usar el VA en los profesores puede inducir a respuestas contraproducentes que hacen del VA una pobre medida de la calidad docente, tal como enseñar para la prueba, que es una forma de engañar. Hay que aprender mucho acerca de estos temas de los colegios que usan VA para evaluar profesores. De cualquier manera es claro que mejorando la calidad de la enseñanza —usando el VA u otra herramienta— es posible obtener grandes beneficios económicos y sociales”.

4 En el contexto de este estudio, el DPD hace alusión fundamentalmente a la formación en ejercicio, adicionalmente teniendo en cuenta variables asociadas con carrera docente.

En estos informes se presentan los efectos de la formación y el desempeño del docente en la efectividad de la escuela en términos del rendimiento académico de los estudiantes. Los resultados muestran que las características de personalidad del docente, tales como el entusiasmo en la enseñanza y la confianza en el estudiante, los sistemas de seguimiento y evaluación estudiantil (retroalimentación), el clima de aula cordial y participativo y el conocimiento pedagógico actualizado, favorecen el aprendizaje estudiantil. Adicionalmente, se aportan datos que sugieren que en los países en donde hay buena participación de los maestros en actividades de desarrollo profesional docente, especialmente por iniciativa personal, mejoran los resultados de los rendimientos académicos de los estudiantes. Los datos sugieren que el desarrollo profesional docente DPD es un medio importante para mejorar la calidad educativa.

En el libro *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, editado por Velaz de Madrono y Vaillant (2009), se presentan una serie de artículos referidos a la profesión docente. En la introducción se señala:

La teoría y la práctica de la educación indican que uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de niños y jóvenes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes. Minimizar o tratar con ligereza este punto supone restringir y, de hecho, desviar la comprensión del problema y la búsqueda responsable de soluciones.

Los docentes importan para influir en el aprendizaje de los estudiantes y para mejorar la calidad de la educación. Importan, en definitiva, como un recurso necesario e imprescindible para la sociedad del conocimiento. Y puesto que el profesorado cuenta, necesitamos que nuestros sistemas educativos sean capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirse en docentes. Necesitamos buenas políticas para que la formación inicial de estos profesores les asegure las competencias que van a requerir a lo largo de su extensa trayectoria profesional. Y la sociedad necesita buenos maestros y profesores cuya práctica profesional cumpla con el compromiso de respetar el derecho de los alumnos a aprender.

Dentro de las reflexiones educativas de los investigadores en Latinoamérica también se acepta, tal como lo postulan algunos trabajos dentro del área de la economía de la educación, que la formación y el desempeño docente son influyentes en los rendimientos académicos de los estudiantes. Sin embargo, no es posible mirar este factor independientemente de variables sociodemográficas y del sistema educativo.

En los artículos "Proximal to Distal Environments in Child Development", de Bornstein, y "Schools Influences on Human Development" de Eccles, incluidos en *The Cambridge Handbook of Environment in Human Development* (2012), desde el punto de vista de una ecología del desarrollo humano, se analiza la influencia de los factores proximales (de influencia directa y mayor) y distales (de influencia menor e indirecta) en el desarrollo infantil y el aprendizaje. Entre los factores proximales se encuentran las interacciones entre maestros y estudiantes, los métodos de enseñanza, las creencias de los profesores,

las actividades estudiantiles grupales y los tipos de tareas escolares; entre los factores distales, el currículo, los modos de gestión y la organización escolar y, por último, pero por ello no menos importantes, los factores referidos a la familia y la comunidad. Desde este enfoque, no es posible ver cada factor por separado, sino lo más importante es analizarlos en interacción. Por ejemplo, no es suficiente formar a los maestros en nuevas prácticas de enseñanza (factor proximal), esperando un mejor aprendizaje de los niños, si no se tiene en cuenta los escenarios familiares (factores distales).

El desarrollo profesional del maestro es altamente influyente en el desarrollo y el aprendizaje de los niños, si se acepta que las significaciones para ambos desarrollos son diferentes. El desarrollo profesional docente hace referencia al cambio permanente y al mejoramiento de la labor magisterial en función del desarrollo y el aprendizaje de los niños y los jóvenes. El desarrollo de los niños se refiere a los procesos de cambio cognitivo, emocional y social en vías de su bienestar biológico y sociocultural. Así pues, tanto el desarrollo profesional docente como el desarrollo de los niños implica que los cambios se dan a lo largo del tiempo, tienen una dirección y ocurren debido a diferentes factores, mayormente, de carácter cultural y social. El desarrollo profesional del maestro está imbricado en el desarrollo y aprendizaje de los niños en una dirección: cambios en vías del mejoramiento de la calidad de vida intelectual, emocional y social de los maestros y de los estudiantes.

El desarrollo profesional docente (DPD) en tensión

Se encuentran diferentes acepciones del concepto desarrollo profesional docente (DPD), tales como formación permanente, educación continua, formación en ejercicio, cualificación docente, perfeccionamiento docente, actualización docente, etc. Generalmente, todas se usan para diferenciar la *formación inicial*, que lleva a la titulación y da inicio a la carrera profesional, de la *formación en ejercicio* que se hace durante el periodo de actividad profesional desde el ingreso hasta el retiro (carrera docente). El término desarrollo profesional docente se ha utilizado con frecuencia en diferentes políticas y programas, con el fin de asociarlo a formación permanente (a lo largo de la vida) y carrera del docente (vínculo entre lo laboral y lo formativo), y evitar significaciones ligadas a carencias o debilidades tales como actualización o cualificación.

El desarrollo profesional docente, en su acepción de formación en ejercicio, hace referencia al mejoramiento constante de los desempeños, de acuerdo a los requerimientos cambiantes del contexto social, con la pretensión fundamental de contribuir al desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y de los procesos educativos y escolares y sin olvidar que también pretende mejorar la calidad de vida personal y profesional de los maestros. En Latinoamérica, especialmente en el espacio social de la educación pública, se ha considerado el desarrollo profesional docente como factor clave de movilización social dentro de la carrera docente y de la transformación y mejoramiento de la escuela.

En los artículos “Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente” (Aguerrondo, 2004) y el “Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina” (Terigi, 2010) se señalan una serie de tensiones entre el derecho a la promoción laboral del profesor como servidor público y la eficiencia en el desempeño docente:

- Para ascender dentro de los escalafones docentes tiene más importancia los elementos formales (titulaciones y antigüedad) que el desempeño docente y los resultados de aprendizaje de los niños.
- Los sistemas de evaluación de desempeño no tienen indicadores reales referidos a la práctica educativa, lo que dificulta la promoción de una cultura de la evaluación para el mejoramiento.
- La escala salarial paga igual por diferentes esfuerzos, aptitudes y desempeños.
- Se asumen funciones directivas o administrativas como posibilidad de progreso en la carrera docente (línea de progreso vertical) y no como mejoramiento profesional en los desempeños y solución de necesidades de desarrollo y aprendizaje de los niños y mejoramiento escolar (línea de progreso horizontal).
- No siempre hay vínculo entre el desempeño docente y los reconocimientos salariales, de incentivos o de bonificaciones.
- Hay mayores salarios en carreras no docentes en igualdad de condiciones de titulación y antigüedad, lo que eventualmente ocasiona retiros o cambios de actividad.

Los gobiernos de la mayoría de los países de América Latina se enfrentan a un gran desafío relacionado con la mejora del desempeño docente: identificar mecanismos de motivación que propicien que el desarrollo profesional docente no se derive sólo de las titulaciones y de las oportunidades de ascenso en el escalafón. La solución parece estar en las concepciones y prácticas del desarrollo profesional docente: hay que evitar la suma de eventos de capacitación y titulaciones sin vínculos con los problemas del contexto y la escuela. El desarrollo profesional docente se enfrenta a una tensión no fácil de resolver: la formación de los maestros en ejercicio debe incidir favorablemente en la carrera docente en términos de permanencia, incentivos económicos y ascensos de escalafón, pero debe librarse de estos hechos como motivación para mejorar los desempeños e impactar favorablemente el desarrollo y aprendizajes de los estudiantes.

Aprender a enseñar para que otros aprendan

Aprender a enseñar no es sencillo y se hace a lo largo de la vida. El desarrollo profesional docente implica que los maestros son alumnos permanentes de sí mismos, de otros maestros y de sus alumnos, lo cual implica algo muy especial: aprender a enseñar para que otros aprendan.

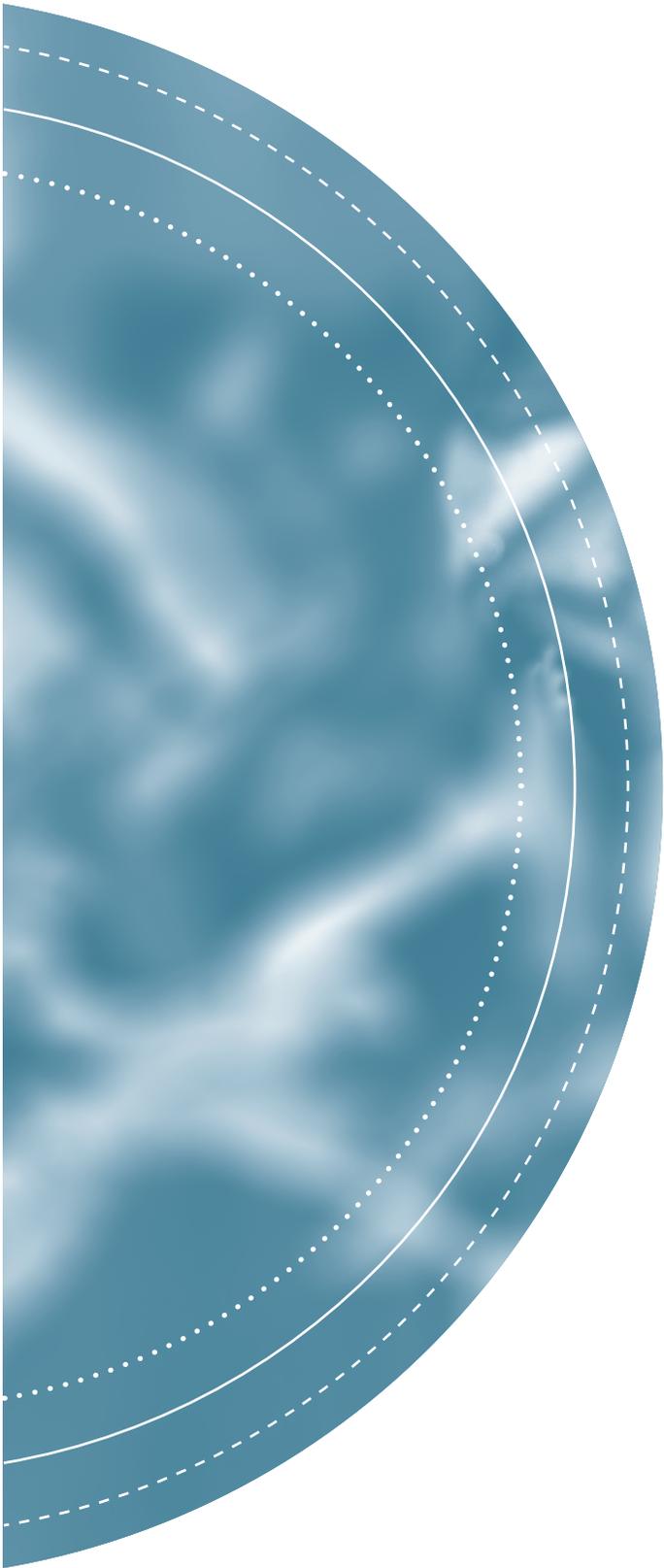
El campo del desarrollo profesional está cruzado por el tipo de actividad que realizo, con quién la realizo y en dónde la ejerzo. El desarrollo profesional vincula formación y

trabajo lo cual implica que la formación en ejercicio se genera a partir de la naturaleza de la actividad que se realiza: enseñar (en cualquier acepción: mediar, gestar, planear, acompañar, liderar, etc.), en un contexto escolar y en relación con otros enseñantes. Los enfoques tradicionales de formación de maestros olvidan el sencillo principio de que la formación se vincula con el trabajo y su colectivización en instituciones y grupos, y propenden por un esquema academicista, en el que alguien sabe algo que el otro no sabe desde el punto de vista del conocimiento (Ellis, Edwards, & Smagorinsky, 2010).

Teniendo en cuenta que el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes se comprenden desde la interacción de múltiples factores proximales y distales (Bornstein & Eccles, 2012) la formación en ejercicio se podría hacer más efectiva si se asume que:

- El desarrollo profesional docente hace referencia a un cambio a lo largo de la vida personal y profesional del profesor dirigido al desarrollo y aprendizaje de los niños, y a su propio bienestar personal y laboral (factor proximal).
- El desarrollo profesional docente es un modo de aprender a enseñar para que otros aprendan, a lo largo de la vida de trabajo magisterial (formación permanente).
- El desarrollo profesional docente se fundamenta en los tipos de actividad, labores o trabajo que realiza el docente y no solamente en el conocimiento académico educativo (formación-trabajo).
- El desarrollo profesional docente no es la formación en ejercicio de un individuo docente sino del colectivo de docentes y se realiza en comunidades que se forman alrededor de su actividad (comunidad de práctica).

El desarrollo profesional docente DPD, dependiendo de su orientación política, de su organización y de la manera como se incorpora a la vida de las instituciones escolares puede ser altamente influyente en los desempeños académicos de los niños y en el mejoramiento escolar. Sin embargo, el desarrollo profesional docente —así como el desempeño docente— no es un factor único o aislado de las características de la carrera docente y de las condiciones del contexto social y económico de los estudiantes. El desarrollo profesional docente, a diferencia del concepto de formación en ejercicio implica una visión integral del aprendizaje a lo largo de la vida; de la vida real tanto de los estudiantes como de los maestros. El desarrollo profesional docente es permanente y situado.



PARTE II

RELEVANCIA DEL DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

Capítulo 3.

Sentido del DPD. Análisis de políticas de formación docente en América Latina y el Caribe

Preguntas para explorar las políticas de DPD en América Latina, el Caribe

Los problemas educativos de una comunidad son objeto de análisis y diseño de políticas cuyo poder para transformar la realidad depende de una perspectiva de gobierno, la cual implica un deber-ser y un accionar en programas e instituciones. Las políticas se mueven en dos grandes momentos: el de la creación de posibles alternativas y el de la toma de decisiones que se convierten en acciones. Las políticas se originan en acuerdos humanos y se orientan hacia el desarrollo y bienestar de los grupos humanos; por lo cual se justifican desde su fundamento moral y por el tipo de obligaciones que se contraen con la comunidad. Las políticas moralmente correctas son aquellas que buscan mayor desarrollo y bienestar para un número mayor de personas en la sociedad.

Reflexionar sobre políticas y programas referidos al desarrollo profesional docente⁵ significa interpelar los textos que las presentan desde un conjunto de inquietudes referidas al desarrollo y bienestar de los grupos humanos y, específicamente, al desarrollo educativo de las comunidades. En este sentido, las preguntas generales que guían el análisis de políticas de desarrollo profesional docente son:

- Qué valor se le asigna al desarrollo profesional docente en el marco general de políticas educativas,
- qué pretenden las políticas de desarrollo profesional docente, y

5 En la formulación de políticas educativas en los diferentes países no siempre se usa el concepto de desarrollo profesional docente (DPD), por lo cual en el marco de estos capítulos se entenderá en general como educación continuada o formación permanente.

- qué temas relevantes han originado o podrían originar acciones en las agendas de gobierno

Todas estas preguntas enmarcados en los presupuestos de que el desarrollo profesional docente y el desempeño docente inciden en:

- El desarrollo personal de los docentes,
- el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes,
- el mejoramiento de la escuela y de los sistemas educativos y
- el desarrollo social.

Temas de interés en el DPD

A partir de una revisión de diferentes estudios e investigaciones que hace referencia a políticas educativas en Latinoamérica, en tópicos tales como metas educativas, carrera docente, competencias profesionales, vocación y evaluación de desempeños, se identifican una serie de temas o interrogantes específicos relacionados con desarrollo profesional docente (DPD):

Metas educativas para el 2021

Las metas educativas para el 2021 adoptadas por los ministros de Educación el 18 de mayo de 2008 en el Salvador se constituyen en una guía de actuación de los sistemas e instituciones educativas de la región. Dentro del conjunto de metas la número 8 (general) hace referencia al fortalecimiento de la profesión docente y la número 21 (específica) hace alusión al desarrollo profesional docente.

META GENERAL OCTAVA: FORTALECER LA PROFESIÓN DOCENTE

- META ESPECÍFICA 20: Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria.
- META ESPECÍFICA 21: Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.
- INDICADOR 31: Porcentaje de escuelas y de docentes que participan en programas de formación continua y de innovación educativa.
- *Nivel de logro:* En 2015, al menos el 20 % de las escuelas y de los profesores participa en programas de formación continua y de innovación educativa y, al menos el 35 %, lo hace en el 2021.

La meta general 8 se refiere al desarrollo profesional docente y, en el mismo sentido, contribuye a la consecución de otras metas 2021. Los programas de desarrollo profesional docente pueden afectar el logro de las otras metas, especialmente:

- LA META GENERAL 1: Reforzar y ampliar la participación de la sociedad educadora.

- LA META GENERAL 2: Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación educativa.
- LA META GENERAL 5: Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar, y
- LA META GENERAL 10: Evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del proyecto Metas Educativas para el 2021.

Dentro de este marco de propósitos educativos, la pregunta sobre las contribuciones del desarrollo profesional docente para el logro de los Objetivos del Milenio y de las Metas Educativas 2021 es muy atractiva políticamente y es la expresión de una inquietud social más amplia: ¿cuáles son las contribuciones del desarrollo profesional docente (DPD) al mejoramiento de la escuela y, por ende, al mejoramiento de la sociedad, visto desde las políticas y programas?

Carrera docente

En la publicación *Maestros en América Latina*, citada anteriormente, en el artículo “Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente” (Aguerrondo, 98) se señala la necesidad del cambio de los roles de los profesores y de sus procesos de formación, para que los docentes puedan acompañar las reformas educativas y los estudiantes puedan desarrollar nuevas formas de aprendizaje. Se postula la necesidad de institucionalizar estatalmente el desarrollo profesional permanente y la promoción laboral dentro de la carrera docente en armonía con una educación de calidad. Se señalan diversos desafíos de política educativa en cuanto al desarrollo profesional docente: reconceptualizar la formación del docente en ejercicio como desarrollo profesional durante un continuo denominado carrera profesional (no como perfeccionamiento de profesores carentes de algo debido a su condición cultural o a una deficiente formación inicial), articular la formación de pregrado con la formación permanente, buscar coherencia entre las expectativas sociales y el rol docente, el uso de estrategias de *e-learning*, la generación de mecanismos administrativos que viabilicen el aprendizaje permanente como parte del desarrollo profesional docente, etc. En cuanto a la carrera docente, se señalan las tensiones entre el derecho a la estabilidad del profesor como servidor público y la idoneidad académica y eficiencia en el desempeño como requisito de calidad de la sociedad.

En el documento *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina* de Flavia Terigi (2010), citado anteriormente, se estudia la relación entre desarrollo profesional docente y la carrera docente, tratado de resolver la inquietud de cómo se estructuran las normas laborales que regulan el trabajo docente y la carrera docente en diversos países. Terigi citando a Ávalos dice: “Una política de formación continua no consiste, simplemente, en establecer sus modalidades y las instituciones que realizarán las acciones formativas. Es necesario precisar cómo se articula el mejoramiento del desempeño docente con los tramos de una carrera magisterial” (p. 21). En países como Argentina, Colombia y Paraguay la carrera docente se organiza en escalafones diferenciados, los cuales significan ascensos cumpliendo diferentes requisitos de titulación, antigüedad o superación de

pruebas de méritos o desempeños. En algunos casos, por ejemplo en Colombia y Argentina, se señala cómo la formación conducente a titulaciones, generalmente de posgrado, tiene influencia en el ascenso del escalafón del docente, además de los años de servicio, ocasionando el *credencialismo* como motivo de la demanda de formación.

Navarro y Verdisco (citados por Terigi) sostienen que el *credencialismo* es un fenómeno generalizado como resultado de las políticas sobre carrera docente: “las políticas sobre la carrera docente, durante mucho tiempo, cifraron la movilidad en la obtención de puntos a cambio de horas de capacitación, sin mayor atención a los contenidos de la formación o a sus efectos. Fomentar la formación continua sin estimular el credencialismo parece ser el desafío mayor que afrontan los Gobiernos de la región para mejorar la calidad del trabajo docente, por medio de mecanismos que hagan posible el desarrollo profesional” (p. 26).

Competencias profesionales y mejoramiento de los aprendizajes estudiantiles

El documento del MEN *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamiento de políticas* (2014) propone un sistema de formación con tres subsistemas: formación inicial, formación en servicio y formación avanzada. En la formación en servicio se hace alusión a la necesidad de que esta sea contextualizada en relación con niveles, poblaciones y campos de saberes.

El subsistema de formación en servicio contempla la formación de los educadores vinculados laboralmente al ejercicio de la profesión docente. Su vivencia como educador exige una formación continua y la necesaria cualificación, reflexión, sistematización y socialización de la experiencia educativa y pedagógica. La formación en servicio está orientada principalmente a una formación contextualizada acorde con los requerimientos del que hacer pedagógico que el educador reconfigura en su ámbito laboral. Debe ser consecuente con las acciones educativas dirigidas a los niveles, poblaciones y campos de saberes en los que se ocupa. (p. 61)

En el documento sobre *Políticas y sistema de formación profesional y desarrollo profesional docente* (2012) del MEN (no publicado) se indaga sobre los sistemas de formación docente en el contexto internacional y nacional. En cuanto al contexto internacional, se analizan diferentes sistemas de formación en países como Francia, Alemania, España, Reino Unido, Finlandia, Estados Unidos, Canadá, y, en Latinoamérica, México, Cuba, Argentina, Chile y Brasil. En cuanto a Colombia se realiza un análisis de las representaciones del rol docente desde una reflexión histórica y desde la normatividad desde la Ley General de Educación y los planes sectoriales de educación.

Con referencia a los países europeos, en general, se llama la atención sobre una formación de docentes enfocada a la atención pedagógica de los estudiantes en situaciones de diversidad. Con respecto a Canadá y Estados Unidos se llama la atención sobre la dimensión práctica de los procesos de formación, la evaluación docente, la pertinencia del trabajo cooperativo entre pares a través de medios virtuales y la coordinación en-

tre instituciones formadoras (escuelas de desarrollo profesional). En Estados Unidos, se identifica una política que promueve el rendimiento de los estudiantes y la formación de los maestros, para resolver problemas de aprendizaje asociados a la pobreza, la multiculturalidad y la diversidad lingüística. En Canadá se identifican programas de formación de maestros con un especial énfasis en ayudar a resolver problemas estudiantiles: se pretende facultar a los maestros para evaluar la progresión de los aprendizajes, adaptar la enseñanza a las características de los alumnos con dificultades, integrar las tecnologías de la información y la comunicación en la planificación y desarrollo de actividades aprendizaje, solucionar situaciones problemáticas sociales de los estudiantes tanto individualmente como en cooperación. Adicionalmente, en cuanto al análisis realizado del sistema educativo de Finlandia, se llama la atención sobre los procesos de cualificación de docentes centrados en aspectos relativos al estudiante, además de la política de inversión y flexibilidad curricular. En este país, la formación del docente se enfoca a la educación inclusiva, la detección precoz de problemas de aprendizaje, la promoción de un alumnado activo, comprometido y responsable y, a la evaluación como motivadora de los procesos de mejoramiento, individual, social e institucional.

En el caso de Latinoamérica, se realiza la orientación hacia el desarrollo de competencias profesionales y la evaluación del desempeño docente.

Una preocupación central de todos los sistemas de formación de docentes, en América Latina, es la definición de competencias básicas para el desempeño docente y la creación y consolidación de sistemas de evaluación que posibiliten el mejoramiento continuo.

[...] En relación con las competencias, estas difieren de un país a otro, de acuerdo con los énfasis otorgados a los procesos de formación, la concepción de educación, es rasgo caracterizador la apropiación que se hace de las recomendaciones de los organismos internacionales, específicamente de la Unesco, a través del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal) que sitúa el desarrollo de competencias como estrategia de calidad, en los procesos de formación docente. Al respecto recomienda implementar: "Enfoques basados en el desarrollo de competencias como elemento clave para superar la dicotomía entre lo disciplinar y lo pedagógico. Con ello se transforma de manera radical los roles de los estudiantes y profesores, buscando una mayor construcción colectiva y formando profesionales capaces de adaptarse a nuevas situaciones y contextos".

En algunos países latinoamericanos, como Brasil, adicionalmente a la preocupación por las competencias docentes se enfatizan en las estrategias de formación y capacitación como respuesta a prioridades sociales y educativas a nivel local.

Desde este panorama, se encuentra que, en las políticas y programas de desarrollo profesional docente, mientras en algunos países de Europa y en Norte América se hace mayor énfasis a factores relacionados con el contexto escolar y el aprendizaje estudiantil, en Latinoamérica se invierten mayores esfuerzos en la formación y verificación de

competencias profesionales centradas en el desarrollo profesional. Según los reportes, en Latinoamérica, aunque los fines de la educación se plantean en relación con necesidades de los entornos sociales, hay menos programas escolares que pongan en juego necesidades de contexto, competencias profesionales y aprendizajes estudiantiles.

Vocación y profesión docente

En el artículo “Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas que hace parte de la publicación. La profesión docente: escenarios, perfiles y tendencias” (Palomero, 2010) se estudia la evolución del concepto vocación y los rasgos distintivos de la profesión docente. La vocación se considera como la propiedad distintiva de la personalidad, que se desarrolla no necesariamente ligada a la preparación profesional formal y cubre una serie de cualidades ligadas a la habilidad de relacionarse socialmente y de transmitir un saber. En general, se reconoce la vocación como una cualidad social indispensable para enseñar pero insuficiente. Desde este punto de vista, el cambio en el concepto de vocación se evidencia en la exigencia de un profesor con mayores conocimientos científicos de los procesos de aprendizaje y el ejercicio de nuevas funciones profesionales (participación en la toma de decisiones institucionales y curriculares), culturales (investigación e innovación) y sociales (intervención cualificada en procesos de adaptación social de los niños y jóvenes). En este sentido, no se puede utilizar el concepto de vocación para promover servicios no profesionales docentes en una concepción de cuidado no profesional de los niños, o sancionar la falta de vocación en ausencia de resultados de aprendizaje.

En el documento *Identidad docente* (Vaillant, 2007) se señala que la profesión docente, en sus inicios era como un “sacerdocio, función que exige para su ejercicio una fuerte vocación o llamado interno que implica entrega y sacrificio” (Pérez citado por Vaillant, 2007, p. 7). En los años 60, el maestro era como un técnico eficaz que debía lograr objetivos de instrucción a partir de una serie de medios y recursos. En los años 90, surgió el concepto profesional de la educación referido a un intelectual que colabora en el mejoramiento de la educación y la escuela. En la actualidad, se afirma en el documento, que los maestros ven la tarea docente como vocacional pero también la consideran como una actividad profesional: algunos docentes entienden que la “buena” docencia es producto de la vocación comparando la profesión con un sacerdocio o un apostolado, otros definen la docencia como una profesión con un fuerte componente de conocimiento y tecnología.

Vaillant (p. 8) señala que los docentes identifican cuatro componentes centrales en su tarea educativa: a) la enseñanza, y la evaluación de los aprendizajes, b) la gestión institucional, c) la organización de la comunidad educativa; y un componente adicional, que no tiene que ver directamente con lo escolar, sino con d) sus rasgos personales. En este sentido, los maestros suelen situarse entre la vocación para enseñar y un rol facilitador de los aprendizajes. Según Day (citado por Vaillant, 2007, p. 9) el principal elemento motivador de los docentes es “dejar huella” en sus alumnos. Esto depende de su tacto pedagógico, de su conocimiento profundo de la situación y de sus cualidades personales.

Los cambios sociales y culturales han exigido una redefinición de la vocación como condición fundamental del ejercicio profesoral. La vocación no supe la formación inicial ni el desarrollo profesional docente. La profesión exige vocación entendida como un conjunto de cualidades personales que permiten elegir un campo de conocimiento educativo y ejercer con motivación y responsabilidad las exigencias profesionales de la enseñanza. El concepto de vocación magisterial sigue como requisito humano de la profesión docente, pero libre de connotaciones espirituales, religiosas o de servicio incondicional.

La profesión docente, que presupone una vocación magisterial, presupone una carrera docente que implica:

- Una formación específica para el ejercicio de una práctica autorizada legalmente y que permite acceder a vínculos contractuales con diferentes organizaciones,
- la existencia de una normativa que regula las funciones docentes, y
- una cultura profesional que se constituye a partir de un saber educativo y pedagógico y la posibilidad de pertenecer a una comunidad de profesionales de la educación.

En este sentido, la profesión y la carrera docente van más allá de las cualidades personales de la vocación magisterial, para tomar sentido deontológico y legal dentro de una cultura y comunidad. El desarrollo profesional docente se constituye en una dimensión de la carrera docente, que va más allá del desenvolvimiento natural de la vocación.

Innovación e investigación educativa como reflexión y transformación de la práctica docente

En el documento *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe* (ORELAC & UNESCO, 2013) se formulan orientaciones para las políticas docentes en América Latina y el Caribe dentro de un marco general de la estrategia “profesores para una educación para todos”. Este documento analiza la formación continua como un componente fundamental de la política educativa y señala una serie de debilidades en los procesos de formación continuada: bajo impacto de las acciones de formación en las prácticas educativas, desconocimiento de la heterogeneidad docente, desconocimiento de la realidad de las escuelas y falta de promoción de los aprendizajes colaborativos.

En el informe se dice:

La evidencia disponible apunta a que los maestros son la clave para el buen desempeño de alumnos, escuelas y sistemas (PISA, 2009; OCDE, 2009a; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010) y sugiere que los programas de desarrollo profesional a lo largo de sus trayectorias, son la vía para que adquieran las competencias propias de una buena práctica que se renueva y se ajusta a los contextos particulares. Ello supone cambios en la formación continua orientados hacia una transformación real de las prácticas de enseñanza.

[...] En este sentido, se hace énfasis en que se aprende a ser docente a través de la reflexión sobre la propia práctica, proceso que demanda de esquemas y modelos que propician un aprendizaje compartido a propósito de las situaciones que se enfrentan cotidianamente en los contextos peculiares en los que se enseña a grupos de alumnos diversos. (p. 57)

Aprender de la propia práctica implica asumir otras estrategias de formación que no solo impliquen la educación personal, sino el análisis de los contextos de trabajo y de la actividad docente y el diseño y seguimiento sistemático de las transformaciones generadas. En este sentido, la formación continuada no está exclusivamente ligada al aprender nuevos contenidos educativos, sino también al descubrir en la labor, lo cual implica actividades de indagación, innovación e investigación.

En el mismo documento se propone “estructurar la carrera docente en torno al mejoramiento del desempeño profesional”, proponiendo la articulación entre formación continuada, desempeño docente y políticas salariales, el reconocimiento de trayectorias individuales y la promoción de la investigación. En el documento se afirma como orientación para la formación continua:

Estimular un mayor desarrollo de espacios de formación y debate en el seno de los colectivos docentes y promover la investigación empírica y la circulación de conocimientos en cooperación con universidades y centros de investigación para enriquecer ese proceso. (p. 139)

La investigación y la innovación educativa, en el espacio de la formación continuada, se convierten en estrategias de producción de conocimiento educativo pero también en modos de reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza.

Desarrollo profesional docente y evaluación del desempeño

En el documento *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa* (UNESCO & OREALC, 2006) se señala la necesidad de mantener e incrementar la calidad de los docentes, por lo cual la gran mayoría de los sistemas educativos en América Latina han desarrollado avances en cuanto a las regulaciones de la carrera docente y a las estrategias de evaluación del desempeño docente. En el documento se analizan diversos modelos en cuanto a los fines de la evaluación docente y se señalan aspectos relevantes de su relación con el desarrollo profesional. Se presentan cinco enfoques:

- Evaluación del desempeño docente como parte de la evaluación de las instituciones educativas, con énfasis en la autoevaluación.
- La evaluación del desempeño como insumo para el desarrollo profesional, pero sin ninguna repercusión para la vida profesional del docente.

- Evaluación del desempeño docente para casos especiales, tales como la concesión de licencias.
- La evaluación como base para un incremento salarial.
- La evaluación para la promoción en el escalafón docente.

A partir del análisis de estos enfoques se afirma que es posible promover un sistema educativo de calidad sin, necesariamente, tener una evaluación externa del desempeño docente, lo cual implica sustituir la presión y los estímulos externos por una confianza en la profesionalidad de los docentes. Se señala que si se desea mantener e incrementar la motivación de los profesionales de la educación, reconociendo el buen desempeño mediante incentivos económicos o promociones, es necesario contar con un sistema de evaluación del desempeño profesional aceptado por la comunidad educativa y de excelencia técnica.

En el estudio se identifica una doble dimensión de las finalidades de la evaluación del desempeño docente:

- Mejorar o asegurar la calidad de la escuela y la enseñanza y
- Obtener información para tomar decisiones con respecto a la carrera docente (incremento salarial, promoción, etc.).

En la primera situación, la evaluación hace parte del desarrollo profesional docente y puede ser un mecanismo que permite reorganizar programas para mejorar la calidad educativa: en este caso la evaluación puede ser interna institucional o local con carácter de autoevaluación. En la segunda situación, la evaluación con fines de reconocimiento de méritos con efectos en la carrera profesional docente, generalmente es de carácter externo.

Siete temas en cuanto al DPD en América Latina

A partir de la exploración de diferentes aspectos del DPD, en diferentes documentos académicos, se pueden formular siete temas interesantes que orienten el análisis de políticas y programas de desarrollo profesional docente en algunos países de Latinoamérica y el Caribe:

Inquietud 1. Proyección social: ¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente pretenden contribuir a la solución de problemas sociales de la región, de los países, de las localidades o comunidades? (metas educativas).

Inquietud 2. Transformación escolar: ¿En qué medida los programas de desarrollo profesional docente pretenden transformación y mejoramiento escolar? (metas educativas).

Inquietud 3. Carrera docente: ¿Cómo se asocian las políticas y los programas de desarrollo profesional docente con los sistemas de carrera docente? (metas educativas / carrera docente).

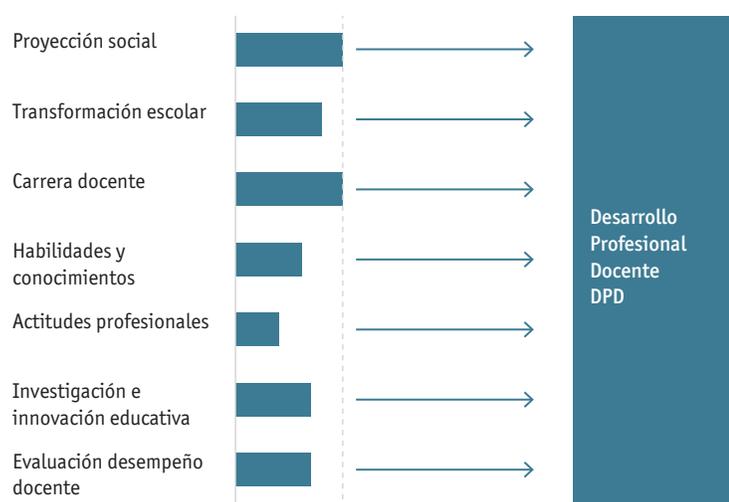
Inquietud 4. Habilidades y conocimientos: ¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician el desarrollo de habilidades y conocimientos profesionales del maestro? (competencias profesionales).

Inquietud 5. Actitudes docentes: ¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician el desarrollo de actitudes profesionales del maestro (vocación y profesión)?

Inquietud 6. Investigación e innovación pedagógica. ¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician la producción de conocimiento pedagógico a partir de la investigación e innovación educativa? (metas educativas / investigación e innovación).

Inquietud 7. Evaluación desempeño docente: ¿Cómo se relacionan las políticas y programas de desarrollo profesional docente con las evaluaciones de desempeño docente? (evaluación desempeños).

Figura 2. Siete temas de indagación en DPD



Fuente: los autores

Procedimientos de análisis de DPD en América Latina y el Caribe

Con el fin de identificar tendencias, en cuanto a fines y temas, en políticas de DPD en la región de América Latina y el Caribe, con referencia a los siete temas, se seleccionaron quince países que se ubican en puestos diferentes en cuanto al índice de desarrollo humano y al índice educativo según el informe mundial de 2011 y el informe de América Latina y el Caribe de 2010.

En cada uno de los países se estudian las políticas de desarrollo profesional docente definiendo periodos que se inician en coincidencia con reformas educativas, periodos de gobierno o movimientos sociales significativos hasta la actualidad. Los periodos estudiados contemplan aproximadamente los últimos ocho años.

Tabla 1.

IDH	Países
Desarrollo humano muy alto	Chile
	Argentina
Desarrollo humano alto	Uruguay
	Cuba
	México
	Costa Rica
	Venezuela
	Perú
	Ecuador
	Colombia
Desarrollo humano medio	Paraguay
	Bolivia
	Nicaragua
Desarrollo humano bajo	Guatemala
	Haití

Fuente: los autores

El análisis de contenido se hace acudiendo a:

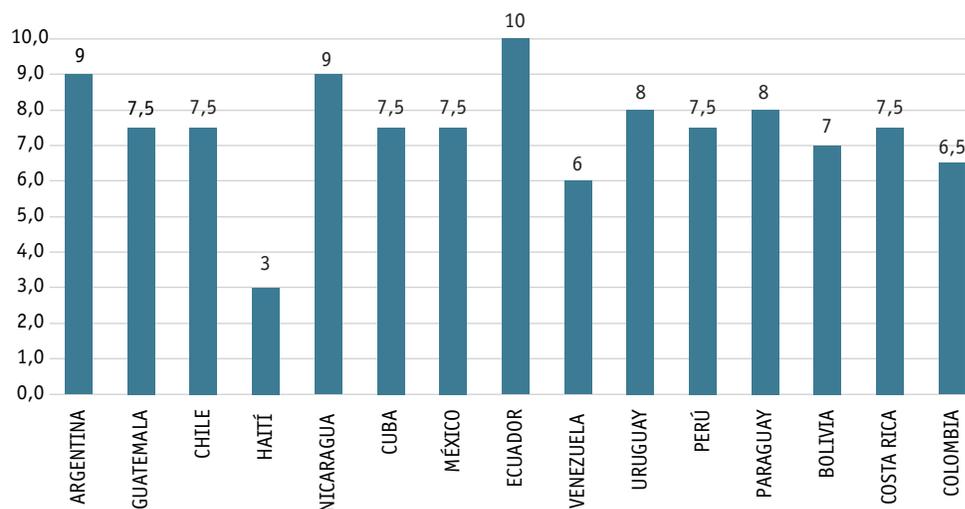
- Documentos oficiales que presentan políticas y programas educativos a nivel nacional.
- Otros documentos académicos que presentan reflexiones teóricas o investigaciones sobre políticas y programas de desarrollo profesional docente de cada país.

Para identificar las tendencias, en cuanto a fines y temas, de políticas sobre desarrollo profesional docente, se utilizaron dos técnicas de análisis de contenidos:

- Análisis de frecuencias (número de veces que aparece la categoría) e intensidades (adjetivos que acompañan las categorías).
- Análisis de las relaciones entre las categorías y presentación en un mapa de conocimientos.⁶

6 *Un mapa de conocimientos* es la representación de un modelo mental o la explicación de un fenómeno estudiado y se constituye en una herramienta de codificación del conocimiento. Un mapa de conocimientos presenta de manera estructural las relaciones entre conceptos y sus contextos conceptuales. Es una técnica de codificación de información utilizada en los procesos de gestión del conocimiento.

Figura 3. ¿Qué tan relevante es el DPD en diferentes países de la región?



Fuente: los autores

Relevancia del DPD en América Latina y el Caribe

Al realizar un análisis de contenidos en términos de frecuencias e intensidades de las categorías identificadas en los diferentes documentos académicos que hacen referencia al DPD, se encontró una diferenciación interesante entre la importancia que cada país le asigna al desarrollo profesional docente:

Así pues se encontró que países como Ecuador, Argentina y Nicaragua le dan un alto valor⁷ al desarrollo profesional docente, seguidos de países como Paraguay y Uruguay. Países como Venezuela, Colombia y Bolivia le dan una importancia media baja. En Haití se encuentran muy pocos documentos que presenten políticas de formación docente, luego se asume que no es un tema prioritario comparado con otros de mayor relevancia educativa.

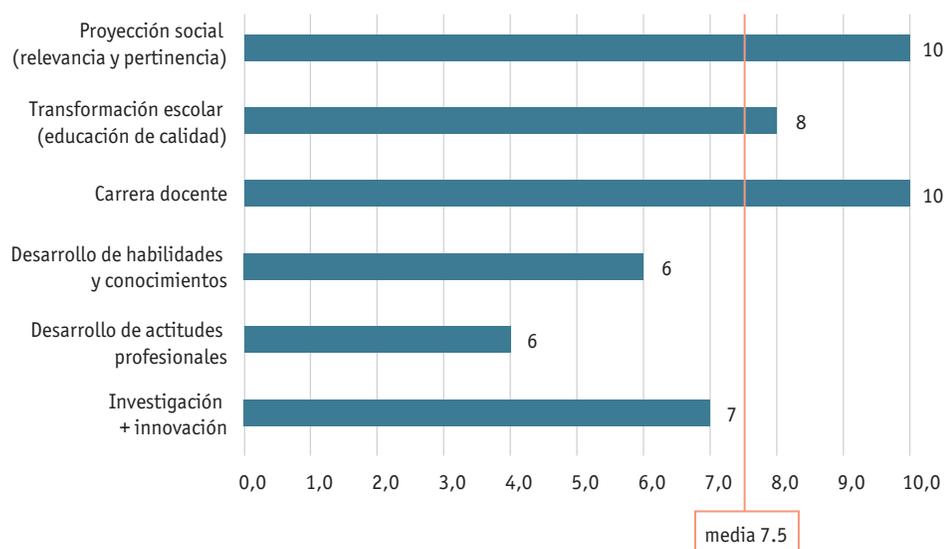
Ahora bien, no siempre coincide que los países de bajo índice de desarrollo humano sean los que menos importancia le dan al desarrollo profesional docente como es el caso de Ecuador y Nicaragua. Esto sugiere que se tiene confianza en que la formación continuada de los maestros es importante para el desarrollo educativo y social. Otros países como Argentina que tienen un índice alto de desarrollo humano priorizan la formación continuada de los maestros que se podría explicar por haber solucionado anteriormente problemas educativos tales como cobertura o profesionalización docente.

7 Los valores se asimilaron en una escala de 1 a 10 para simplificar su presentación. El valor de 10 se le asignó al país que según el análisis de contenidos presentaba una mayor preocupación política por fomentar el DPD.

Seis temas de DPD

Identificadas las categorías que caracterizan mayormente el DPD (temas o interrogantes específicos) en los diferentes países se valora cada una de ellas (frecuencia de aparición e intensidad en el análisis documental) para acercarse a la respuesta de la pregunta ¿hacia adónde se enfocan las políticas y programas de desarrollo profesional docente en la región?

Figura 4. Los temas más relevantes de las políticas de DPD en la región



Fuente: los autores

Las políticas educativas en América Latina y el Caribe pretenden, mayormente, generar acciones de influencia en la carrera docente en el desarrollo social y en el mejoramiento escolar. En menor grado se pretende mejorar las habilidades y conocimientos de los maestros —recientemente en algunos países se están enfocando los programas de formación al desarrollo de competencias— y fomentar la investigación y la innovación pedagógica en relación con las prácticas docentes e institucionales o utilizar sus resultados para el mejoramiento escolar. Adicionalmente, se expresa una pretensión mucho menor de desarrollar actitudes profesionales ligadas a la motivación por enseñar, a la satisfacción laboral, al compromiso educativo y al bienestar emocional docente.

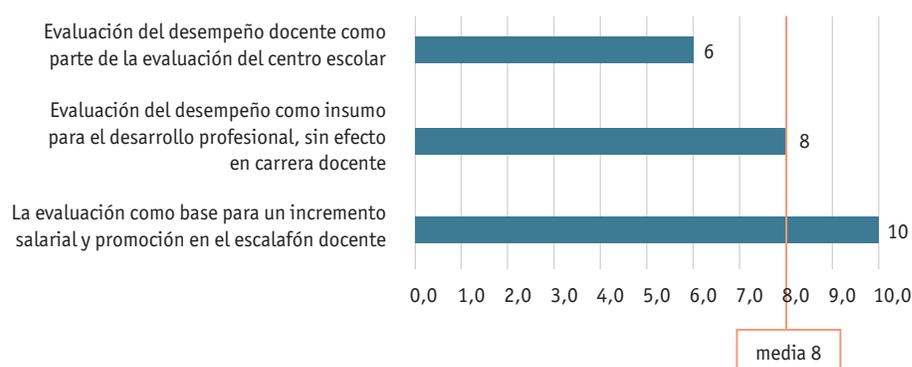
La mayoría de las políticas y programas de desarrollo profesional docente se focalizan en aspectos sociales, institucionales escolares y de regulación de la carrera y se descuidan aspectos relativos al progreso personal y profesional y a la producción de conocimiento pedagógico en la escuela.

El séptimo tema: evaluación del desempeño docente

En muchos países se ha desarrollado políticas y programas que propician y reglamentan la evaluación de desempeños docentes. Los países que más la han propiciado son Uruguay y Chile, seguidos por Guatemala, Cuba, México, Ecuador, Perú, Costa Rica y Colombia.

La evaluación de desempeño ha tenido diferentes finalidades relacionadas con el DPD. En su gran mayoría ha estado relacionada con carrera docente, especialmente en los aspectos de ascenso en el escalafón y salario. En algunos casos se utilizan sus resultados para identificar debilidades y fortalezas de conocimiento educativo y de desempeños de los docentes para formular planes de mejoramiento profesional. En algunos otros casos la evaluación de desempeños docentes hace parte de la evaluación de la institución educativa y se usa como parte de los planes de mejoramiento escolar.

Figura 5. ¿Para qué se evalúa?



Fuente: los autores

Fines del DPD en la región

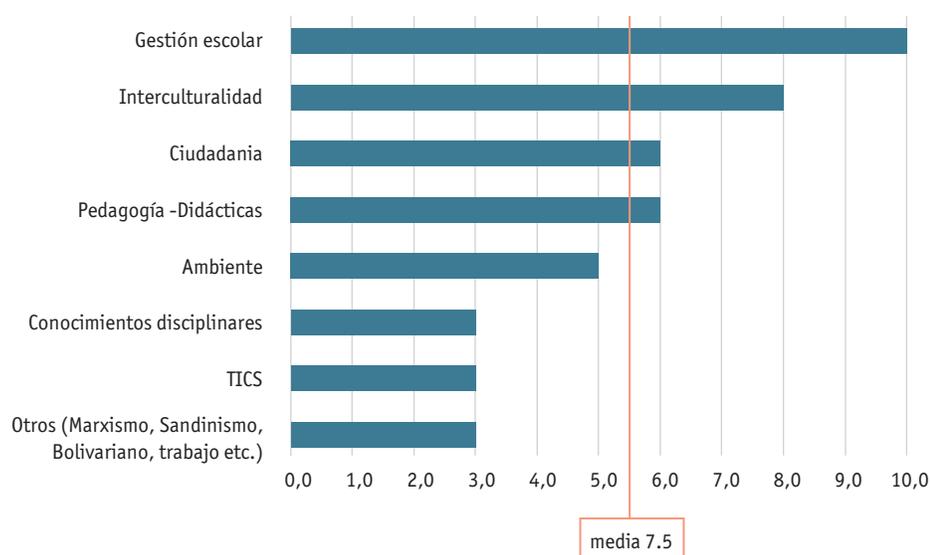
En complemento con el análisis de contenidos se realiza un mapa de conocimiento a partir de una técnica de análisis conceptual en el que se identifican conceptos y atributos. En el mapa se presentan relaciones entre conceptos de tal manera que los conceptos más relevantes y compartidos (más países) están en la zona central y de color oscuro, y aquellos que presentaron menos relevancia (menos consenso entre los países) están más claros en zonas periféricas del mapa.

A partir del mapa de conceptos se construyeron una serie de enunciaciones que permiten interpretarlo. Las enunciaciones van representando zonas del mapa desde el centro hasta la periferia.

Enunciaciones:

- Las políticas de desarrollo profesional docente enfatizan, en su mayoría, en aspectos referidos a la carrera docente y al desarrollo social, seguido por expectativas de mejoramiento escolar.
- Las políticas de desarrollo profesional propician la proyección social; en algunos países referida especialmente a problemas del contexto ligados a la multiculturalidad y a la inclusión educativa.
- Las políticas de desarrollo profesional docente propician el mejoramiento escolar, ligado especialmente a aspectos referidos a la gestión institucional y al currículo.
- Las políticas de desarrollo profesional docente esperan propiciar el desarrollo de habilidades y conocimientos docentes en consonancia con la carrera docente, pero menos como expectativa de desarrollo personal y profesional. Muchas de las habilidades que se esperan desarrollar están relacionadas con la gestión institucional y curricular; en algunos países, vinculadas al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y a la investigación; en otros, vinculadas a comunidades de práctica.
- Las políticas y programas de desarrollo profesional docente no le dan especial importancia al desarrollo de actitudes profesionales de los maestros. Sin embargo, en algunas políticas y programas de algunos países se plantea el desarrollo de aspectos motivacionales, de responsabilidad profesional y vocacionales.
- En algunos países, las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician la innovación educativa, el desarrollo de proyectos, las redes de maestros y el acompañamiento a profesores noveles.
- Las políticas y programas de desarrollo profesional docente le dan especial importancia a la evaluación del desempeño más que todo ligada a aspectos de la carrera docente. En algunos países, se propicia la autoevaluación y la evaluación mixta.

Figura 7. Contenidos de los Programas de DPD



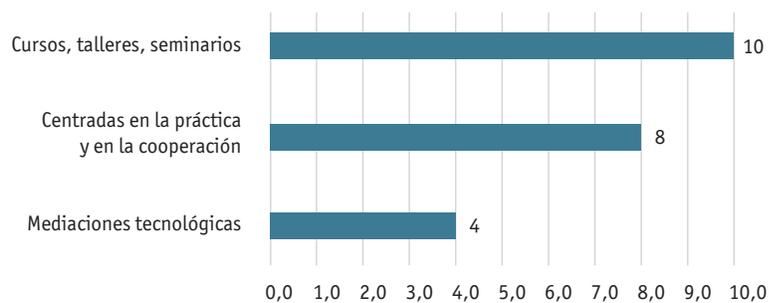
Fuente: los autores

Contenidos y metodologías de los programas de DPD

Los programas de desarrollo profesional docente han tenido diferentes contenidos temáticos. La mayoría se han tratado sobre la gestión institucional, seguidos por contenidos sociales, tales como interculturalidad, ciudadanía y ambiente. Así mismo, le siguen contenidos temáticos ligados a la pedagogía y la didáctica, los conocimientos disciplinares y las TIC. En algunos países los contenidos tratan temas propios del estado como marxismo, sandinismo o temas bolivarianos.

Los programas de desarrollo profesional docente han usado diferentes metodologías. La mayoría han persistido en las esquemas de enseñanza ligados al curso, al taller y al seminario. Otras sistemas de enseñanza han estado ligados a la práctica y a la cooperación, tales como las comunidades de práctica. En algunos casos, las metodologías se han fundamentado en las mediaciones tecnológicas y virtuales.

Figura 8. Metodologías de los programas de DPD



Fuente: los autores

Conclusiones: compatibilizar calidad de vida docente y mejoramiento escolar, especialmente en relación con aprendizaje y desarrollo estudiantil

Como conclusiones del análisis de contenidos de documentos sobre políticas de DPD se señala:

Carrera docente contra mejoramiento escolar y desarrollo social

- En todos los países se le otorgan valoraciones diferentes al DPD, dependiendo de sus contextos y necesidades. Sin embargo, en todos se acepta su relevancia para el desarrollo social y el mejoramiento escolar.
- La gran tensión en cuanto al DPD es que se acepte su valor para mejorar la escuela y sus contribuciones al desarrollo social. No obstante, al estar estrechamente vinculado con ascensos, incentivos y salarios en la carrera docente, ocasiona que se pierda su sentido social y educativo.

Habilidades y conocimientos para el saber pero no para el desempeño docente en contextos

- El desarrollo de habilidades y conocimientos (competencias) es un tema de interés en muchos países; sin embargo, no siempre ocasiona mejoramiento escolar debido, fundamentalmente, a la falta de vínculo entre los programas de formación continuada y las problemáticas sociales y educativas situadas en los diferentes contextos. Se desarrollan habilidades y conocimientos no necesariamente en relación con el desempeño docente.

Poca preocupación por el desarrollo de actitudes profesionales y el bienestar docente

- El desarrollo de actitudes profesionales no es uno de los temas prioritarios en las políticas y programas de DPD. Las condiciones sociales y afectivas de los maestros no son temas relevantes en el marco de las políticas, lo que ocasiona que el DPD no tenga vínculos con la calidad de vida y el bienestar de ellos. Esto también ocasiona que los programas de formación no contribuyan mayormente al mejoramiento del clima organizacional.

Poca investigación e innovación y poco uso de sus resultados para mejorar la escuela

- La investigación y la innovación no se ven como componentes fundamentales del DPD. La creación de conocimiento pedagógico y el cambio escolar no son parte fun-

damental de los programas de formación. Los resultados de las investigaciones educativas se usan poco para transformar la escuela. El conocimiento educativo se produce en contextos académicos que muchas veces se alejan de la práctica real educativa y, así, la ausencia de innovación también ocasiona muchas veces excesos de conservadurismo en las prácticas educativas.

Evaluación de desempeños para regular la carrera docente, pero no para mejorar la escuela

- Lo resultados de las evaluación del desempeño docente, al estar tan ligados a aspectos de la carrera de este, pierden su valor informacional para el mejoramiento profesional de los maestros y de la escuela.

Una buena posibilidad para formar: maestros cooperando

- La formación docente ligada a las prácticas educativas y a la cooperación de maestros (comunidades de práctica) parece ser un enfoque valioso que permite a los Programas de DPD impactar prácticas educativas.

Los problemas sociales son temas de formación

- Aspectos sociales, tales como la multiculturalidad e interculturalidad, la formación ciudadana y la responsabilidad ambiental, son temas claves en muchos programas de DPD; de esta forma, se convierten en tópicos de reflexión dentro de la escuela.
- La inclusión educativa y problemas relacionados con el aprendizaje escolar son temas de algunos programas de DPD, lo cual ayuda al acercamiento y a la comprensión social e intelectual de la vida estudiantil.

Uso de las tecnologías para mejorar la escuela y la formación de los maestros, no para tener o poseer objetos tecnológicos comerciales

- La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha flexibilizado los modos de acceso a los programas de DPD. Sin embargo, persiste la inquietud sobre sus contribuciones al mejoramiento de las prácticas educativas. Han aumentado los recursos para adquirir objetos tecnológicos, pero no se ha probado su impacto en la formación docente y estudiantil.

El mejoramiento escolar se ve como una transformación institucional, menos como un mejoramiento del desarrollo y aprendizaje estudiantil

En las políticas y programas de desarrollo profesional docente DPD en Latinoamérica y el Caribe se le da alta relevancia a la regulación de la carrera docente, a la proyección social

de la educación frente a las problemáticas del contexto y al mejoramiento escolar visto más que todo como transformación institucional —y no como desarrollo personal de los profesores y de los estudiantes. Parecería que las políticas y programas de DPD no están centradas en el desarrollo de la persona (profesores en función de sus estudiantes y de si mismos como profesionales), sino en los aspectos de regulación de la carrera docente y de las instituciones.

Capítulo 4. Fines del DPD. Análisis de políticas y programas de formación docente en Bogotá: una exploración comparativa

Preguntas para explorar las políticas de DPD en Bogotá

Con el objetivo de ubicar a Bogotá en el contexto regional, los siete temas que guían el análisis de políticas de DPD América Latina y el Caribe también orientan la exploración de políticas en la ciudad. Las preguntas son:

- ¿Qué valor se le asigna al desarrollo profesional docente, en el marco general de las políticas educativas, en los últimos gobiernos de la ciudad?,
- ¿qué pretenden las políticas de desarrollo profesional docente en la ciudad?, y
- ¿qué temas han originado o podrían originar acciones en las agendas de gobierno?

Las preguntas se enmarcan en los presupuestos de que el DPD y el desempeño docente inciden en el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes, en el desarrollo personal y profesional de los docentes, en el mejoramiento de la escuela y de los sistemas educativos y en el desarrollo social.

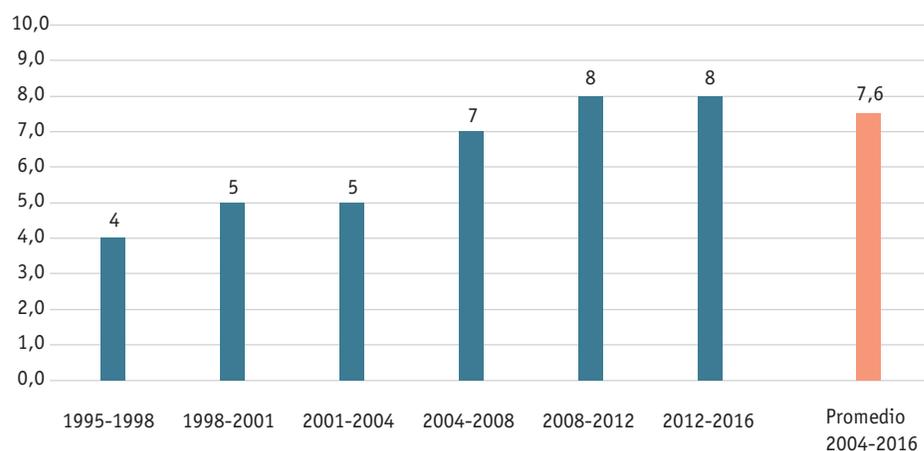
Los procedimientos de análisis de contenidos de los documentos oficiales que presentan las políticas de DPD en Bogotá siguen la misma lógica utilizada para América Latina y el Caribe: un análisis de contenido y un mapa de conocimiento.

Relevancia del DPD en Bogotá

Al realizar un análisis de contenidos de las políticas para Bogotá, utilizando las mismas categorías usadas para América Latina y el Caribe, se encontró una diferenciación interesante en los últimos periodos de gobierno. La pregunta que guió el análisis es: *¿qué tan relevante es para cada periodo de gobierno el DPD?* La grá-

fica refleja un valor aproximado, pero de ninguna manera es una valoración de la calidad educativa del DPD.

Figura 9. Relevancia del DPD en Bogotá por periodos de gobierno



Fuente: los autores

Cobertura: En cuanto al nivel de relevancia del DPD en los diferentes periodos de gobierno se evidencia que en el periodo 1995-1998, se presenta la menor valoración. Este periodo se distinguió por su preocupación frente a la cobertura. Sin embargo, se promovieron los programas formación permanente (PFPD) y el desarrollo de los proyectos educativos institucionales (PEI).

Calidad: En las administraciones 1998-2001 y 2001-2003 aumenta la relevancia del DPD. Se enfatizó en la calidad y no solo en cobertura. En estos periodos se llevaron a cabo proyectos presentados por los consejos directivos a través de los planes institucionales de formación, para actualizar y formar a los docentes. Para ello el IDEP se encargó de identificar, promocionar y fomentar investigaciones e innovaciones educativas y pedagógicas que permitieran a los docentes mejorar las competencias básicas de los estudiantes, principalmente en aquellas instituciones educativas donde los resultados de las pruebas SABER no habían obtenido los mejores resultados.

Cambio educativo y social: En el periodo 2004-2008, aumentó la relevancia del DPD. Se buscó que la formación de docentes contribuyera en la generación de una ciudad moderna, humana y sin indiferencia; dentro de la cual se identificó a los docentes como actores principales en el cambio educativo. Además se propusieron lineamientos de políticas para la cualificación y el mejoramiento profesional de los docentes, dando especial importancia al rol de estos en el cambio educativo y social de la ciudad.

Construcción del conocimiento: En el periodo 2008-2012 se dio una alta valoración al DPD. El propósito fundamental era elevar su capacidad profesional y lograr su permanente actualización, con el fin de que la acción educativa correspondiera a los nuevos paradigmas de construcción de conocimiento. Se estableció, también, que los cambios en las prácticas pedagógicas sólo son posibles mediante el compromiso de los docentes

y los directivos docentes, reconocidos como sujetos de saber, de política educativa y de derechos laborales y profesionales.

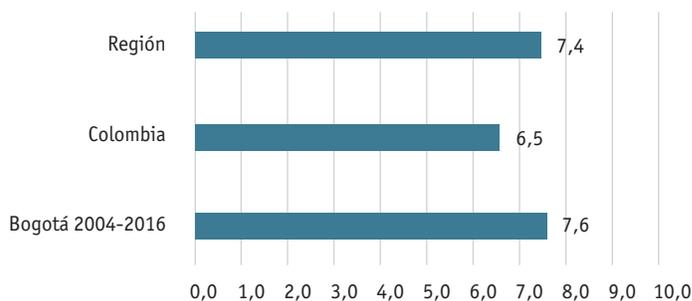
Altos niveles de formación y bienestar: Finalmente, en el periodo 2012-2016 se conserva el nivel de importancia del periodo anterior y, adicionalmente, se fija dentro de sus metas y programas de formación cubrir el 30 % de docentes y directivos docentes con formación de excelencia en doctorados, maestrías y especializaciones; 3000 docentes beneficiados con incentivos adicionales y el 100 % de docentes beneficiados con programas de bienestar.

Tabla 2.

Periodo gobierno	Programas de DPD
1995- 1998	Cobertura: Cursos cortos, talleres prácticos, capacitaciones, inicia estrategia expedición pedagógica.
1998 - 2001	Calidad: PFPD, RedP, foros, seminarios, expedición pedagógica.
2001- 2004	Calidad: Redes pedagógicas, encuentros de maestros, PFPD, expedición pedagógica.
2004 - 2008	Cambio educativo y social: PFPD, cátedra de pedagogía, expedición pedagógica.
2008-2012	Construcción del conocimiento: PDFP, programas de actualización pedagógica y disciplinar, cátedra pedagógica, redes de maestros, formación posgradual, formación en segunda lengua (inglés), TICs
2012-2016	Altos niveles de formación: Posgrados, maestrías, PFPD.

Fuente: los autores

Figura 10. Relevancia del DPD en Bogotá, Colombia y la región



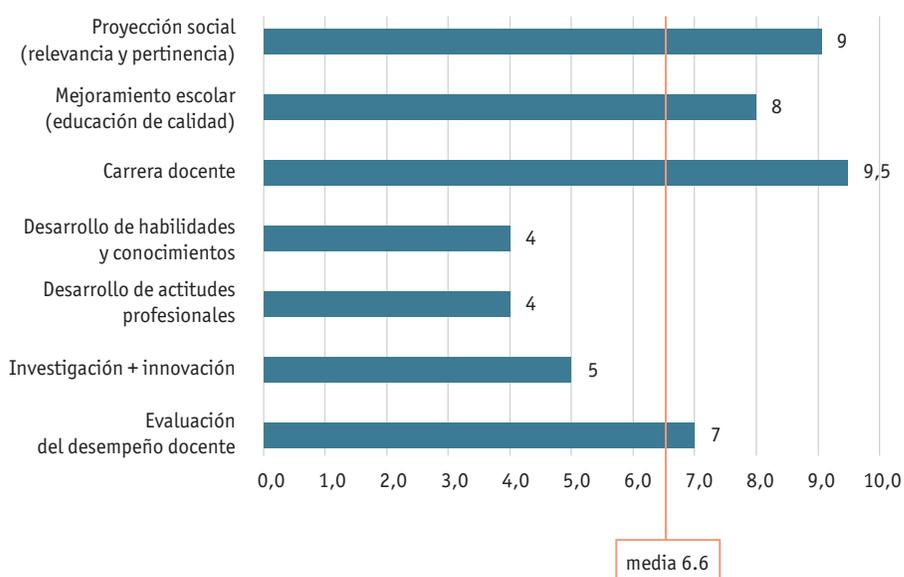
Fuente: los autores

Relevancia del DPD en Bogotá, Colombia y la región

Se observa que Bogotá en sus últimos periodos de gobierno le ha dado importancia al DPD similar al de la región y más alto que la asignada en Colombia.

Siete temas del DPD en Bogotá

Figura 11. Los temas más relevantes de las políticas de DPD en Bogotá



Fuente: los autores

Del análisis de los diferentes documentos se puede dar una respuesta a la pregunta ¿Hacia donde se enfocan las políticas y programas de desarrollo profesional docente en Bogotá? Las políticas educativas y programas de desarrollo profesional docente en Bogotá muestran una tendencia, en los últimos periodos de gobierno 2004-2016, principalmente hacia:

- La regulación de la carrera docente referida al escalafón, la promoción, la permanencia, las condiciones del ejercicio profesional, el estatuto disciplinario y los incentivos;
- la proyección social docente relacionada con el desarrollo humano, los derechos humanos y la inclusión, y
- el mejoramiento escolar en relación con gestión institucional y curricular, evaluación institucional y conocimientos pedagógicos.

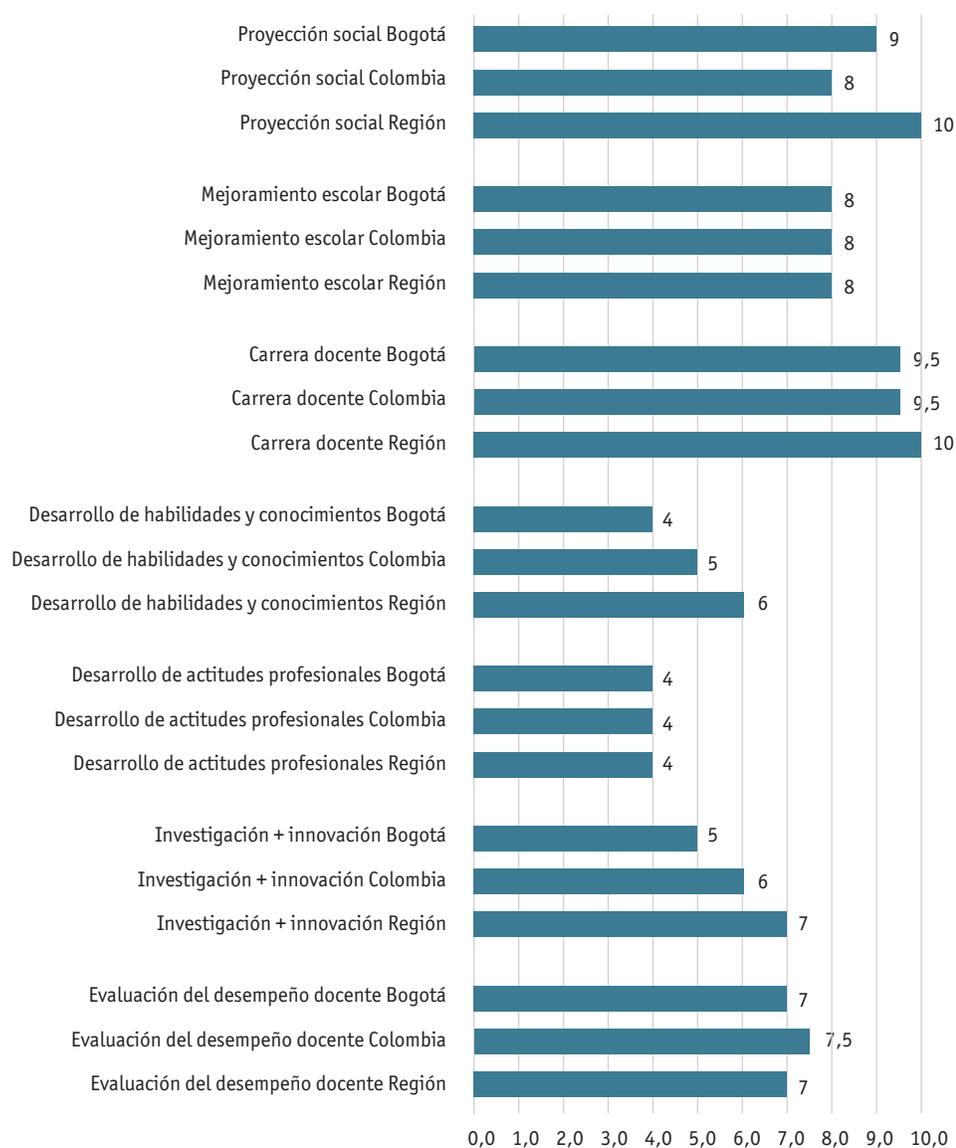
Hay una tendencia menor hacia

- La promoción de las habilidades y conocimientos relacionados con las prácticas educativas y el desempeño docente;
- la promoción de actitudes profesionales relacionadas con vocación, motivación, responsabilidad profesional y bienestar;
- la promoción de la investigación y la innovación educativa.

Las políticas de DPD en Bogotá expresan una intención media hacia la promoción de la evaluación del desempeño docente en relación con DPD.

Dimensiones del DPD en Bogotá, Colombia y la región

Figura 12. Los temas más relevantes en las políticas de DPD en Bogotá, Colombia y la región



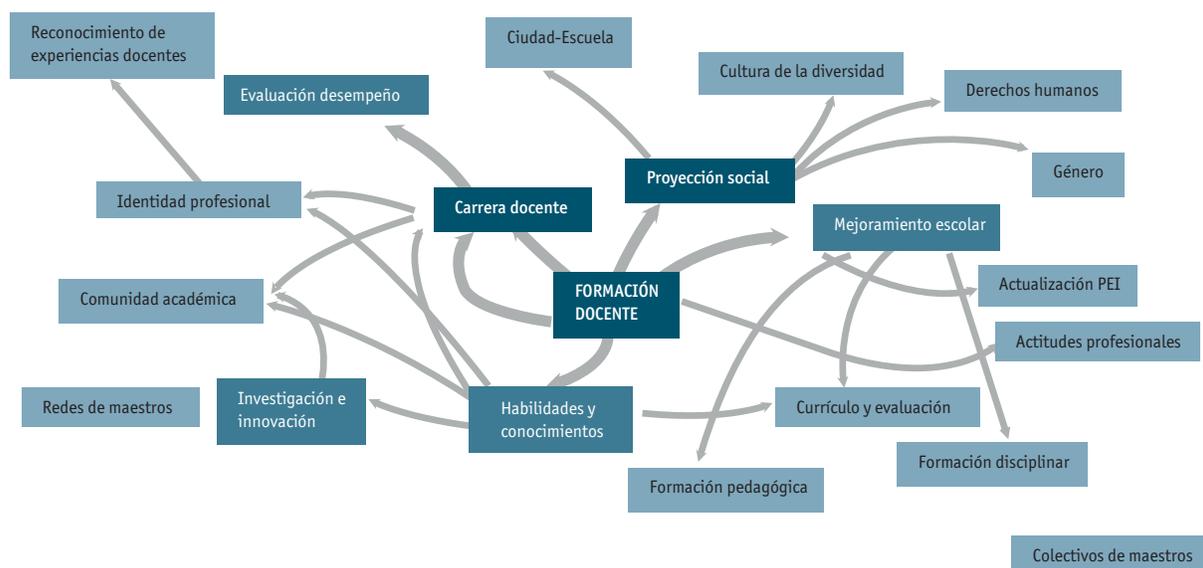
Fuente: los autores

Bogotá, en general, presenta tendencias parecidas a las de la región y Colombia en cuanto a políticas de DPD, especialmente en relación con proyección social (alta), mejoramiento escolar (alto), carrera docente (alta) y el desarrollo de actitudes profesionales (baja). Adicionalmente, las políticas de DPD en Bogotá favorecen la innovación y la investigación

más que las políticas nacionales, pero menos que la tendencia en la región. En cuanto al desarrollo de habilidades y conocimientos en Bogotá aparentemente se promueven menos que en Colombia y en la región; allí los enfoques de desarrollo de competencias han sido más populares políticamente que en la ciudad. En cuanto a la evaluación de los desempeños y el uso de sus resultados, Bogotá concuerda con las tendencias de la región, pero su relevancia es menor que la asignada en Colombia.

Fines del DPD en Bogotá

Figura 13. Fines del DPD en Bogotá



Fuente: los autores

En el mapa se presentan los conceptos más frecuentes y su relación, de tal manera que las más relevantes están en la zona central (de tono oscuro) y las menos relevantes están en las zonas periféricas (de tono claro).

A partir del mapa de conceptos se construyen una serie de enunciaciones que lo interpretan:

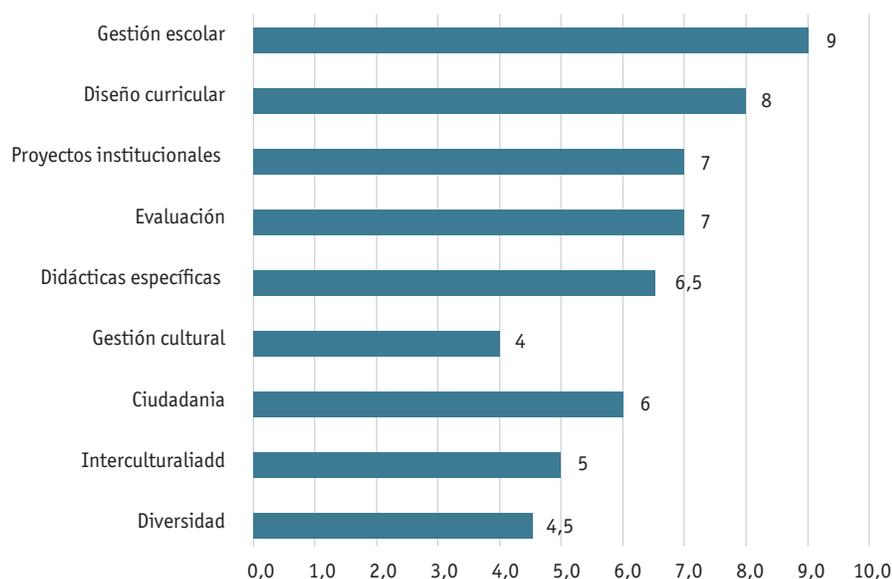
- Las políticas de DPD en Bogotá hacen énfasis en aspectos referidos a la carrera docente, a la proyección social y al mejoramiento escolar.
- Las políticas de DPD en Bogotá fomentan la proyección social, en relación con los tópicos de ciudad —escuela, género, diversidad y derechos humanos.
- Las políticas y programas de DPD en Bogotá incentivan el mejoramiento institucional, especialmente en aspectos referidos a la actualización del PEI, currículo y evaluación institucional y, en un grado un poco menor, la formación pedagógica y disciplinaria.
- Las políticas de DPD en Bogotá proponen desarrollar habilidades y conocimientos en relación con el currículo, la evaluación y la investigación e innovación. La formación

de competencias se vincula con aspectos referidos al perfil profesional (carrera docente), más que a la conformación de la identidad profesional dentro de una reflexión pedagógica.

- Las políticas de DPD en Bogotá le dan importancia a la evaluación del desempeño docente, más que todo, ligada a aspectos de la carrera docente.
- Las políticas de DPD en Bogotá plantean el desarrollo de aspectos motivacionales, de responsabilidad profesional y vocacional de los docentes (actitudes profesionales) con menos fuerza que otros aspectos, tales como la proyección social y el desarrollo de competencias.

Contenidos de los programas de DPD

Figura 14. Contenidos de los Programas de DPD en Bogotá



Fuente: los autores

Los programas de DPD en Bogotá han tenido diferentes contenidos temáticos, de acuerdo a las necesidades identificadas en cada periodo de gobierno. En la mayoría de ellos se han desarrollado temáticas relacionadas con la gestión escolar, el diseño curricular y los proyectos educativos institucionales. En los últimos periodos (2008-2012 y 2012-2016) se vienen registrando contenidos temáticos con sentido social, tales como ciudadanía, interculturalidad y diversidad.

En los periodos de gobierno entre 1995-2001, las metodologías se concentraron en el desarrollo de talleres prácticos, seminarios y cursos cortos. Entre los periodos 2004-2012 se han posibilitado el diseño e implementación de innovaciones educativas fundamentadas en la reflexión sobre la práctica y en algunas ocasiones la metodología de proyectos.

Conclusiones

Superar las preocupaciones solamente centradas en la regulación de la carrera docente y la institución para promover el desarrollo personal de los estudiantes y los profesores.

A partir de los elementos abordados para el análisis de las políticas y programas de desarrollo profesional docente en Bogotá, se puede señalar:

El desarrollo profesional docente va más de la mano con las políticas de calidad que de cobertura

- En los seis periodos de administración, se le atribuye una alta valoración al DPD, pero su relevancia ha ido aumentando en la medida en que las preocupaciones se han desplazado de la cobertura a la calidad.

El desarrollo profesional docente debe promover la carrera docente en función de la calidad de la vida escolar y de la comunidad

- Se reconoce el valor del DPD en relación con la escuela y la sociedad. Sin embargo, el DPD ha estado estrechamente vinculado con el tema de ascenso en el escalafón, incentivos y salarios (carrera docente), dejando en una escala de menor importancia su sentido cultural y educativo (proyección social y mejoramiento escolar).

Uno de los temas prioritarios de los programas de desarrollo profesional docente debería ser el estudiante

- Las políticas y programas de DPD en Bogotá paulatinamente han avanzado en el fortalecimiento de las habilidades y conocimientos de los docentes, especialmente, en relación con el abordaje de problemáticas sociales y educativas de los estudiantes. Se debe seguir avanzando para mejorar aprendizajes estudiantiles.

Los temas sociales son claves en el DPD

- Temas sociales, tales como interculturalidad, diversidad y ciudadanía, se manifiestan como claves en los más recientes programas de formación docente, lo cual permite acentuar la reflexión de estos tópicos al interior de la escuela y en función de los estudiantes y de su aprendizaje.

Promover la producción de conocimiento pedagógico en la escuela y para la escuela

- Las políticas y programas no siempre han valorado como componente fundamental la investigación y la innovación en el desarrollo profesional docente. En los últimos periodos de gobierno se ha avanzado para que el conocimiento educativo no solo se

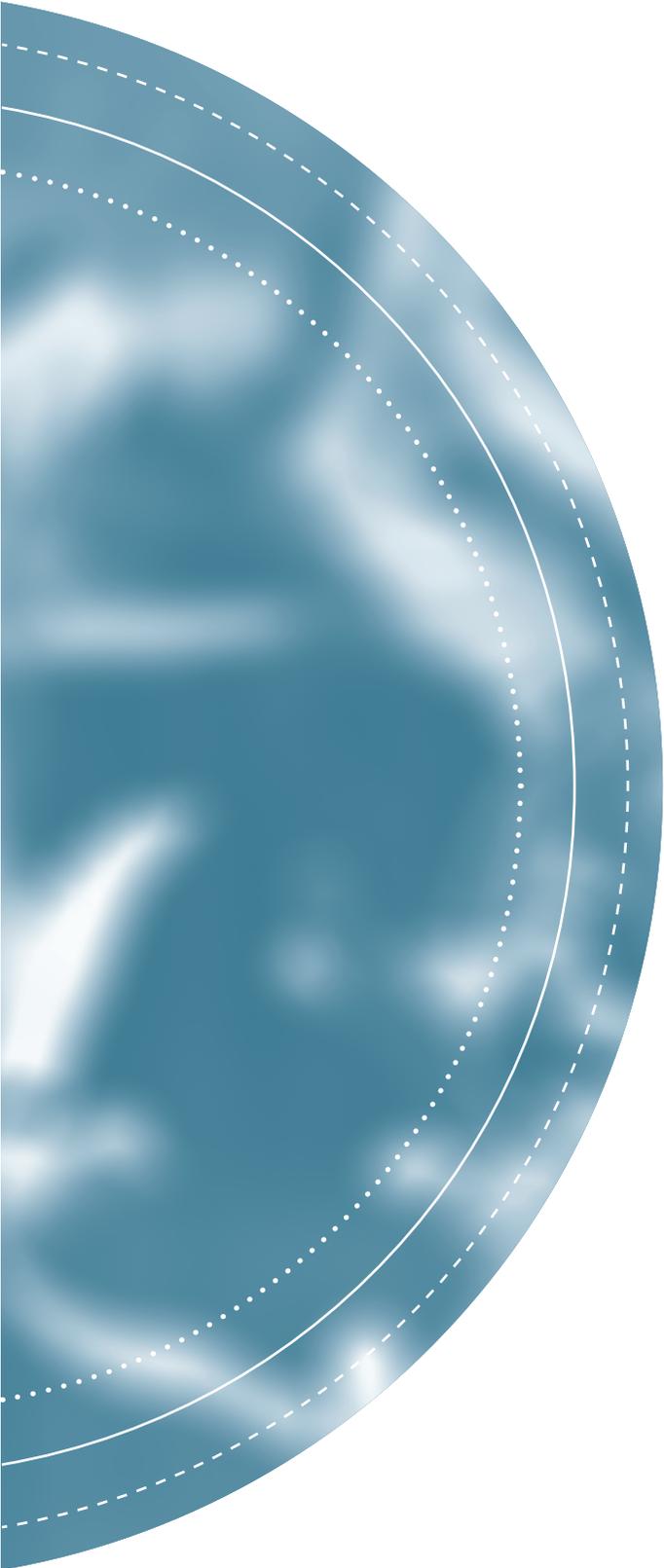
produzca en contextos académicos, sino también en las instituciones escolares. No obstante, no está claro el uso práctico educativo de los resultados de las investigaciones académicas.

Realizar una evaluación para el mejoramiento escolar

- Lo resultados de las evaluaciones de desempeño docente han estado ligados, en mayor medida, a aspectos de carrera docente y no al mejoramiento escolar y a la proyección social.

El desarrollo profesional docente debe contribuir a mejorar la calidad de vida personal de los docentes, no solo en sus aspectos de competencia profesional

- El desarrollo de actitudes profesionales no se manifestó como uno de los fines prioritarios en las políticas y programas de desarrollo profesional docente en Bogotá. Las condiciones sociales y afectivas de los maestros en el recorrido de las administraciones no se ha planteado claramente como un tema prioritario, lo cual ocasiona que el desarrollo profesional docente difícilmente tenga vínculos con la calidad de vida y el bienestar del docente.



PARTE III

PERTINENCIA DEL DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE EN BOGOTÁ

Capítulo 5. La evaluación de necesidades de DPD desde una perspectiva de desarrollo de capacidades

La necesidad de identificar necesidades

En el documento “Las necesidades de formación permanente del docente” (Camargo, 2004) publicado en la revista *Educación y Educadores* se señalan cuatro tipos de necesidades en la formación permanente de los docentes: necesidades educativas, pedagógicas, humanas e investigativas. Las necesidades educativas hacen referencia a las políticas educativas, al proyecto educativo nacional y a los retos y soluciones planteados desde la educación y la escuela a la cambiante dinámica social. Las necesidades pedagógicas hacen alusión a la pedagogía como saber fundante de la profesión y al quehacer docente. Las necesidades humanas se refieren a las necesidades de desarrollo individual, social y profesional del maestro como ser humano. Y las necesidades investigativas hacen referencia a los procesos de formación en la investigación y en la sistematización de las prácticas pedagógicas. En el documento se tipologizan las necesidades de formación docente, llamando la atención sobre los aspectos educativos y pedagógicos. También se hace énfasis sobre las dinámicas sociales, el desarrollo personal y la producción de conocimiento como factores claves del desarrollo profesional docente.

Con el objetivo de darle a la formación docente un valor de cambio personal y social, en el documento *Formación permanente de educadores. Desafíos latinoamericanos* (Tello, 2006) se señala de manera crítica la necesidad de abordar la formación continua desde modelos de cualificación que emanen de las necesidades profesionales y de las exigencias sociales y culturales, además se enfatiza en la necesidad de la construcción de espacios colectivos de formación en los propios contextos institucionales.

En la publicación *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* en el artículo “Nuevos maestros para nuevos estudiantes”

(Tedesco, Tenti, 2004, p. 67) se señala las necesidades de transformación del oficio de enseñar, a la luz de los cambios en las diversas esferas de la vida social: la familia, los medios de comunicación de masas, las nuevas instituciones de socialización, las demandas de la producción y el mercado de trabajo dentro de enfoques de gestión del conocimiento. También se señala el surgimiento de nuevas necesidades de formación docente debidas a la emergencia de los fenómenos de exclusión social, el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información, los nuevos perfiles sociales y culturales de los estudiantes, las transformaciones de los contextos de trabajo del docente como resultados de políticas y reformas educativas y los cambios en las teorías pedagógicas y de enseñanza y aprendizaje.

En el documento *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países* (Flórez, 2005, p. 44) se señalan algunas dificultades en los procesos de desarrollo profesional docente, en especial en la década de los noventa, tales como la inapropiada formación inicial que no responde a los requerimientos educativos que surgen en los diferentes contextos sociales, el desprestigio social de la carrera, los procesos de capacitación desarticulados que privilegian la satisfacción de necesidades inmediatas de los ministerios u organismos internacionales y el énfasis en los procesos de capacitación cortos que no tienen en cuenta la complejidad de la realidad escolar. Para dar respuesta a estas debilidades, se muestran los intentos de pasar de un sistema tradicional de capacitación, caracterizado por su centralismo en los ministerios de educación, a un sistema descentralizado, que reconozca las necesidades de los propios profesores y de las regiones o zonas en que se encuentran. Adicionalmente, se señala en el documento los intentos de incorporación de nuevas estrategias para la formación de docente en servicio, privilegiando aquellas centradas en la interacción entre pares y en el reconocimiento de las propias experiencias escolares. Por ejemplo, los talleres de capacitación, los círculos de aprendizaje o reuniones de interaprendizaje, las pasantías, los proyectos de investigación —acción, las interacciones en redes de aprendizaje, etc. Se señala, como debilidades de las ofertas de formación permanente, que se ofrecen generalmente en zonas urbanas y que el uso de nuevas tecnologías está restringida a los que pueden económicamente tener acceso a ellas.

Dentro de este panorama, se hace relevante indagar por el tipo de necesidades de formación docente a las que las políticas y programas de desarrollo profesional les intentan dar respuesta y sobre los mecanismos que se usan para reconocer las necesidades que surgen en los diferentes contextos.

El enfoque de desarrollo de capacidades

Los modelos políticos y económicos de muchos países se han fundamentado en el concepto de que la calidad de vida y el bienestar de las personas, mejora cuando se incrementa el producto interno bruto (PIB). Sin embargo, algunos países con alto PIB viven desigualdades extremas tanto desde el punto de vista de sus oportunidades económicas

como educativas. Los modelos PIB, irónicamente, se aplican en su mayoría a los países pobres. Actualmente, frente a estas situaciones de desigualdad económica e inequidad en las oportunidades sociales y educativas se ha propuesto un enfoque mucho más cercano a las realidades de las personas denominado desarrollo humano o de las capacidades. El enfoque parte de dos preguntas:

- ¿Qué son capaces de hacer y de ser las personas?
- ¿Y qué oportunidades tienen a su disposición para poder hacer o ser? (Parra, p. 2013).

Las dos preguntas son orientadoras tanto para el desarrollo social de una comunidad, país o región, como para el desarrollo de cualquier ser humano en sus contextos sociales, educativos o laborales. Las capacidades de un ser humano y las oportunidades para su desarrollo son conceptos que guían cualquier práctica social educativa. El enfoque de capacidades o de desarrollo humano se origina en una preocupación política por la desigualdad, en una perspectiva de valoración de la calidad de vida y el bienestar.

Dentro de este enfoque las capacidades hacen referencia a lo que una persona es capaz de hacer y de ser en relación con sus oportunidades para elegir y actuar. Las capacidades no se refieren únicamente a las habilidades que una persona posee, sino a las oportunidades que emergen de la interacción entre ella y su entorno. En este sentido, es imposible pensar teórica o empíricamente en una sociedad que brinda oportunidades sin fomentar las capacidades. Una capacidad se adquiere o desarrolla porque se ejerce y se puede perder en ausencia de la oportunidad para su ejercicio. Así pues se denomina funcionamiento a la realización activa de las capacidades. Un buen funcionamiento se da cuando existe una buena relación entre las capacidades y las condiciones sociales, políticas y económicas; un mal funcionamiento cuando no existen las condiciones adecuadas o las oportunidades para el ejercicio de las capacidades.

Los procesos de formación y más específicamente los procesos de desarrollo profesional docente (DPD), tienen una doble dimensión: una relacionada con las capacidades del docente y otra relacionada con las oportunidades que brinda el contexto escolar, comunitario o regional para el desarrollo de sus capacidades. En este sentido, un buen funcionamiento de un proceso de formación docente se da cuando se pone en un juego adecuado las capacidades del profesor o del colectivo de profesores con las oportunidades socioeducativas que le brinda el medio institucional.

En el enfoque de capacidades se pone en el centro la persona y desde allí se contempla el rol profesional o el oficio de ser profesor. No se considera únicamente el valor de la persona en términos de su factor de producción —el desempeño de los estudiantes—, sino con referencia al ejercicio de sus capacidades en función de i) desarrollo de sí mismo como persona y como profesional, ii) desarrollo de los niños y jóvenes como personas y como estudiantes, iii) desarrollo de la institución escolar como organización social y como comunidad, y iv) desarrollo de la sociedad como humanidad.

Desde el enfoque de capacidades, bajo las mismas consideraciones de desarrollo humano, equidad y justicia para todos los miembros de una comunidad, hay una doble

dimensión del desarrollo profesional docente (DPD): una dimensión referida al profesor y otra referida al estudiante. No es simplemente postular de una manera causal que el desempeño docente es un factor determinante del desempeño del estudiante, sino que ambos desarrollos están imbricados en un marco humano.

Martha Nussbaum (2011), desde el enfoque de las capacidades, postula diez capacidades que pueden orientar una política decente que asegure una calidad de vida digna de los ciudadanos. Las capacidades que define Nussbaum se centran en el ser y en el hacer más que en el tener, lo cual permite asumir una visión integral del desarrollo profesional. Las capacidades cubren tanto aspectos intelectuales como emocionales, biológicos corporales, éticos y políticos, y se constituyen en un marco mucho más humano de la formación. Las capacidades postuladas son (Parra, 2013):

1. *Vida*: Ser capaces de vivir hasta el final de una vida de duración normal; no morir de forma prematura o antes de que la vida se reduzca a algo que no vale la pena vivir.
2. *Salud corporal*: Ser capaces de gozar de buena salud, incluyendo la salud reproductiva, recibir una alimentación adecuada, tener una buena vivienda.
3. *Integridad corporal*: Ser capaces de moverse con libertad de un lugar a otro; no estar sometido a ningún tipo de violencia física, incluidas la agresión sexual y doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas.
4. *Sentidos, imaginación y pensamiento*: Ser capaces de utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, de un modo verdaderamente humano, de una manera informada y cultivada por una buena educación, que incluye, pero no se limita a la alfabetización y a la formación matemática y científica básica. Ser capaces de usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales, etc. Ser capaces de utilizar la mente cobijada por las garantías de la libertad de expresión política, artística y de culto religioso. Ser capaces de disfrutar de experiencias placenteras y de evitar el dolor innecesario.
5. *Emociones*: Ser capaces de tener vínculos afectivos con otras personas y con los objetos del mundo. Amar a los que nos aman y nos cuidan, y sentir nostalgia por su ausencia; en general ser capaces de amar, sufrir, añorar, agradecer y sentir indignación justificada. No tener un desarrollo emocional entorpecido por la ansiedad y el miedo. Promover esta capacidad significa también crear sanos modos de asociación entre las personas.
6. *Razón práctica*: Ser capaces de formarse un concepto del bien y planear críticamente la vida. Esto supone la protección de la libertad de conciencia y de credo religioso.
7. *Afiliación*: Hace alusión a la relación con los otros seres humanos en una adecuada condición de desarrollo personal. La afiliación presenta una dimensión social y una personal: a) dimensión social: Ser capaz de convivir con otros y en función de los demás, reconocer y mostrar interés por los otros seres humanos y comprometerse en diversas formas de interacción social; ser capaz de imaginar y comprender la

situación de los demás; b) dimensión personal: Disponer de las bases sociales necesarias para no sentir humillación y sí respeto de sí mismo; ser tratado como un ser digno cuyo valor es igual al de los demás. Esto implica, promover la no discriminación por motivo de raza, sexo, orientación sexual, religión, casta, origen étnico o de nacionalidad. Proteger esta capacidad significa proteger las instituciones que constituyen y alimentan las formas de afiliación, así como también la libertad de reunión y de discurso político.

8. *Otras especies*: Ser capaces de vivir una relación cercana y con preocupación por el bienestar de los animales, las plantas y el mundo natural.
9. *Jugar*: Ser capaces de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
10. *Control sobre el entorno personal*: Esta capacidad hace alusión a la dimensión política y a la dimensión material; a) dimensión política: Ser capaces de participar efectivamente en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y de asociación; b) material: Poder poseer propiedades (tanto muebles como inmuebles) y tener derechos de propiedad en igualdad de condiciones con otros; tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás. Ser capaces de trabajar como seres humanos, ejerciendo la razón práctica y manteniendo relaciones valiosas y de reconocimiento mutuo con otros trabajadores.

Las capacidades se interrelacionan las unas con las otras en muchos aspectos; sin embargo, para Nussbaum, dos de ellas juegan un rol arquitectónico distintivo, porque dirigen y organizan a las otras: la razón práctica y la afiliación. La razón práctica porque al tener la oportunidad de planear y darle significado moral a la propia vida se puede elegir y dotar de sentido al funcionamiento de las otras capacidades. La afiliación porque organiza las capacidades en torno al significado de la dignidad de la persona en los diferentes grupos donde participa, familia, amigos, partido político, comunidad barrial, etc. Adicionalmente, la imaginación también juega un rol cognitivo central, porque permite proyectarse al futuro.

Las capacidades formuladas por Nussbaum no se pueden asimilar a un conjunto de competencias que deben ser desarrolladas dentro de un proceso de formación docente si no se constituyen en un marco filosófico y político que guíe la definición de los aspectos específicos y deseables de la profesión como una forma de ser y actuar.

Una mirada de las necesidades de DPD desde los siete temas referidos a políticas y desde el enfoque de capacidades

Figura 15.



Fuente: los autores

Las diferentes dimensiones que se definen para la evaluación de necesidades de DPD se generan a partir de:

- *Temas relevantes:* Los siete temas referidos a políticas de DPD en Latinoamérica y el Caribe (proyección social, mejoramiento escolar, carrera docente, habilidades y conocimientos docentes, actitudes profesionales docentes, investigación e innovación educativa, evaluación de los desempeños docentes).
- *Desarrollo de capacidades:* El marco de desarrollo de capacidades desde su enfoque centrado en el ser y el actuar y desde las diferentes capacidades (vida, salud corporal, integridad corporal, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, control sobre el entorno personal).

Tabla 3.

Componentes educativos (ser y actuar)	Dimensiones
Contexto	Contexto social y ambiental
El ser y el actuar docente	Prácticas pedagógicas
	Bienestar docente
El ser y el actuar estudiantil	Aprendizaje y desarrollo del pensamiento del estudiante
	Desarrollo emocional y social del estudiante
	Bienestar estudiantil
Institución escolar	Gobierno escolar

Fuente: los autores

Las dimensiones que originan una tipología de necesidades de DPD para ser evaluadas comprenden categorías e indicadores referidos a: contexto social y ambiental, prácticas

pedagógicas, bienestar del docente, desarrollo del pensamiento y aprendizaje estudiantil, desarrollo emocional y social del estudiante, bienestar estudiantil y gobierno escolar.

Tabla 4.

Políticas y programas en América Latina	Capacidades desde el marco de desarrollo humano	Desarrollo profesional docente (DPD)	
		Dimensiones	Categorías
Proyección social	Vida		
Mejoramiento escolar	Salud corporal	I. Contexto social y ambiental	1. Ámbito social 2. Entorno ambiental
Carrera docente	Integridad Corporal	II. Prácticas pedagógicas	3. Relaciones sociopedagógicas 4. Sistemas de enseñanza y aprendizaje 5. Producción conocimiento pedagógico
Habilidades y conocimientos	Sentidos, imaginación y pensamiento	III. Bienestar docente	6. Integridad 7. Afiliación 8. Agenciamiento 9. Expresión lúdica
Actitudes docentes	Emociones	IV. Aprendizaje y desarrollo del pensamiento del estudiante	10. Pensamiento superior 11. Disposiciones cognitivas
Investigación e innovación educativa	Razón práctica	V. Desarrollo emocional y social del estudiante	12. Altruismo 13. Estados anímicos de gozo
Evaluación desempeños docentes	Afiliación	VI. Bienestar estudiantil	14. Integridad corporal 15. Afiliación 16. Agenciamiento 17. Seguridad anímica 18. Expresión lúdica
	Otras especies		
	Jugar	VII. Gobierno escolar	19. Política organizacional 20. Dirección escolar
	Control sobre el entorno personal		

Fuente: los autores

I. Contexto social y ambiental: hace referencia a las acciones que emprenden los docentes para promover la integración entre la familia y la escuela, promover situaciones de inclusión y resolver conflictos de manera pacífica. Adicionalmente, se refiere al cuidado de los entornos naturales y de otras especies.

Tabla 5.

I. Contexto social ambiental	Ámbito social	Participación familiar
		Inclusión (etnias)
		Inclusión (discapacidad)
		Inclusión (sexualidad)
		Igualdad de género
		Solución de conflictos
	Entorno ambiental	Cuidado medio ambiente
		Cuidado otras especies

Fuente: los autores

II. Prácticas pedagógicas: Hace referencia a las relaciones sociopedagógicas entre maestros y estudiantes, al conjunto de componentes de los sistemas de enseñanza y aprendizaje —en cuanto currículo, recursos didácticos y evaluación— y a la producción de conocimiento que hacen los maestros en la escuela —en cuanto a investigación e innovación.

Tabla 6.

II. Prácticas pedagógicas	Relaciones sociopedagógicas	Diálogo
		Cooperación estudiantil
	Sistemas de enseñanza y aprendizaje	Aprendizaje diferencial
		Recursos didácticos
		Evaluación formativa
		Flexibilidad curricular
		Proyectos extracurriculares
		Innovación en la enseñanza
	Producción conocimiento pedagógico	Proyectos investigación o innovación
		Actualización disciplinar
		Difusión conocimiento pedagógico

Fuente: los autores

III. Bienestar docente: Hace referencia a la integridad física y mental de los profesores, a sus posibilidades de afiliación a su grupo familiar y de colegas, a sus oportunidades de participación en la toma de decisiones respecto a las condiciones de vida profesional y a las oportunidades de participar en actividades de juego o recreación.

Tabla 7.

III. Bienestar docente	Integridad	Integridad física Integridad mental
	Afiliación	Participación grupos Vida familiar
	Agenciamiento	Participación política
	Expresión lúdica	Actividades lúdicas

Fuente: los autores

IV. Desarrollo del pensamiento y el aprendizaje del estudiante: Hace referencia a las posibilidades de desarrollo del pensamiento racional y creativo de los estudiantes, del desarrollo de sus disposiciones cognitivas y oportunidades para aprender.

Tabla 8.

IV. Desarrollo del pensamiento y el aprendizaje	Pensamiento superior	Razonamiento lógico
		Imaginación
		Solución de problemas /toma de decisiones
		Metaprendizaje
		Argumentación
	Disposiciones cognitivas	Pensamiento artístico
		Intereses cognoscitivos
		Confianza en el aprendizaje

Fuente: los autores

V. Desarrollo emocional y social del estudiante: Hace referencia a las posibilidades de desarrollo de la capacidad altruista y de sentir escolarmente estados emocionales agradables o de gozo

Tabla 9.

V. Desarrollo emocional y social	Altruismo	Empatía
	Estados anímicos de gozo	Humor Felicidad

Fuente: los autores

VI. Bienestar estudiantil: Hace referencia a la integridad corporal de los estudiantes, a sus posibilidades de afiliación social con sus pares, a las oportunidades de participar en la toma de decisiones respecto a las condiciones de vida estudiantil, a sus capacidades de

manejar situaciones de incertidumbre y a las oportunidades de participar en actividades de juego o recreación.

Tabla 10.

VI. Bienestar estudiantil	Integridad corporal	Alimentación e higiene
		Apariencia
	Afiliación	Amistad
	Agenciamiento	Participación política
	Seguridad anímica	Incertidumbre
	Expresión lúdica	Capacidad de juego

Fuente: los autores

VII. Gobierno escolar: Hace referencia a los modos democráticos de organización escolar y a las características de la dirección en cuanto al liderazgo, talento humano y comunicación.

Tabla 11.

VII. Gobierno escolar	Política organizacional	Representatividad
		Autonomía
		Cooperación
		Respeto
		Liderazgo
	Dirección escolar	Talento humano
		Comunicación
		Emprendimiento científico
		Comunicación
		Emprendimiento científico

Fuente: los autores

Las diferentes dimensiones, categorías e indicadores se construyen orientadas por variables relacionadas con el contexto social, ambiental e institucional (proyección social, mejoramiento escolar y capacidades) y relacionadas con el ser y la actuación docente y estudiantil (habilidades y conocimientos, actitudes profesionales, investigación e innovación, carrera docente, capacidades). En general, la indagación por las necesidades de DPD se centra en la persona en relación con una actividad que se realiza en un contexto.

Capítulo 6. Contexto, persona y producción de conocimiento pedagógico. Análisis y resultados de evaluación de necesidades de DPD

Evaluación de necesidades, sentido social y decisiones

Una evaluación de necesidades es el proceso mediante el cual se identifican las diferencias entre los resultados deseados (y sus consecuencias) y los que se obtienen en el presente (y sus consecuencias). Además, se establece un orden de prioridades de necesidades comparando los costos económicos o sociales en que caso de satisfacerlas y en el de no hacerlo.

Generalmente, estas evaluaciones, se usan para solucionar problemas o evitar repetir problemas pasados; crear oportunidades de mejoramiento y generar aprendizajes en las personas, en las organizaciones o en una comunidad. El objetivo es orientar la definición de criterios y la toma de decisiones a través de información que permite generar acciones con mayor pertinencia, de acuerdo a las diferentes y complejas situaciones de la realidad. Por ejemplo, la formulación de una política se guía por un deber ser que surge de una expectativa de bienestar comunitario, por lo cual expresa ideales de mejoramiento social, sin embargo su realización en proyectos, programas u organizaciones requiere de la evaluación de las necesidades, en cuanto le da a los fines una dimensión de pertinencia y viabilidad.

Las necesidades no son únicamente opiniones, expectativas o preferencias personales, sino son la diferencia entre estados actuales y esperados, lo que es y lo que debiera ser, de una organización, comunidad o servicio. Las percepciones personales basadas en un sentimiento presente no son suficiente para determinar el alcance de una necesidad. La evaluación de las necesidades no es identificar insatisfacciones personales, sino que es un proceso que debe contribuir al desarrollo de contextos organizacionales, proyectos y programas. Adicionalmente, muchas de las necesidades deben ser satisfechas por la contribución de los miembros de la comunidad o grupos que las sienten y viven, por lo cual el proceso de evaluación

debe incluir la participación de la comunidad. Una necesidad debe ser resuelta, fundamentalmente, por quien la vive o sufre por lo cual es muy importante que los miembros del grupo objetivo contribuyan en su identificación pero también se cualifiquen para su satisfacción (agenciamiento). Así, una evaluación de necesidades debe orientar el aprendizaje, la cualificación y el desarrollo de iniciativas por parte de una comunidad.

Figura 16.



Fuente: los autores

Cuando se piensa en una situación que debe ser mejorada pensamos una que ya se ha vivido. No es fácil imaginar una situación muy diferente, se piensa en la misma situación mejorada y esto sesga, en algunas ocasiones, la posibilidad de identificación de necesidades. No es suficiente que la identificación de necesidades se sustente únicamente en la percepción de las personas que la viven, sino también debe partir del conjunto de problemas que afectan una comunidad y que impiden su desarrollo o bienestar.

Muchas veces un conflicto o problema es el origen de la percepción de una necesidad, lo cual implica estar atentos a su aparición. Un indicador de presencia de la necesidad es la cantidad de personas afectadas y que perciben la situación, sin embargo identificar la necesidad no es suficiente si no se buscan las oportunidades de superación. La valoración de una necesidad debe estar acompañada de oportunidades y esfuerzos para su satisfacción. Así mismo, los procesos de evaluación de necesidades incluyen acciones referidas a la valoración de los esfuerzos, y algunas veces recursos, destinados a su superación, no como reparación del conflicto sino como un proyecto de mejoramiento que beneficia a la comunidad y se extiende en el tiempo para que no vuelva a surgir.

La evaluación de necesidades parte de una situación problemática presente en una población, que lleva a la identificación de necesidades, para posteriormente originar diseños de intervención, implementar acciones y evaluar los esfuerzos requeridos para su satisfacción. Una evaluación de necesidades como parte de un programa de mejoramiento de un servicio, habitualmente parte de los problemas sentidos y vividos por una población, debe desencadenar diseños de intervención, acciones y evaluación de esfuerzos de satisfacción. Los problemas, las necesidades, las acciones y los esfuerzos de satisfacción giran alrededor de los procesos de transformación y mejoramiento de los servicios, en la mayoría de los miembros de una comunidad.

Un proceso de evaluación de necesidades, generalmente, tienen en cuenta cuatro componentes:

- *Sistemas y servicios*: Sistemas, procesos, servicios, organizaciones y objetos de evaluación.
- *Información*: Información existente y nueva información requerida para establecer estados (actuales y esperados).
- *Percepciones*: La percepción de la población objeto que se beneficiaría de manera directa o indirecta de la satisfacción de la necesidad, de los expertos y de los responsables de las decisiones.
- *Instrumentos*: Técnicas e instrumentos de análisis de necesidades.

En general, existen tres usos de los resultados de la evaluación de necesidades por las personas que toman decisiones o planifican programas de intervención:

- *Modificar políticas*: Se parte de la percepción de que es necesario generar o transformar políticas y que no bastan solo cambiar o desarrollar programas de intervención.
- *Generación de nuevos programas, agencias y servicios*: En general, se parte de la percepción de un grupo de personas que consideran que requieren de nuevas acciones para solucionar problemas o incrementar su bienestar en alguna área.
- *Establecer alianzas o socios*: Se parte del requerimiento de nuevos socios y alianzas para implementar o mejorar servicios.

La evaluación de necesidades, actualmente, se considera un tipo de investigación evaluativa de carácter social (que va más allá de un diagnóstico como primer paso de una planeación) que hace uso de una serie de datos y de información que permite identificar necesidades y prioridades para la toma de decisiones, a un nivel estratégico (políticas y fines sociales), táctico (políticas y programas) y operativo (programas, metas y tareas organizacionales).

Procedimientos en la evaluación de necesidades de DPD

La evaluación de necesidades de desarrollo profesional docente (DPD) es una herramienta para soportar la toma de decisiones tendientes a la solución de problemas y a la orientación de acciones de los procesos de formación de los profesores en ejercicio (Watkins, West, & Visser, 2012). La hipótesis central es que el estado de los procesos de desarrollo profesional docente, se puede expresar en función de un conjunto de variables tales como calidad de vida profesional (carrera docente), desempeños docentes, desempeños académicos estudiantiles o mejoramiento escolar. En nuestro caso, el desarrollo profesional docente lo observamos desde variables relacionadas con el contexto, el ser y el actuar docente, el ser y el actuar estudiantil y la institución escolar. Para cada una de esas variables, la diferencia entre el valor deseado y el actual, en el estudio, se denomina necesidad de desarrollo profesional docente. Adicionalmente, cualquier conjunto de necesidades, o

problemas, pueden ser resueltos a través de diferentes tipos de intervención. El objetivo del proceso de evaluación es incluir un procedimiento sistemático para extraer información, analizarla y usarla en la selección de intervenciones pertinentes. De esta manera, la identificación de necesidades debe originar procesos de mejora continua de los procesos de desarrollo profesional docente.

El principal riesgo, al adoptar una metodología de evaluación de necesidades fundamentada en la percepción de las personas, radica en la asociación entre las necesidades y las expectativas de los grupos de interés. Esto suele generar problemas porque los intereses de las personas pueden estar en conflicto debido a sus prioridades y roles. En el presente estudio se utiliza una doble fuente de información de los diferentes actores: una de carácter cuantitativo (una encuesta) y una de carácter cualitativo (grupos focales). Adicionalmente, se analizan las necesidades teniendo cuenta los diferentes roles de los participantes (profesores, directores locales Diles y directivos docentes)

Es importante señalar que en el estudio se piensan las necesidades como diferencias en términos de estados de un sistema (lo que es, lo que deber ser), no como un mero análisis de percepciones o expectativas. Así, por ejemplo, cuando en un colegio los resultados de los estudiantes son bajos (problema), no existe la necesidad de aumentar el número de computadores, aumentar el salario de los profesores o disminuir el número de estudiantes por clase (posibles expectativas); existe la necesidad de mejorar los resultados de los estudiantes y comprar computadores es, simplemente, una posible intervención.

Siguiendo la metodología de Paul F. McCawley (2009), se definen siete fases para realizar la evaluación de necesidades de desarrollo profesional docente:

- Definir los temas prioritarios o propósitos: *¿Qué se quiere conocer a través de la evaluación?* En el proceso de evaluación de necesidades de DPD se indaga por el contexto, el ser y actuar del docente y del estudiante y por la institución educativa.
- Definir los actores: *¿Cuáles son los grupos de interés involucrados en el proceso? ¿Quién usa los resultados para la toma de decisiones?* En el proceso de evaluación de necesidades de DPD se convoca a distintos grupos de interés: profesores, directivos docentes, directores locales y directivos del sistema responsables de la toma de decisiones en la ciudad.
- Definir una metodología de recolección de información: *¿Qué procedimientos son adecuados?* En el proceso de evaluación de necesidades de DPD se utilizan dos procedimientos básicos: encuestas y grupos focales.
- Seleccionar la muestra (cuantitativo) y los grupos representativos (cualitativo): *¿Qué tipo de muestreo es el más apropiado? ¿Qué grupos de personas son representativas de sectores en la ciudad?* En el proceso de evaluación de necesidades de DPD se encuesta un mínimo de profesores que garantice una relevancia estadística y se convocan a diferentes grupos de interés representativos de profesores.
- Seleccionar un instrumento: *¿Qué instrumentos cuantitativos y cualitativos son adecuados?* En el proceso de evaluación de necesidades de DPD se diseñó una encuesta

- que cumplió los parámetros de funcionalidad (fiabilidad y validez) y se diseñaron protocolos tipo entrevista grupal (validez por análisis de expertos).
- Análisis de los datos: *¿Qué tipo de análisis son de interés?* En el proceso de evaluación de necesidades de DPD se utilizaron modelos estadísticos de carácter descriptivo (cuantitativo), procesos de jerarquización por actores y análisis de contenidos de reportes orales (cualitativo).
 - Conclusiones y prospectiva: *¿Cómo pasar de la evaluación a la toma de decisiones?* La evaluación de necesidades de DPD termina con la identificación de temas estratégicos y recomendaciones de acciones.

Posteriormente, se realizó una octava fase de socialización de los resultados para promover una comprensión de las necesidades y orientar acciones de intervención.

La pregunta fundamental

La pregunta que guía la evaluación de necesidades de DPD es ¿cuáles son las necesidades de desarrollo profesional docente, de los de los profesores de colegios públicos de Bogotá, que orientan la toma de decisiones en cuanto a políticas y programas, en vías de mejorar la calidad de la educación?

Procedimientos de carácter cualitativo (grupos focales)

Se realizó un análisis cualitativo de las necesidades de desarrollo profesional docente a partir de la experiencia y la percepción de tres grupos de interés: docentes, rectores y directores locales de educación (Diles). Se convocaron entre diez y quince representantes de cada grupo de interés, los cuales fueron escogidos según los siguientes criterios: trayectoria en el sector educativo e interés en participar en el proceso de evaluación de necesidades de desarrollo profesional docente para Bogotá.

Cada grupo de interés, de forma independiente, participó en dos grupos focales de cuatro horas cada uno, para un total de seis sesiones de trabajo. Cada sesión se realizó con una diferencia mínima de treinta días, con el fin de salvaguardar la continuidad del proceso.

Para cada una de las sesiones se desarrolló un protocolo de preguntas abiertas referidas a cada una de los grandes componentes educativos derivados de los fundamentos del enfoque de capacidades: a) contexto, b) el ser y el actuar del docente, c) el ser y el actuar estudiantil y d) la institución educativa. Los resultados de las sesiones fueron compilados a través de registros escritos y de audio, los cuales fueron posteriormente sistematizados y organizados en documentos o memorias (protocolos) por cada una de las sesiones.

Los resultados obtenidos a partir de esta indagación se organizaron en función de las siete dimensiones específicas derivadas del análisis de políticas (siete temas estratégicos) y de las capacidades (modelo de desarrollo humano): a) contexto social-ambiental, b) prácticas pedagógicas, c) bienestar docente, c) desarrollo del pensamiento y el aprendiza-

je del estudiante, d) desarrollo emocional y social del estudiante, e) bienestar estudiantil y f) gobierno escolar. Dicha organización permitió determinar cuales eran las dimensiones del desarrollo profesional docente que cada uno de los grupos identifican como más relevantes y prioritarias, según el análisis de contenidos de los discursos presentes en las discusiones grupales.

Resultados desde el análisis cualitativo: las prácticas pedagógicas y el bienestar docente

Si bien los tres grupos de interés coinciden en afirmar que las categorías de análisis propuestas para la evaluación de necesidades de desarrollo profesional docente son relevantes, algunas de ellas cobran particular importancia pues, en su opinión, revelan las necesidades prioritarias de los colegios del Distrito. La siguiente gráfica presenta las categorías de análisis en orden de importancia a partir de los aportes de los profesores, rectores y Diles.

Figura 17. Orden de importancia de las necesidades de desarrollo profesional docente según la frecuencia con la que se hace referencia a las temáticas relacionadas con cada una de las categorías de análisis del estudio durante el desarrollo de cada uno de los grupos focales con profesores, rectores y Diles.



Fuente: los autores

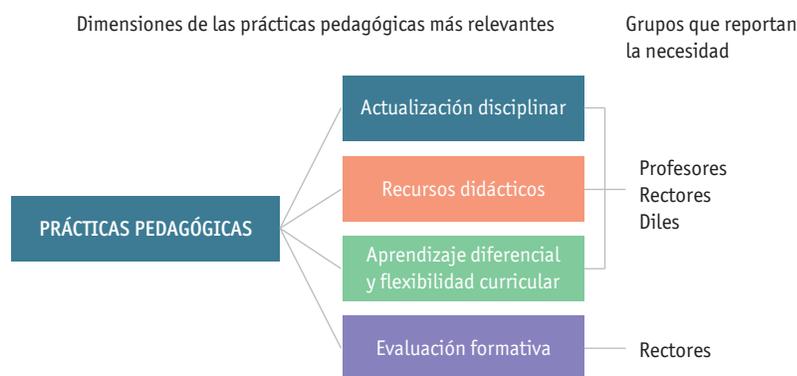
A partir de los resultados de los grupos focales se encuentra que las prácticas pedagógicas representan la categoría más importante en las necesidades de desarrollo profesional docente. Todos los grupos —docentes, rectores y Diles— presentan un alto nivel de acuerdo respecto a la importancia de esta categoría, aunque difieren en algunos aspectos particulares sobre las mismas. Por su parte, categorías como contexto social-ambiental y desarrollo emocional y social del estudiante, son reportadas, pero solo por algunos de los grupos, particularmente por los profesores y Diles. Finalmente, categorías como gobierno escolar, bienestar estudiantil y desarrollo del pensamiento y el aprendizaje del estudiante, no aparecen como prioritarias dentro de los reportes de los tres grupos.

A continuación se presentan los resultados derivados de los grupos focales de acuerdo con las categorías de análisis prioritarias reportadas por profesores, rectores y Diles.

1. Prácticas pedagógicas

Diles, profesores y maestros coinciden que las prácticas pedagógicas es uno de los principales temas de atención respecto a las necesidades de desarrollo profesional docente (DPD), en aspectos referidos a actualización disciplinar, recursos didácticos, aprendizaje diferencial, flexibilidad curricular y evaluación formativa. Sobre estos aspectos los tres grupos presentan opiniones diferenciadas que se presentan en la gráfica:

Figura 18. Dimensiones de las prácticas pedagógicas reportadas por profesores, rectores y Diles.



Fuente:

Actualización disciplinar: Los Diles consideran que una de las principales problemáticas asociadas a la actualización disciplinar es la resistencia de los docentes a participar en los programas de formación. Desde su perspectiva, los Diles consideran que esto es el resultado de la tensión que existe entre formación profesional y ascenso salarial. En tanto la formación profesional no represente la posibilidad de un incremento en sus ingresos, el profesor se verá menos motivado a invertir su tiempo en los programas de actualización. Al respecto, los rectores coinciden en afirmar que la motivación frente a los programas de desarrollo profesional están estrechamente ligados al tipo de escalafón al que pertenezca el docente. Así, los profesores que pertenecen al escalafón 1278 están más interesados en los programas de maestría, pues representan un mayor ingreso económico, mientras que aquellos que pertenecen al escalafón 2277, no les interesa continuar con sus estudios dado que llegar al máximo nivel de formación no representa un aumento en su salario. El desarrollo profesional docente y la calidad de vida de los profesores del Distrito son, en la práctica, dos dimensiones que aún no han encontrado un justo punto medio.

Los profesores por su parte, no reportan desinterés o resistencia frente a los procesos de actualización disciplinar, por el contrario, afirman que los procesos de formación y actualización son necesarios, pues de ellos depende buena parte del éxito en la formación de los estudiantes. Sin embargo, consideran que existen otros aspectos que tienen un

mayor efecto sobre la calidad de la educación, como por ejemplo la motivación frente al ejercicio docente.

Según los profesores, se ha perdido el “orgullo de ser maestro”; se ingresa a la carrera docente como una opción laboral y no necesariamente por vocación. Ello se traduce en una menor motivación para construir relaciones entre el contexto social, económico, político y cultural en el cual se encuentra inmersa la escuela y los conocimientos que se transmiten en el aula. Los profesores ingresan al campo laboral con la idea de educar a un estudiante tipo, pero la labor docente contradice dichas expectativas, pues no existe una única forma de educar. Los profesores atribuyen esta problemática, particularmente, al tipo de formación que reciben en las universidades, la cual, en su opinión, está desligada de las diversas realidades en las que ponen en práctica sus conocimientos. Si bien reconocen que muchas de las habilidades propias del quehacer docente solo se ganan a través de la práctica diaria, carecen de las herramientas propicias para desarrollar currículos que respondan a las necesidades particulares del contexto.

Los rectores afirman que buena parte de las falencias de los programas de formación docente radican en la falta de unos estándares de calidad óptimos. El ingreso a las facultades de educación se percibe como una alternativa fácil para la profesionalización, cuando el estudiante no cuenta con el puntaje suficiente en las pruebas de estado para ingresar a otras carreras. En ese sentido, la obtención de un título profesional, sea de pregrado o posgrado, no necesariamente garantiza un mejor desempeño profesional.

Sin embargo, los rectores y Diles ponen en evidencia otro factor asociado con la falta de motivación de los docentes respecto a la actualización disciplinar. Según ellos, los colegios en ocasiones no generan oportunidades para la actualización disciplinar o para que los docentes implementen los conocimientos adquiridos. La estructura escolar puede implicar limitaciones al desarrollo profesional docente, ya que los estos no siempre cuentan con las condiciones óptimas para participar activamente en la comunidad y para incidir en el mejoramiento escolar a partir de la práctica. Así pues, la estructura escolar se encuentra atravesada por la normatividad, la cual despierta cierta inconformidad en los rectores. Estos, a su vez, hacen especial énfasis en la norma asociada al cumplimiento de 22 horas de trabajo, la cual es un limitante tanto para el ejercicio autónomo de los educadores como para lograr concesiones de tiempo que les permita a los profesores participar de los programas de actualización disciplinar.

Recursos didácticos y pedagógicos y conocimientos disciplinares: Los Diles y profesores coinciden en afirmar que existen dos clases de educadores: unos con conocimientos disciplinares desactualizados, pero con una amplia experiencia y habilidades en pedagogía y didáctica, y otros con conocimientos actualizados, pero con dificultades didácticas. Generalmente, este tipo de diferencias en el desarrollo de competencias están relacionados con el momento de la vida profesional de cada docente. En aquellos con mayor trayectoria se encuentra una menor motivación para aprender cosas nuevas, mientras que los docentes más jóvenes presentan dificultades en pedagogía y didáctica. Una alternativa, según ellos, es promover el trabajo cooperativo entre docentes al interior de la institución

educativa. Este tipo de iniciativas permiten un proceso de transferencia de conocimiento, en donde los docentes con mayor trayectoria puedan apoyar el proceso de los más jóvenes y viceversa.

La efectividad del trabajo cooperativo dependerá de la participación activa de todos los miembros de la institución educativa, lo que incluye a los rectores. Parte del éxito en el desarrollo de innovaciones y cambios en los colegios depende del nivel de participación de los directivos, pues son ellos quienes están en la capacidad de hacer que dichas iniciativas se conviertan en prácticas institucionales que permanecen con el tiempo. En ese sentido, los rectores consideran importante hacer parte de los procesos de actualización disciplinar de tal modo que puedan contar con las herramientas para potenciar, desde su quehacer, este tipo de iniciativas.

Flexibilidad curricular y aprendizaje diferencial: Estas dos dimensiones convergen en una problemática común: la aplicación y adaptación de los conocimientos a las particularidades del contexto escolar. No obstante, al analizar las perspectivas de los tres grupos, se encuentra que la idea de contexto hace referencia a diferentes dimensiones que constituyen la realidad de las instituciones educativas en Bogotá.

Los Diles, por ejemplo, enfatizan en las particularidades del contexto escolar en función de las características sociales, económicas, políticas y culturales de cada localidad. Según ellos, no es lo mismo hacer parte de una comunidad escolar en la localidad de Kennedy, que en la localidad de Suba. Factores como la pobreza, los índices de violencia o inseguridad del sector tienen un efecto sobre la forma de enseñar y de relacionarse con la comunidad (familias y vecinos). Este aspecto, según los Diles, es de vital importancia para garantizar tanto la calidad de la educación, como la integridad física de los docentes de la ciudad.

Los profesores, por su parte, aunque reconocen que las características sociodemográficas son importantes, hacen mayor énfasis en las características particulares de la institución educativa. Con base en su experiencia, reconocen que cada una representa un universo con sus propias necesidades, las cuales pueden diferir, incluso, en función de la jornada escolar. Según ellos, se debería contar con planes de desarrollo profesional docente diseñados de acuerdo con las particularidades de cada establecimiento.

Los rectores afirman que la formación docente en ejercicio debe estar permeada por las necesidades particulares de los niños y jóvenes. Para esto se requiere de un currículo flexible, donde el docente planee una estrategia pedagógica que responda a las diferentes maneras de aprender de los estudiantes. Esto con el fin de realizar una inclusión real en el ámbito educativo.

Figura 19. Síntesis de las perspectivas sobre desarrollo profesional docente en función del contexto escolar.



Evaluación formativa: Este aspecto hace referencia al uso de los procesos de evaluación al interior del aula. De las tres comunidades consultadas, solo los rectores hacen referencia a la importancia de este aspecto dentro de los programas de desarrollo profesional docente. Los rectores afirman que buena parte del fracaso escolar está vinculado con lo que ellos consideran como el mal empleo de las evaluaciones en los colegios del Distrito. Según ellos, las evaluaciones son utilizadas para otorgarles bajas calificaciones a los estudiantes y no como una herramienta de enseñanza que permita mejorar su desempeño.

2. Bienestar del docente

El reporte de todos los grupos, especialmente de los profesores, permite entrever una necesidad subyacente que parece estar en un nivel de importancia más elevado que las prácticas pedagógicas: el bienestar del docente, fundamentalmente relacionado con la motivación, el compromiso, la satisfacción y el sentirse parte de un grupo de colegas. El énfasis que los docentes hacen respecto a la motivación frente su quehacer, podría tener relación con aspectos inherentes a su calidad de vida emocional, tales como el sentir alegría y entusiasmo con su actividad o la participación en actividades lúdicas y de recreación. No obstante, no es un aspecto reportado de forma explícita por los docentes por lo que es importante profundizar en ello con otros modos de indagación.

3. Contexto social y ambiental

Respecto a la categoría contexto social-ambiental, solo los Diles y profesores reportaron información al respecto. Ambos grupos coinciden que uno de los principales focos de atención, respecto a las necesidades de desarrollo profesional docente, está vinculado con

la participación familiar en los procesos educativos. Sobre este punto Diles y profesores comparten la misma opinión la cual se describe a continuación.

Participación familiar: Los profesores consideran que las diversas necesidades y problemáticas del aula también son el resultado de las necesidades y problemáticas del contexto familiar y comunitario en el que se inscribe el estudiante. En ocasiones, si bien el docente tiene la intención de incidir en el mejoramiento de las condiciones más amplias de la vida del niño, no siempre cuenta con las competencias y condiciones para hacerlo. Dentro de estas condiciones se destacan aspectos como la relación docente-comunidad. Es decir, la capacidad del profesor para incidir en la toma de decisiones que afectan el contexto local. Sobre este aspecto, los docentes identificaron tener una capacidad limitada, por lo que consideran necesario vincular a las familias dentro de los procesos de formación y estrechar los vínculos entre esta y la institución educativa. Además de la necesidad de contar con las condiciones políticas para incidir en el ámbito local, los Diles afirman que también es necesario que los docentes desarrollen las habilidades para ello. La vinculación de la familia en el proceso formativo implica una alta capacidad de agenciamiento, persuasión y liderazgo por parte del docente, competencias que deben ser tenidas en cuenta dentro de los programas de desarrollo profesional docente.

4. Bienestar del estudiante (desarrollo emocional y social del estudiante)

Al igual que en el caso anterior, solo los Diles y profesores reportaron información al respecto. Ambos grupos coinciden que uno de los principales focos de atención respecto al desarrollo emocional y social del estudiante son todas aquellas habilidades que permitan a los docentes ayudar a los estudiantes a reencontrarse con su propio proyecto de vida. Una de esas habilidades, según los profesores, es la educación emocional, entendida como la capacidad del docente para acercarse a los estudiantes desde una posición empática y solidaria, con el fin de hacer un acompañamiento integral y permanente del proceso individual de cada uno de ellos. En ese sentido, los Diles afirman que para que esto sea posible, los programas de desarrollo profesional docente deben, a su vez, ayudar a los profesores a encontrarse con su propio proyecto de vida a través del ejercicio docente.

Procedimientos de carácter cuantitativo (encuesta de necesidades)

La evaluación de necesidades tiene como propósito solucionar problemas y orientar la toma de decisiones (Hung & Altschuld, 2013). Sin embargo, muchos trabajos limitan el alcance de las metodologías al análisis estadístico de los datos recolectados. En este sentido, no basta medir la diferencia entre los estados actuales y los esperados (necesidad); por el contrario, es necesario generar conocimiento para apoyar los procesos de toma de decisiones. En general, se usa el análisis estadístico descriptivo con el objetivo de analizar

los hallazgos; no obstante, estos procedimientos son insuficientes para orientar la toma de decisiones.

En el análisis cuantitativo de los resultados de la encuesta de necesidades de desarrollo profesional docente se utilizan dos procedimientos básicos:

- Un análisis estadístico de los datos que permita atribuirle significados a los resultados de las mediciones, teniendo en cuenta intervalos de confianza, desviaciones, magnitudes del error de muestreo y pruebas de hipótesis con respecto a variables demográficas.
- Un análisis tipo Mamca (multicriterio-multiactor) que permite tener en cuenta criterios (dimensiones y categorías) y, en especial, diferentes actores (profesores y directivos docentes).

En los estudios tradicionales, las necesidades se priorizan en función de la medida de la diferencia entre el estado actual y el esperado; no se considera la toma de decisiones y la selección de posibles intervenciones. En este tipo de estudio las recomendaciones se basan exclusivamente en análisis estadísticos. Sin embargo, la preocupación que surge es ¿cómo tomar decisiones cuándo la información estadística no es suficiente? Watkins, West y Visser (2012) analiza un conjunto de técnicas que podrían ser útiles para contribuir en el proceso de toma de decisiones, algunas incluyendo los puntos de vista de diferentes actores.

En el presente estudio la técnica usada para soportar la toma de decisiones cumple con tres características:

- Incluir la opinión de múltiples actores (profesores y directivos docentes),
- incluir una función objetivo de múltiples atributos; es decir, se considera la manera como interactúan diferentes variables (contexto, profesores, estudiantes e institución educativa), y
- priorizar posibilidades de intervención (toma de decisiones educativas).

Tabla 12. Técnicas para apoyar la toma de decisiones

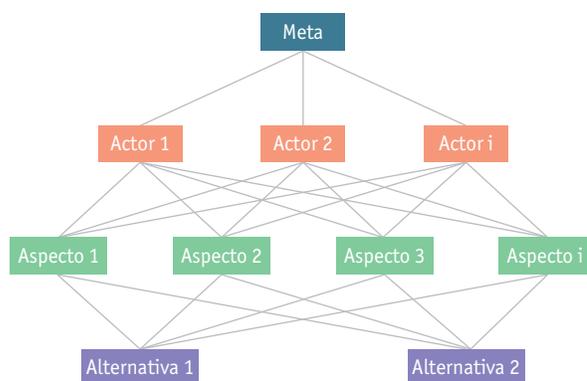
Técnica	Propósito	Desventaja
Grupo nominal	Lograr un consenso dentro del grupo que permita priorizar las necesidades y tomar decisiones.	No está pensada para grupos grandes y no contempla indicadores para intereses en conflicto.
Análisis Multi-criterio	Proveer, sistemáticamente, una comparación cuantitativa entre múltiples opciones.	La valoración de las opciones no es parte del proceso y no se incluyen múltiples actores en el análisis.
Discusiones grupales	Identificar necesidades, deficiencias de desempeño y problemas de comunicación en un sistema.	Está altamente orientado a la definición de necesidades. Las reuniones guiadas no necesariamente soportan la toma de decisiones.

Comparación por pares	Priorizar opciones de acuerdo con un conjunto de criterios establecidos.	No proveen un nivel de detalle suficiente en cuanto a la utilidad.
Matrices de decisión 2x2	Examinar múltiples perspectivas de las necesidades identificadas.	Es una técnica limitada en la generación de ideas y no provee priorizaciones.
Diagrama de espina de pescado	Identificar causas de los problemas o necesidades diagnosticadas.	No orienta la toma de decisiones y no provee información cuantitativa.
Escenarios	Proveer exploraciones contextuales de las fortalezas y debilidades potenciales de una combinación de posibles intervenciones.	Diseñada para contextos con altas fuentes de variabilidad.
Análisis de causas	Identificar los principales factores causales de la situación no deseada.	Después de identificadas las causas la técnica no incluye un proceso de análisis o valoración de posibles intervenciones.
Mapas conceptuales	Proveer una representación visual de las ideas y conceptos asociadas a las necesidades para identificar sus relaciones.	No soporta el proceso de toma de decisiones ni ayuda a priorizar las opciones de intervención.

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de Watkins, West y Visser (2012).

Las técnicas propuestas por Watkins, West y Visser (2012) no cumplen de manera simultánea con las tres características. Sin embargo, el análisis multicriterio-multiactor (Mamca) puede ser visto como una serie de procesos analíticos jerárquicos que toman diferentes características de las técnicas de Watkins para cumplir con los tres criterios establecidos. En este sentido, Mamca debe entenderse como una metodología para soportar la toma de decisiones en contextos de múltiples actores y criterios (Macharis, Turcksin, & Lebeau, 2012). La principal contribución es la inclusión de un nuevo nivel en el que se representan los actores. A pesar de parecer un cambio sencillo, la implicación de construir funciones objetivo que incorporan los intereses de los diferentes actores del sistema impacta directamente la viabilidad de la implementación de las soluciones encontradas. La figura es una representación que incorpora múltiples actores.

Figura 20.



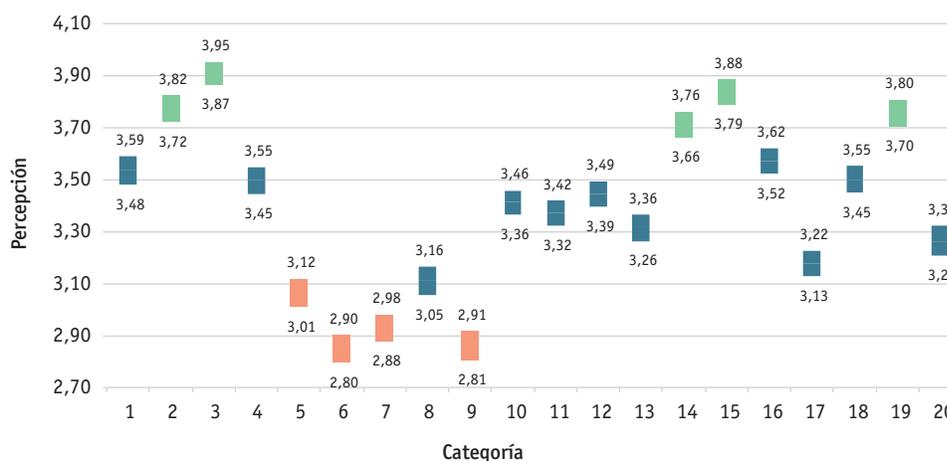
Fuente: los autores

Resultados desde el análisis cuantitativo: el bienestar docente (integridad/ expresión lúdica) y la producción de conocimiento pedagógico

Estado actual: Al centrarse el análisis en el estado actual de las 20 categorías, empiezan a encontrarse algunos aspectos de interés. La gráfica muestra los intervalos de confianza para las medias de las categorías en el estado actual. Así, por ejemplo, en la categoría ámbito social (1) se espera que la media poblacional esté en el rango [3.48, 3.59].

De acuerdo con las percepciones de los docentes, las categorías entorno ambiental (2), relaciones sociopedagógicas (3), integridad corporal estudiantil (14), afiliación de los estudiantes (15) y política organizacional (19) son categorías que no deberían representar una preocupación prioritaria desde el punto de vista de las políticas de DPD. Para todas ellas la media está ubicada, por lo menos, a una desviación estándar con respecto a la general.

Figura 21. Estado actual: Intervalos de confianza

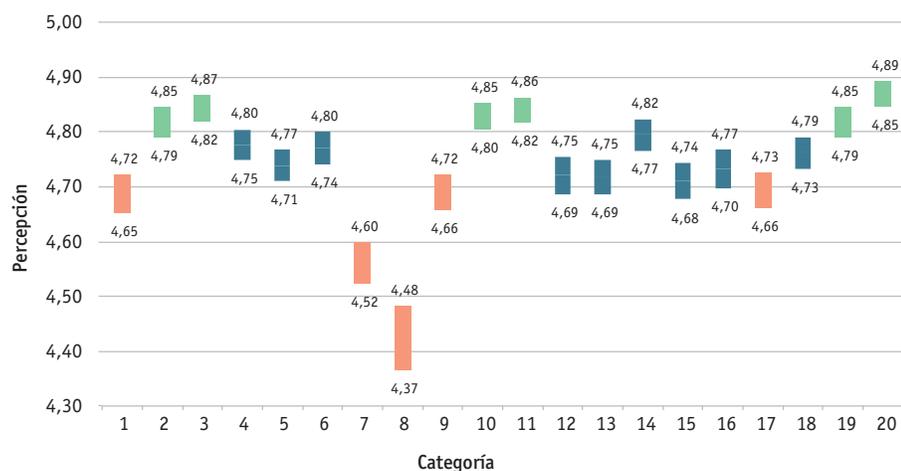


Fuente: los autores

Por el contrario, las categorías producción de conocimiento pedagógico (5), integridad docente (6), filiación de docentes (7) y expresión lúdica docente (9) presentan mediciones significativamente bajas respecto a la media general. Puede observarse que la mayor preocupación de los docentes está asociada con la dimensión bienestar docente: tres de las cuatro categorías críticas están ligadas a esa dimensión.

Estado ideal: Con una notación idéntica a la usada para analizar el estado actual, la gráfica resume la información acerca del estado ideal. Las categorías entorno ambiental (2), relaciones sociopedagógicas (3), pensamientos superior estudiantil (10), disposiciones cognitivas estudiantiles (11) política organizacional (19) y dirección escolar (20) aparecen altamente puntuadas; son las categorías que deberían ser objeto de mayor preocupación educativa independientemente de su estado actual. Estas categorías se constituyen en guía de la definición de fines de desarrollo profesional docente (estado ideal), aunque no necesariamente son necesidades (diferencia del estado ideal y el actual).

Figura 22. Estado ideal: Intervalos de confianza

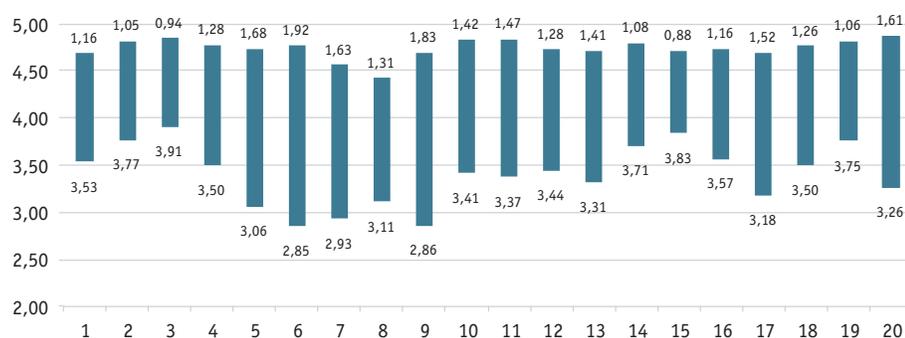


Fuente: los autores

A nivel general, es importante mencionar que la variabilidad en el estado ideal es significativamente menor que en el estado actual. Los coeficientes de variación de estos valores están en el rango [0,08, 0,23]. Como era de esperarse, existe un mayor acuerdo entre los docentes al preguntarles por el deber ser de las variables que al preguntarles por el estado actual.

Necesidades de desarrollo profesional docente: Al calcularse la necesidad, definida como la diferencia entre medias de los valores ideal y actual para cada categoría, las conclusiones son similares a las del primer apartado (estado actual). Esto puede explicarse por el acuerdo que se encontró entre los docentes en el estado ideal: dado que los valores del estado ideal son similares entre las categorías, las necesidades están principalmente determinadas por las deficiencias en el estado actual. Esto no es un comportamiento general o un resultado esperado de la técnica, es una realización particular para el caso de las necesidades de DPD en Bogotá. La siguiente gráfica da información acerca de las necesidades por categoría.

Figura 23. Necesidades por categoría



Fuente: los autores

La necesidad más alta está en la categoría integridad docente (6). El valor inferior de la barra da información del estado actual de la variable (2,85) y el valor medio es la medida de la necesidad (1,92). La altura superior de la barra da información del estado ideal. Este puede ser calculado como la suma de los dos valores (4,77). La tabla resume las categorías con mayor y menor necesidad.

El único valor de esta tabla, no anticipado por el estado actual, es el de la categoría dirección escolar (20). A pesar de no tener un desempeño tan bajo en el estado actual como para ser considerada crítica, la alta meta establecida por los docentes en el estado ideal, hace que aparezca como una necesidad prioritaria. Por otra parte, el análisis de los indicadores asociados a las categorías tampoco revela nuevas categorías críticas. La siguiente tabla resume los indicadores con mayor y menor necesidad de acuerdo con las percepciones de los docentes.

Tabla 13.

Categoría	Estado actual	Estado esperado	Necesidad
Mayores necesidades			
Integridad del docente (6)	2,85	4,77	1,92
Expresión lúdica docente (9)	2,86	4,69	1,83
Producción conocimiento pedagógico (5)	3,06	4,74	1,68
Afiliación docente (7)	2,93	4,56	1,63
Dirección escolar (20)	3,26	4,87	1,61
Menores necesidades			
Integridad corporal del estudiante (14)	3,71	4,79	1,08
Política organizacional (19)	3,75	4,82	1,06
Entorno ambiental (2)	3,77	4,82	1,05
Relaciones sociopedagógicas (3)	3,91	4,84	0,94
Afiliación estudiantil (15)	3,83	4,71	0,88

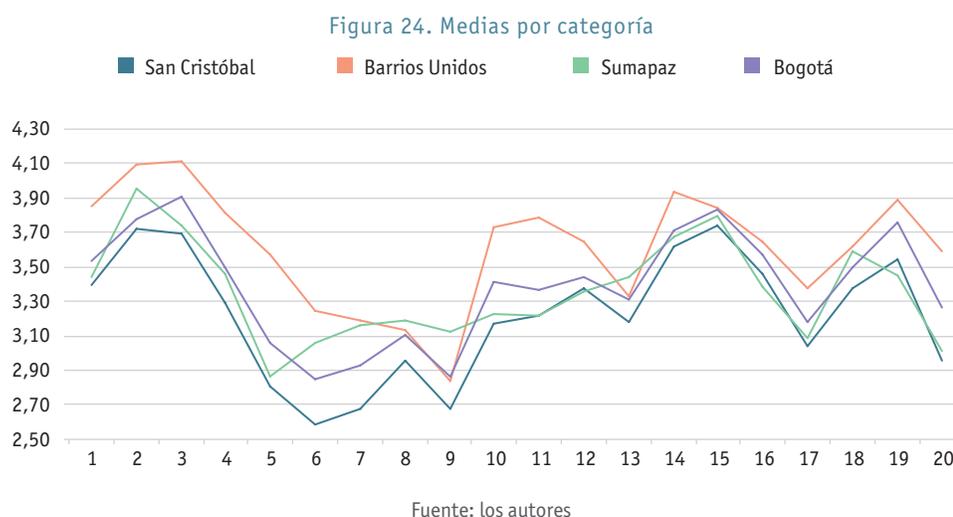
Fuente: los autores

Necesidades en relación con características demográficas docentes: En el estudio no se realizó un muestreo estratificado por variables demográficas, sin embargo se presentan los resultados de las categorías para encontrar información adicional que complemente los resultados de la evaluación de necesidades. Se realizan una serie de pruebas de hipótesis comparando medias por pares.

En cada una de las pruebas se calculó el estadístico y, basándose en el resultado, se decidió rechazar o aceptar la hipótesis de que las medias son iguales. Por ejemplo, si la característica demográfica es el género, se ejecuta una prueba por cada categoría y se decide si existen elementos suficientes para concluir que existe una diferencia en la percepción entre hombres y mujeres.

Localidades: Debido al tamaño de muestra, las localidades Chapinero, Antonio Nariño y La Candelaria fueron excluidas del análisis. Para las demás localidades se ejecutó una prueba de diferencia de medias en cada una de las variables. De los valores encontrados son de interés los resultados de San Cristóbal, Barrios Unidos y Sumapaz. La gráfica muestra que, en términos de las medias, Barrios Unidos tiene consistentemente un desempeño superior al de las otras dos localidades y al de Bogotá. El caso contrario es la localidad de San Cristóbal.

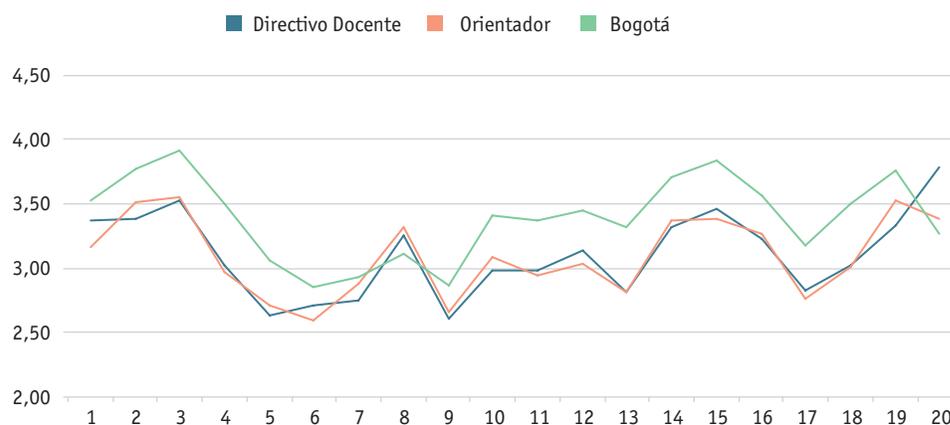
En la categoría integridad del docente (6) se identificaron diferencias significativas. Como se puede observar en el caso de la integridad docente las localidades de San Cristóbal y Bosa tienen una media particularmente baja que demuestra una mayor preocupación de los profesores. En la localidad de Barrios Unidos, por el contrario, los profesores se muestran más satisfechos que el promedio, frente a las condiciones con las que cuentan para garantizar su integridad.



Áreas de desempeño: Una segunda hipótesis es que, dependiendo del área de conocimiento, los docentes podrían tener percepciones diferentes del estado actual en cada categoría. Por consiguiente, se indagó si existe o no evidencia estadística que permita soportar esta afirmación.

Si se analizan de manera aislada las categorías que hacen referencia al área académica (sociales, matemáticas, artes, etc.), no se evidencia un porcentaje alto de diferencias estadísticamente significativas, pero sí se encuentran al analizar los resultados cuando se estudia a los directivos docentes y a los orientadores. La gráfica muestra el comportamiento de la media de los dos grupos y la de Bogotá (todos los grupos).

Figura 25. Medias por categoría



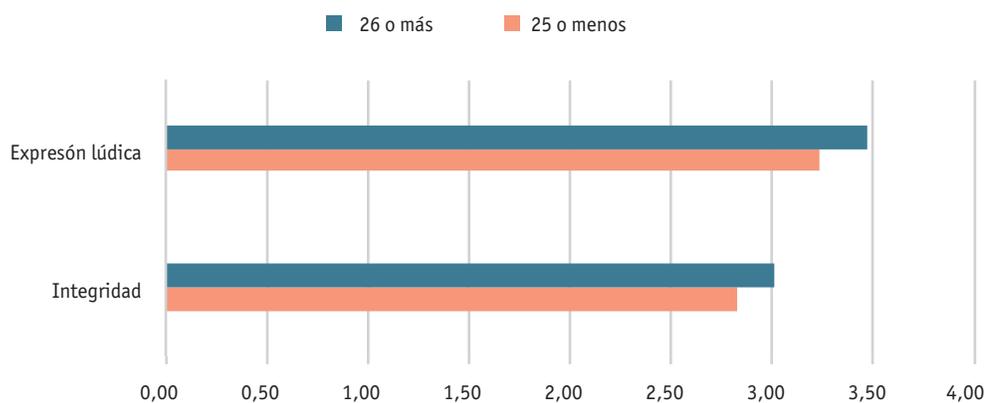
Fuente: los autores

Puede observarse que, de manera consistente, la percepción del estado actual que tienen tanto los orientadores como los directivos docentes es más baja que la media de Bogotá. Por ejemplo, en cuanto a sistemas de enseñanza y aprendizaje (4) mientras que los directivos docentes y los orientadores reportan medias de 3,02 y 2,97, la media para Bogotá es de 3,4. Adicionalmente, la media de esta categoría, solo considerando los docentes, es de 3,54.

En conclusión, el área de conocimiento no es un factor determinante dentro de la percepción que tienen los docentes de las diferentes categorías. Sin embargo, sí existen diferencias estadísticamente significativas cuando se analizan las percepciones de los directivos docentes, los orientadores y los profesores. Los directivos docentes y orientadores perciben mayores dificultades en los estados actuales que los profesores en casi todas las categorías.

Años de experiencia: Se puede pensar que la valoración del estado actual de las categorías, depende de los años de experiencia del profesor. Esto llevaría a analizar la necesidad de estructurar planes de DPD que incorporen el momento de la vida profesional del docente como una variable de diseño. En 17 de las 20 categorías analizadas no se pudo encontrar evidencia de que existen diferencias significativas en la percepción de los profesores. Esto quiere decir que, desde los profesores más experimentados hasta los que están iniciando su ejercicio, tienen lecturas similares de la realidad de los colegios. Sin embargo, algunas diferencias menores están principalmente concentradas entre dos grupos: los profesores con 25 años de experiencia o menos y los de más de 26 años. Por ejemplo, la gráfica muestra el comportamiento de las medias en estos rangos de edad para integridad del docente y expresiones lúdicas.

Figura 26. Categorías por rango de edad



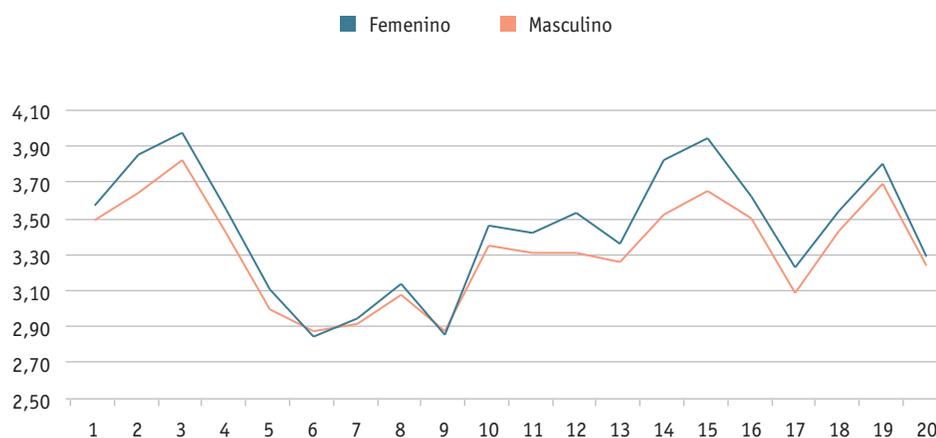
Fuente: los autores

Sin embargo, de acuerdo con los datos, no existe evidencia de diferencias significativas en las percepciones de los docentes determinadas por su experiencia.

Género: Finalmente, vale la pena preguntarse si existe diferencia entre las valoraciones dependiendo del género del encuestado. Después de conducidas las pruebas, se concluye que en 7 de las 20 categorías no existe diferencia significativa. Adicionalmente, la media de Bogotá, como es de esperarse, es más cercana a la del género femenino debido al número de participantes (el 67 % de las respuestas fueron de mujeres).

La categoría con mayor diferencia fue integridad corporal de los estudiantes: los participantes del género masculino sienten mayor preocupación al respecto (3,51) que las mujeres (3,81). En general, en las categorías donde hay diferencias significativas, muestran una evaluación más baja cuando el encuestado es hombre. La gráfica muestra el comportamiento de las medias para las 20 categorías separadas por género.

Figura 27. Medias por categoría

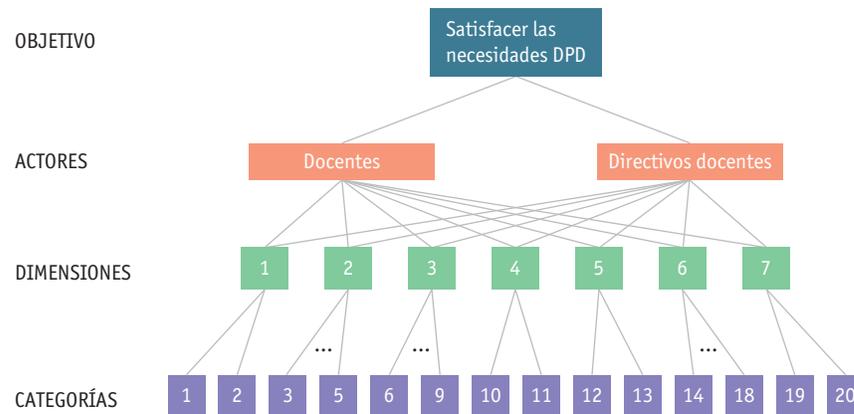


Fuente: los autores

Construcción de una función objetivo a través del MAMCA

De acuerdo con la estructura del Mamca, se incluyeron dos actores: docentes y directivos docentes. Estos actores hicieron evaluaciones de criterios en dos niveles: dimensiones y categorías. La siguiente gráfica muestra la estructura del proceso de decisión.

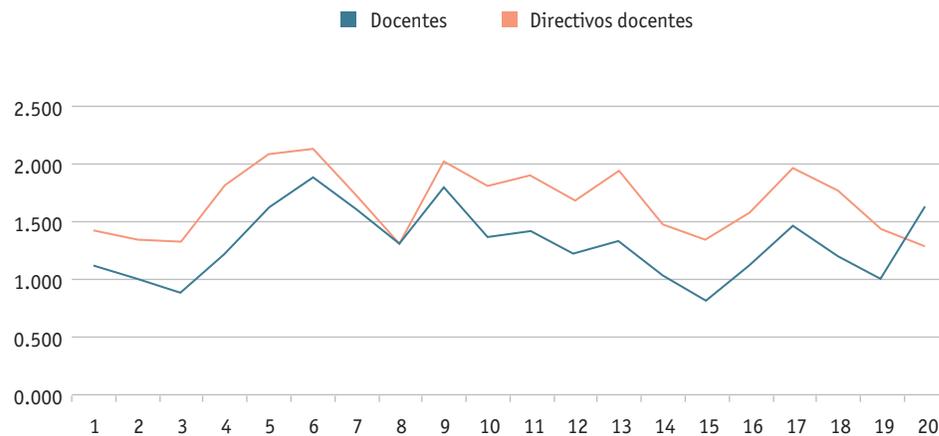
Figura 28.



Fuente: los autores

Debido a que en el estado ideal no hay altos niveles de variación, las necesidades están, principalmente, determinadas por las deficiencias encontradas en el estado actual. La gráfica muestra esas necesidades de base en los dos actores.

Figura 29.



Fuente: los autores

Una vez construidas las respectivas matrices de evaluación que se derivan de la comparación por pares, el peso de cada categoría puede ser obtenido resolviendo un sistema de ecuaciones en la que se combinan actores (directivos docentes y docentes) y criterios (dimensiones y categorías). Los resultados indican que, de acuerdo con la percepción de los actores consultados, los programas de DPD para Bogotá deberían estar, principalmente,

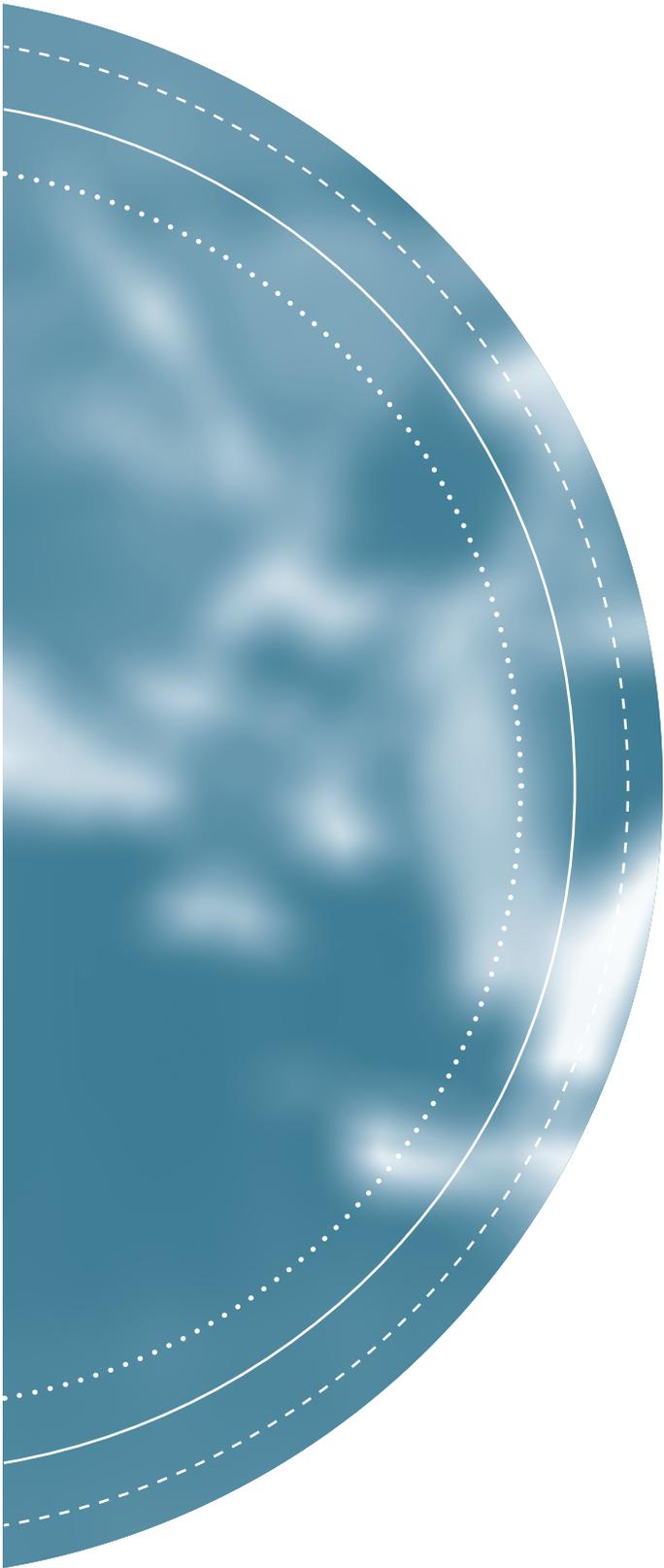
orientados a satisfacer necesidades en dos categorías: integridad de los docentes (6) y expresión lúdica de los docentes (9). En un segundo nivel de importancia, está contemplada la producción de conocimiento pedagógico (5). Finalmente, las categorías menos prioritarias son afiliación de estudiantes (15) y política organizacional (19). De acuerdo al análisis Mamca, en la tabla se muestran los pesos finales de cada categoría.

Tabla 14.

Categoría	Puntaje
Integridad del docente (6)	11,54
Expresión lúdica de docentes (9)	11,54
Producción conocimiento pedagógico (5)	9,14
Sistemas de enseñanza y aprendizaje (4)	6,70
Afiliación de docentes (7)	6,37
Pensamiento superior del estudiante (10)	6,12
Disposiciones cognitivas (11)	6,12
Estados estudiantiles anímicos de gozo (13)	6,12
Seguridad anímica del estudiante (17)	6,12
Dirección escolar (20)	4,60
Altruismo estudiantil (12)	3,93
Expresión lúdica de estudiantes (18)	3,93
Agenciamiento de docentes (8)	3,17
Integridad corporal del estudiante (14)	2,78
Agenciamiento de estudiantes (16)	2,78
Ámbito social (1)	2,34
Entorno ambiental (2)	1,78
Relaciones sociopedagógicas (3)	1,78
Política organizacional (19)	1,78
Afiliación de estudiantes (15)	1,36

Fuente: los autores

Esto quiere decir que si un programa de desarrollo profesional docente (DPD) es evaluado sobre una base de 100 puntos, por ejemplo, 11,54 de esos puntos serán asignados teniendo en cuenta su aporte a la solución de la necesidad de integridad de los docentes.



PARTE IV

PROSPECTIVA DEL DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE EN BOGOTÁ

Capítulo 7. Crear conocimiento pedagógico para el desarrollo de las capacidades docentes y estudiantiles. Condiciones y necesidades de desarrollo profesional docente

El contexto social y económico como marco de comprensión del estudiante

Las políticas de DPD en los diferentes países analizados en América Latina, en el marco general de una política educativa, manifiestan su esperanza de que la educación sea un factor contribuyente de desarrollo social. Se espera que los sistemas educativos y, específicamente, los maestros afecten de una manera significativa el rendimiento académico de los niños y, por ende, de manera indirecta contribuyan al desarrollo social. Pero cuando el contexto social afecta de manera no deseable el desarrollo infantil, la carga de responsabilidades pedagógicas de la escuela y de los maestros es inmensa.

La escuela es un factor fundamental contribuyente al desarrollo social, pero sus acciones son abrumadoras cuando situaciones de pobreza y violencia, (NBI: necesidades básicas insatisfechas) afectan el desarrollo intelectual y emocional de los niños y sus posibilidades de aprendizaje. Hay una fuerte exigencia para los maestros cuando circunstancias difíciles relacionadas con el estatus socioeconómico, etnias, géneros, prácticas familiares, condiciones culturales, etc., afectan el aprendizaje escolar. Se presenta una situación de tensión: las condiciones sociales de pobreza e inequidad afectan la escuela pero la escuela debe contribuir a cambiar esos hechos sociales a través de sus procesos culturales y formativos.

Desde el punto de vista de la indagación cualitativa, los directores locales, directivos docentes y profesores expresan la necesidad de vincular a las familias a los procesos escolares y de hacer una escuela con mayor nivel de integración a la comunidad. De acuerdo con los resultados, desde el punto de vista cuantitativo se encuentra que se le da gran importancia a las variables de contexto social y ambiental (lo que se espera) en cuanto a inclusión, igualdad de género, solución de conflictos

y cuidado del entorno natural, pero también se considera que los profesores hacen grandes esfuerzos para asumirlas escolarmente (lo que es). Sin embargo, como lo expresan los diferentes grupos de docentes, hacen falta más herramientas pedagógicas y recursos para asumir estas problemáticas en el aula. Los maestros deben ser contribuyentes a la transformación social a través de los logros de aprendizajes de sus estudiantes —muchos ubicados en entornos que obstaculizan su desarrollo—pero no lo pueden lograr con las mismas estructuras escolares y prácticas educativas que se han usado habitualmente.

Dentro de algunos enfoques de economía educativa (checci, 2005; Monk, 1989; Greenwald, Hedges, & Laine, 1996) se le da un gran peso a las variables escolares en el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes; mientras otros le dan más peso a variables sociales tales como las prácticas de crianza y los ingresos familiares. Sin embargo, más allá de identificar pesos de factores, se acepta que la escuela y los maestros son contribuyentes al desarrollo y al aprendizaje siempre y cuando sus acciones educativas no estén *descontextualizadas*. No se puede realizar una transformación social desde la educación utilizando las mismas estructuras escolares y procesos pedagógicos que reproducen el sistema social que se espera cambiar. Por ejemplo, la exclusión social no se puede asumir únicamente como un tema curricular que se trata con una pedagogía directiva, sino que es necesario conocer cómo la falta de oportunidades culturales afecta el desarrollo y el aprendizaje y crear métodos sociopedagógicos que potencien la democratización del conocimiento.

La escuela y la labor docente son grandes participantes del logro del gran propósito de desarrollo social, pero no es suficiente el esfuerzo educativo que se realiza resolviendo los conflictos sociales que se trasladan a la escuela y al aula: se requieren prácticas educativas contextualizadas, y situadas en un espacio mayor de política social. Una escuela centrada en los estudiantes, asumiendo toda su complejidad humana, es pertinente siempre y cuando sea parte de un proyecto político que asuma el desarrollo infantil y la educación como fundamentos de su acción.

Bienestar docente: integridad, afiliación y ocio

En el análisis de las políticas y programas de DPD en catorce países de Latinoamérica no se encuentra un énfasis en temas relacionados con actitudes profesionales, bienestar docente o aspectos emocionales relacionados con el ejercicio magisterial. Los aspectos afectivos relacionados con el desarrollo profesional docente probablemente no se expresan con frecuencia en las políticas y programas, dado que estos se relacionan mucho más con ambientes organizacionales, dentro del tema de carrera docente, que con la formación en ejercicio.

Desde el punto de vista de la indagación cualitativa con diferentes grupos focales sobre necesidades de desarrollo profesional docente, lo emocional, especialmente relacionado con el bienestar docente, aparece como un tópico central, sobre todo referido a la motivación, la satisfacción laboral y el sentirse parte de un grupo profesional. Desde el punto de vista de la indagación cuantitativa, la categoría de integridad personal docente, den-

tro de la dimensión más amplia de bienestar docente, aparece como una de las mayores necesidades, especialmente referida a la percepción de los profesores de vivir situaciones estresantes en su labor. Los profesores también expresan tanto en los grupos focales como en el análisis cuantitativo la necesidad de participar en actividades de ocio, recreación cultural o esparcimiento como parte de su vida laboral desde el punto de vista del clima organizacional escolar.

En el libro *New Understandings of Teacher's Work. Emotions and Educational Change* (Day & Lee, 2011) se señala que la naturaleza, los roles y los efectos de las emociones en el desarrollo docente y en el mejoramiento escolar han sido tópicos que han ido adquiriendo una elevada importancia en la comprensión de la labor, la calidad y la efectividad de los profesores y los líderes escolares. En la publicación, entre otras preguntas, se intenta responder ¿cómo las condiciones de trabajo, las estructuras organizacionales, las culturas escolares y docentes y las biografías personales afectan el bienestar emocional del docente? y ¿cómo podría la investigación educativa sobre las emociones de los docentes contribuir a la formación inicial, a la formación en servicio y al liderazgo educativo?

Los profesores pueden experimentar emociones de alegría, felicidad, esperanza, orgullo, amor, compasión y admiración como expresiones de su bienestar, compromiso vacacional y logros profesionales (Lazarus citado por Day & Lee, 2011). Ellos también pueden experimentar emociones negativas como culpa, envidia, celos, frustración, ansiedad, ira, miedo, vergüenza y tristeza cuando reciben retribuciones negativas o cuando tienen que luchar muy fuertemente por su identidad profesional dentro de un contexto de reformas o cambios educativos en los que ellos no participan. Emoción y cognición juegan un rol clave en las capacidades docentes para transformar sus circunstancias (Day & Lee, 2011).

La identidad está culturalmente inmersa [...] las condiciones sociales en las cuales los profesores viven y trabajan, los contextos emocionales, y los componentes personales y profesionales de las vidas docentes, sus experiencias, creencias y prácticas son integrales unas con otras [...] y frecuentemente existen tensiones entre estos elementos que impactan en menor o mayor medida el sentido de si mismos o de su identidad. (Day & Kington, 2008, p. 9 citado por Day & Lee, 2011)

La investigación sugiere que los colegios pueden ser lugares de 'silencio' emocional (exclusivamente racional) o de absolutismo emocional (conformidad cultural a las reglas organizacionales). Cuando los profesores llegan a ser líderes en sus colegios, ellos pueden experimentar alienación y una desconexión entre ellos mismos y los otros profesores. (Beatty & Brew, 2004, citado por Day & Lee, 2011)

En el libro *Advances in Teacher Emotion Research* (Schutz & Zembylas, 2009) se estudia las relaciones entre desempeños docentes, pedagogía y emocionalidad. En este se señala que en Estados Unidos el 50 % de los profesores dejan su carrera antes de los primeros 5 años y que una de las explicaciones está relacionada con la naturaleza emocional de la profesión docente. La actividad emocional en el trabajo incluye un considerable esfuerzo de control de necesidades emocionales durante las transacciones interpersonales, lo cual

se asocia con insatisfacción laboral, síntomas de salud y cansancio emocional, que no solo ocasiona el abandono de sus puestos de trabajo, sino que afecta el clima escolar y de aula y los aprendizajes estudiantiles. Los autores señalan los avances investigativos en los últimos años sobre el tema pero también llaman la atención sobre la necesidad de seguir investigando, dado que la situación emocional de los profesores en relación con el bienestar docente es un factor fundamental de la calidad educativa.

Crear conocimiento pedagógico en la institución escolar y apropiarlo en la comunidad de maestros

En las políticas educativas, especialmente en los últimos años, ha disminuido el énfasis que se le daba a la innovación y a la investigación educativa como estrategias de mejoramiento de la institución escolar, del currículo y de las prácticas de enseñanza y de evaluación. Generalmente, la investigación y la innovación educativa se realiza en las universidades y centros de investigación y sus resultados no siempre contribuyen en el mejoramiento de las prácticas educativas en la propia institución escolar. Adicionalmente, la investigación y la innovación, al no ser parte del proceder docente, tampoco favorecen el desarrollo de habilidades creativas y actitudes científicas en los maestros y directivos docentes. De esta forma, no es posible superar rutinas de enseñanza conservadoras que no favorecen el aprendizaje de los niños y jóvenes que, dadas sus características sociodemográficas, requieren de otros modos de vivir la escuela.

En la institución educativa las invenciones pedagógicas de los profesores son frecuentes pero las innovaciones educativas consideradas como propuestas colectivas son escasas. Para que surjan invenciones didácticas es suficiente el talento individual pero para que haya innovación escolar se requiere de una colectivización de la creatividad de tal manera que el nuevo conocimiento genere nuevas y útiles acciones educativas. La innovación, desde una perspectiva social de la creatividad, permite generar transformaciones en la organización escolar mientras la invención individual puede ser aprovechada de manera contingente solo por algunos. En el mismo sentido, desde una concepción de la creatividad social, la investigación educativa no se puede ver solo como una actividad que puede ser realizada por los académicos universitarios y científicos sociales, desde una perspectiva individualista y elitista del conocimiento. La investigación educativa, desde una perspectiva social, puede aportar a la solución de los problemas reales de la escuela, al vincular de modo dinámico el concepto con la práctica; propiciando la participación de los docentes en la solución reflexiva de sus propios problemas (agenciamiento).

Desde el punto de vista de la indagación cualitativa, los profesores manifiestan que, en gran parte, las iniciativas docentes, las innovaciones escolares, la investigación educativa situada, la actualización disciplinar y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas dependen de la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa, especialmente de los directivos docentes. Adicionalmente, también se señala la necesidad de realizar acciones de formación e investigación que se orienten a la solución de pro-

blemáticas escolares y pedagógicas, muchas derivadas de las condiciones de los entornos familiares y comunitarios de los estudiantes.

Desde el punto de vista cuantitativo, una de las necesidades más apremiantes, desde el juicio de los diferentes grupos docentes y directivos docentes, es la producción de conocimiento pedagógico, especialmente, relacionado con la generación de proyectos de investigación e innovación y la difusión y apropiación de ese conocimiento. En este sentido, una necesidad prioritaria es producir conocimiento pedagógico, a través de la innovación y la investigación y con la participación activa de la comunidad educativa —difundiendo y apropiándose de ese conocimiento— en la solución de problemas de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Adicionalmente, las actividades de innovación e investigación podrían favorecer la consolidación de una comunidad de maestros mucho más creativa y entusiasta.

Las actividades de innovación e investigación en la escuela, más allá de su valor epistemológico y científico, aportan conocimiento que permite superar situaciones conflictivas de enseñanza, aprendizaje estudiantil y organización escolar, de manera contextualizada, y favorecen el desarrollo de condiciones de colectivización de la labor docente.

En el informe *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*, de la Unesco, se encuentra un lugar afortunado para la investigación y la innovación no solo educativa, sino también sobre el desarrollo profesional docente:

En el último quinquenio, la investigación educativa ha producido un amplio conjunto de revisiones de prácticas en el campo del desarrollo profesional en los países de América Latina y el Caribe. Los estudios han revelado los alcances de algunas experiencias de amplio potencial que se han realizado, como por ejemplo, la Expedición Pedagógica y los Microcentros en Colombia; los Centros de Maestros en México; el apoyo a docentes en Escuelas en el Caribe Anglófono (Ávalos, 2007); los talleres comunales y las pasantías nacionales en Chile; los proyectos de desarrollo profesional “jurisdiccionales” de la Argentina que propician una modalidad centrada en la escuela; o las Redes de Docentes interesados en la lectura, las matemáticas, las ciencias, el uso de las tecnologías en las aulas o en la convivencia escolar que siguen vigentes en muchos países (Fierro, 2010), a pesar de la discontinuidad de los apoyos institucionales.

En todos los casos relevados, se observa el impulso a procesos de formación centrados en la escuela, en los que los colectivos docentes asumen un papel protagónico y el referente es la práctica como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje.

Sistemas de enseñanza flexibles y aprendizaje diferenciales

Las problemáticas sociales que viven los estudiantes en los diferentes contextos educativos, la pobreza y la violencia ocasionan, en algunos casos, retardo en el desarrollo y dificultades de aprendizaje, que ocasionan muchas veces extraedad escolar, bajos rendimientos académicos, desadaptación escolar, baja motivación, ausencia de compromiso con el aprendizaje, etc. Para estos niños es necesario una pedagogía situada y contextualizada

más de carácter relacional que técnica o instrumental, lo cual implica que los maestros en ejercicio más que formarse en métodos de enseñanza estandarizados deben desarrollar sus capacidades personales y profesionales que les permita tomar decisiones pedagógicas y solucionar problemáticas de aprendizaje de los niños en el aula.

En los últimos años las políticas educativas de algunos países han propiciado la formación centrada en competencias y la evaluación de los desempeños docentes como expresión de la preocupación por la pertinencia de la formación inicial y la educación continuada. Sin embargo, al explorar los programas de formación docente, que efectúan estas políticas, se encuentra un mayor énfasis en aspectos técnicos de la profesión (administración curricular, indicadores de gestión, tipologías de métodos de enseñanza, pruebas de evaluación, etc.) que en tópicos vinculados con el desarrollo de capacidades y criterios profesionales (creatividad didáctica, sensibilidad pedagógica, criticidad académica, cooperación en el ejercicio docente, compromiso profesional, capacidad investigativa, agenciamiento en la toma de decisiones, etc.). Se propone el “desarrollo de competencias docentes y la evaluación de los desempeños” más orientado a la regulación de la carrera docente que al desarrollo de capacidades personales y profesionales.

En la evaluación de necesidades, los diferentes profesores y directivos docentes, participantes de los grupos focales, coinciden en señalar que las prácticas pedagógicas son uno de los principales temas de atención respecto a las necesidades de desarrollo profesional docente (DPD), en aspectos referidos a actualización disciplinar, recursos didácticos, aprendizaje diferencial, flexibilidad curricular y evaluación formativa. En la encuesta de necesidades, desde el punto de vista de los profesores, aunque se cree que “los sistemas de enseñanza y aprendizaje” es un tema de alta importancia (lo que se espera) no se considera que sea una necesidad prioritaria, ya que se considera que es un tema en que los profesores están trabajando actualmente (lo que es). Sin embargo, cuando se considera desde el análisis cruzado de actores (Mamca —directivos docentes y profesores—) la formación en “sistemas de enseñanza y aprendizaje” se considera una necesidad importante que debe ser abordada en los procesos de desarrollo profesional docente.

En la publicación *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioral Difficulties* (Cole, et al., 2013) compuesta por varios artículos referidos a las dificultades emocionales y su influencia en el aprendizaje, señala que los profesores prefieren trabajar pedagógicamente con estudiantes con discapacidades físicas o intelectuales que con niños o jóvenes con dificultades sociales, emocionales o comportamentales (Cefai, 2013). Así mismo, señala que la escuela por sí misma se puede convertir en un factor de riesgo para los estudiantes con dificultades de adaptación escolar, muchas de ellas generadas por la pobreza y violencia en sus entornos familiares y comunitarios, si esta no evita situaciones de exclusión social u hostilidad, por ejemplo, derivadas de prácticas de gobierno o de enseñanza autoritarias. Se propone ante estas circunstancias, desde un enfoque resiliente, convertir al aula en una comunidad de cuidado, en donde el diálogo, el trabajo en equipo, el aprendizaje colaborativo y una ética del apoyo y la solidaridad, caractericen la enseñanza. Pero más allá de un enfoque resiliente de la enseñanza se señala que la cons-

trucción de un sentido de comunidad educativa debería guiar las prácticas psicopedagógicas, en especial, para superar el individualismo y la competitividad que han caracterizado la organización escolar y la enseñanza.

A pesar de las dificultades de contexto, lo que sucede en las aulas puede afectar las trayectorias de desarrollo de los niños y de los jóvenes. Los profesores pueden promover en todos los estudiantes, independientemente de sus limitaciones sociales, intelectuales o emocionales, el éxito académico y prevenir las situaciones de desmotivación para el aprendizaje y falta de compromiso con la vida estudiantil. Los niños y jóvenes en riesgo escolar por virtud de sus desventajas familiares o económicas tienen mucho que ganar de ambientes escolares y de aula estables y saludables, así como también de ambientes institucionales y sociales que les brinde condiciones culturales y oportunidades de aprendizaje. Los profesores que en sus sistemas de enseñanza promueven un buen autoconcepto, la confianza de los estudiantes en sus capacidades para pensar y el desarrollo de habilidades para superar obstáculos de aprendizaje obtienen mejores logros académicos.

En la situación del aula, la enseñanza por sí misma no resuelve las dificultades que los estudiantes viven en sus contextos sociales. Aun así, el uso de sistemas de enseñanza flexibles que tengan en cuenta las particularidades personales y los estilos de aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de capacidades, tales como las que propone Nussbaum, favorecen no solo la obtención de mejores resultados académicos sino también la constitución de personas fuertes que no se dejen arrastrar por las consecuencias negativas de la pobreza y la inequidad.

Desarrollar en los estudiantes el pensamiento y las disposiciones afectivas hacia el conocimiento

En las políticas de desarrollo profesional docente en los diferentes países analizados no se encuentra de manera explícita que la formación de los maestros en ejercicio deba impactar el desarrollo del pensamiento de los niños y sus disposiciones afectivas al conocimiento. De manera general se espera que el desarrollo profesional docente afecte los desempeños docentes y que estos, a su vez, impacten los rendimientos académicos de los estudiantes, que podrían ser entendidos como el desarrollo de competencias, que a su vez están relacionadas con el desarrollo de algunas habilidades cognoscitivas. Por ejemplo, las Pruebas SABER 11, que presentan los estudiantes para el ingreso a la universidad, indagan por lectura crítica, razonamiento cuantitativo, solución de problemas, razonamiento, competencias ciudadanas, capacidad argumentativa, etc. Sin embargo, los rendimientos académicos vistos como las calificaciones de los estudiantes en la institución escolar no siempre se refieren a competencias, habilidades cognoscitivas o capacidades. Puede suceder que lo que se enseña y evalúa en la institución educativa es diferente a lo que se evalúa en las pruebas masivas nacionales o internacionales, ocasionando una brecha entre lo que el país espera que desarrollen sus estudiantes y lo que realmente se propicia en la práctica escolar. Muchas veces para disminuir estas brechas se generan entrenamientos,

ajenos a los currículos escolares y a la vida cotidiana de la escuela, para presentar las pruebas y mejorar los resultados.

El desarrollo del pensamiento, el logro de aprendizajes y las condiciones socioafectivas que posibilitan ese aprendizaje, en las diferentes áreas de conocimiento, independientemente que se enuncien dentro de una política educativa, son objetivos deseables de cualquier sistema e institución educativa. Dentro de un marco político de desarrollo humano se espera que los niños y jóvenes de cualquier comunidad sean capaces social, intelectual, y emocionalmente de vivir productivamente para ellos mismos y para su país (algunas pruebas internacionales como PISA indagan por ello).

En el análisis cualitativo realizado, a partir de los resultados de los grupos focales, se encuentra que una preocupación fundamental es el desarrollo emocional y social del estudiante y la formación de todas aquellas habilidades docentes que permiten apoyar a los estudiantes en la definición de su proyecto de vida. Una de esas habilidades es la capacidad del docente para acercarse a los estudiantes desde una posición empática y solidaria, con el fin de hacer un acompañamiento integral al proceso formativo de cada uno de ellos. En el trabajo con los grupos focales aparecen mayores inquietudes con respecto a los aspectos afectivos relacionados con el aprendizaje que a aquellos referidos al desarrollo intelectual y a los aprendizajes disciplinares.

Desde el punto de vista cuantitativo, desde el análisis cruzado de actores Mamca, aparece como necesidad muy importante la formación de competencias docentes que favorezcan el desarrollo del pensamiento superior de los estudiantes (capacidad de solucionar problemas, toma de decisiones, razonamiento lógico, etc.), de sus disposiciones cognitivas (curiosidad, compromiso, pensamiento crítico, etc.), de sus estados anímicos de gozo (sentirse a gusto en la institución educativa) y de su seguridad anímica para aprender (confianza en sí mismo). Tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo se encuentra muy importante la formación de las capacidades docentes para promocionar mejores condiciones personales afectivas de los estudiantes que favorezca el aprendizaje y su desarrollo intelectual y, a su vez, disminuyan la tensión en las relaciones pedagógicas en la escuela.

En general, los resultados que obtienen los estudiantes en América Latina, y particularmente en Colombia, en las evaluaciones internacionales, tales como las pruebas PISA, son bajos, lo cual sugiere que las habilidades que se requieren para contestar los diferentes ítems (solución de problemas en diferentes situaciones hipotéticas de la vida real en las áreas de matemáticas, ciencias y lenguaje) no han sido lo suficientemente desarrolladas desde el sistema educativo. De acuerdo a los resultados de las pruebas PISA 2012 se afirma que:

Los resultados de los ocho países latinoamericanos [que se presentaron a la prueba] se encuentran aún lejos de los estándares de calidad definidos por la OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico]. Pese a los esfuerzos realizados en esta materia, los desempeños de los estudiantes colombianos son insuficientes para enfrentar los retos que exigen las sociedades modernas, de forma particular los

asociados a la resolución de problemas inesperados, no rutinarios y de contextos poco familiares. (Colombia en PISA 2012. Informe nacional de resultados)

En la presentación de los principales resultados⁸ de estas pruebas se identifican una serie de buenas prácticas que contribuyen a la obtención de mejores desempeños en matemáticas a nivel de los estudiantes:

- Alta motivación y gusto por aprender matemáticas.
- Percepción de que el aprendizaje de las matemáticas es útil para la vida.
- Confianza en la capacidad para aprender matemáticas (PISA encontró que los hombres tienen creencias más positivas que las mujeres).
- Percepción de tener capacidad para manejar gran cantidad de información, buscar explicación para las cosas, relacionar hechos y gusto por resolver problemas complejos.
- Exposición de los estudiantes a problemas matemáticos diversos.
- Altas expectativas de los padres hacia los desempeños de sus hijos.
- Asistencia regular y puntual a las clases.
- Haber asistido a preescolar.

Los resultados en las pruebas PISA ejemplifican la necesidad de promover desde los sistemas educativos el desarrollo del pensamiento y las disposiciones afectivas hacia el conocimiento. Los resultados de las pruebas son totalmente coherentes con la percepción de los docentes y directivos docentes de que es necesario que los programas de formación de maestros contribuyan con conocimiento actualizado y formen habilidades en los maestros para desarrollar el pensamiento de los niños y los jóvenes. Adicionalmente, tal como lo formulan las recomendaciones de mejoramiento de las pruebas, muchas de las acciones educativas que deben emprender los maestros giran alrededor de la promoción de disposiciones afectivas hacia el conocimiento: motivación, percepciones de utilidad del aprendizaje, confianza en las propias capacidades, etc.

Las pruebas PISA, como referente evaluativo, además de sugerir que se desarrolle el pensamiento superior de los niños y jóvenes y de sus disposiciones afectivas, también sugiere la necesidad de trabajar en la disminución de las brechas según el género de los estudiantes, el status socioeconómico y la zona de ubicación del colegio: rural o urbana. Nuevamente, aparece la necesidad de promover el desarrollo del pensamiento y las condiciones afectivas para el aprendizaje teniendo en cuenta las condiciones de los contextos sociales.

Direccionar la escuela desde una perspectiva de gestión del conocimiento y del talento humano

Las políticas educativas no proponen explícitamente modos de dirección escolar, pero los programas de formación docente muy frecuentemente hacen referencia a temáticas rela-

⁸ Presentación de los resultados de las pruebas 2012 realizada por el Icfes y el MEN, en diciembre 3 de 2013.

cionadas con la gestión educativa. El énfasis mayor se hace a aspectos referidos a la gestión curricular, a lo administrativo y a lo financiero. Algunas veces a la gestión humana.

Desde el punto de vista cualitativo, los profesores y los Diles mencionaron aisladamente la necesidad de la formación de los directivos, especialmente en relación con los modos de gobierno escolar más que con los aspectos administrativos. Su mención originó la indagación de este factor en la encuesta de necesidades de desarrollo profesional docente. En el estudio cuantitativo, especialmente con referencia a lo que se espera, apareció la necesidad de mejoramiento de los modos de gobierno y dirección escolar, especialmente referidos a los aspectos de gestión del conocimiento, del talento humano y en relación con la promoción de la innovación educativa como un modo de dinamizar la organización escolar. Es importante señalar que las necesidades referidas al gobierno y la dirección escolar se refieren mucho más a aspectos relacionales sociales y de creatividad que a los aspectos administrativos, a los que se refieren los programas de formación docente consultados en el análisis de políticas.

La necesidad de mejorar la dirección escolar acercándose más a un enfoque de gestión del conocimiento y del talento humano no surge como una necesidad aislada, sino en relación con las necesidades de bienestar docente, sistemas de enseñanza más flexibles y centrados en las necesidades formativas de los estudiantes, desarrollo del pensamiento estudiantil y sus disposiciones afectivas para el aprendizaje y, especialmente, la necesidad de producir conocimiento pedagógico, en función del desarrollo de las capacidades de los niños y los maestros. Es imposible dinamizar la escuela en estructuras rígidas, autoritarias y de corte técnico administrativo. En este sentido, el desarrollo profesional docente debe promocionar capacidades directivas que permitan gestionar la escuela orientada hacia el desarrollo del talento de los maestros y estudiantes, y gestionando la creación y difusión del conocimiento pedagógico. En este sentido, la dirección escolar debe ser tolerante y sensible a nuevas propuestas pedagógicas y astuta para hacerlas funcionales para los niños y docentes.

El gran desafío de una sociedad del conocimiento es la generación de una inteligencia colectiva al interior de las organizaciones. La inteligencia colectiva en la institución educativa se encuentra en las prácticas pedagógicas, en las diferentes formas de organización social al interior del aula, en los procedimientos y en las reglas institucionales, en los discursos educativos y en los símbolos de la institución. La inteligencia colectiva en la escuela designa una cualidad emergente del trabajo corporativo entre los maestros, directivos, personal de apoyo y estudiantes, que no resulta de la suma de los intereses individuales.

En una organización como la escuela cuyo recurso fundamental es el conocimiento, la gestión del aprendizaje es más importante que la administración de la organización. La institución educativa como modo corporativo de transmisión y creación de conocimientos se centra no solo en el aprendizaje estudiantil, sino también en el aprendizaje de la organización entendida como una comunidad educativa.

Dentro de la escuela el conocimiento, no solo explícito o formalizado, sino también aquel implícito en las prácticas pedagógicas, hace referencia a la capacidad de comprender el entorno externo e interno a través de la acumulación intencional de experiencias mediante el aprendizaje colectivo. En este proceso de gestión del conocimiento y de aprendizajes colectivos toma primacía el conocer aun más que las prescripciones organizativas: la reflexión moral y ética, la capacidad de solucionar problemas y tomar decisiones orientan las expectativas cognitivas de los grupos más que las acciones normativas. La escuela como corporación fundamentada en el conocimiento moviliza las expectativas de aprendizaje alrededor de la cultura y los saberes más que desde las regulaciones organizativas. Y al centrarse en el conocimiento, la organización se abre a las necesidades sociales y culturales de los contextos (Parra, 2013)

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En: Pearlman, M. *et al. Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desarrollo*. Preal-BID.
- Ahuja, R. K., Magnanti, T. L., & Orlin, J. B. (1993). *Network Flows : Theory, Algorithms, and Applications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Aldana, E., & Reyes, A. (2004). *Disolver problemas: Criterio para formular problemas sociales*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Antúnez, S., Silva, B. P., & González, J. J. (2013). Formación de supervisores y supervisoras escolares en México. *Análisis de necesidades*. Educar, 49(1).
- Arellano, M., & Cerda, A. (2006). *Formación continua de docentes*. Chile: CPEIP.
- Bornstein, M. (2012). Proximal to Distal Environments in Child Development. En: Mayers, L., & Lewis, M. *The Cambridge handbook of Environment in Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Braslavsky, C. (1999.) Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19).
- Calvo, G. (2004). *La formación de los docentes en Colombia*. Estudio Diagnóstico. Bogotá: Unesco/Esalc.
- Camargo, A., Calvo, G., *et al.* (2007). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7, 79-112.
- Castillo, M. (2008). *Toma de decisiones en las empresas entre el arte y la técnica*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Cefai, C. (2012). Resilience-Enhancing Classroom for Children with Social, Emotional and Behavioral Difficulties. En: *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties*. New York: Routledge.

- Checci, D. (2005). *The Economics of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chetty, R., Friedman, J., & Rockoff, J. (2011) *The Long-Term Impacts of Teachers: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood*. Cambridge: National Bureau of Economic Research Working Papers.
- Cole, T., Daniels, H., & Visser, J. (2012). *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties*. New York: Routledge
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: US Department of Health, Education & Welfare. Office of Education.
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 51-100.
- Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). Towards the Development of a Dynamic Approach to Teacher Professional Development. En: *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*, (pp. 3-11). Netherlands: Springer.
- Day, C., & Lee, J. (2011). *New Understandings of Teacher's Work. Emotions and Educational Change*. London: Springer.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Eccles, J., & Roeser, R. (2012). School Influences on Human Development. En: *The Cambridge handbook of environment in human development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, V., Edwards, A., & Smagorinsky, P. (2010). *Cultural-Historical Perspectives on Teacher Education and Development. Learning Teachers*. London: Routledge.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fedesarrollo. (2007). *Estado del arte sobre Factores Institucionales del colegio asociados al desempeño escolar*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.
- Gorski, P. (2013). *Reaching and Teaching Students in Poverty*. New York: Teachers College Columbia University.
- Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. (1996). The Effect of School Resources on Student Achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.
- Gupta, K. (2007). *A Practical Guide to Needs Assessment*. San Francisco: Pfeiffer.
- Hackman, D., & Farah, M. (2008). Socioeconomic Status and the Developing Brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(2).
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement. *Journal of public economics*, 95(7), 798-812.

Bibliografía

- Hedegaard, M., & Chaiklin, S. (2011). Supporting Children and Schools: A Development and Practice-Centre Approach for Professional Practice and Research. En: Daniels, H., & Hedegaard, M. *Vygotsky and Specials Needs Education*. London: Continuum International Publishing Group.
- Hermida, M. J., Segretin, M. S., Lipina, S., Benaros, S., & Colombo, A. (2010). Abordajes neurocognitivos en el estudio de la pobreza infantil: consideraciones conceptuales y metodológicas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(2), 205-225.
- Hsu, T.-H., & Pan, F. F. C. (2009). Application of Monte Carlo AHP in Ranking Dental Quality Attributes. *Expert Systems with Applications*, 36(2), 2310-2316.
- Hung, H.-L., & Altschuld, J. W. (2013). Challenges in Needs Assessment: The Head Start Needs Assessment National Analysis. *Evaluation and Program Planning*, 38(0), 13-18.
- Hursen, C., & Birinci, C. M. (2013). Educational Needs Assessment of Art Teachers During Teaching Process. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 83(0), 1068-1072.
- Icfes. (2013). *Colombia en PISA 2012. Informe nacional de resultados*. Bogotá: Icfes.
- Jensen, E. (2009). *Teaching with Poverty in Mind*. Alexandria: ASCD.
- Jensen, E. (2013). *Engaging Students with Poverty in Mind*. Alexandria: ASCD.
- Kaufman, R. (2013). *Needs Assessment*. Alexandria: American Society for Trainig and Development (ASTD).
- Lipina, S., & Colombo, J. A. (2009). *Poverty and Brain Development During Childhood*. Washington: American Psychological Association.
- Lipina, S., & Posner, M. (2012). The Impact of Poverty on the Development of Brain Networks. *Frontiers in human neuroscience*, 6, 205-225.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social*. Buenos Aires: Unesco.
- Lumpe, A., Czerniak, C., Haney, J., & Beltyukova, S. (2011). Beliefs about Teaching Science: The Relationship Between Elementary Teachers' Participation in Professional Development and Student Achievement. *International Journal of Science Education*, 34(2), 153-166.
- Macharis, C., De Witte, A., & Turcksin, L. (2010). The Multi-Actor Multi-Criteria Analysis (Mamca) Application in the Flemish Long-Term Decision Making Process on Mobility and Logistics. *Transport Policy*, 17(5), 303-311.
- Macharis, C., Turcksin, L., & Lebeau, K. (2012). Multi Actor Multi Criteria Analysis (Mamca) As a Tool to Support Sustainable Decisions: State of Use. *Decision Support Systems*, 54(1), 610-620.
- Mayers, L., & Lewis, M. (2012). *The Cambridge Handbook of Environment in Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCawley, F. (2009). *Methods for Conducting an Educational Needs Assessment*. University of Idaho.

- MEN. (2012). Políticas y sistema de formación profesional y desarrollo profesional docente. Bogotá: MinEducación.
- MEN. (2014). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: MinEducación.
- Monk, D. (1989). The Education Production Function: Its Evolving Role in Policy Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(1), 31-45.
- Morduchowicz, A. (2002). *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*. Preal: Buenos Aires.
- Moyer Packenham, P. S., Bolyard, J. J., Oh, H., & Cerar, N. I. (2010). Common Features of Professional Development Activities for Mathematics and Science Teachers. *Professional Development in Education*, 37(4), 571-589.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2009). *Libertad de Conciencia*. Barcelona: Tusquets.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- OEA. (2006). *Educación y desigualdad social*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- OECD. (2010). *Teachers' Professional Development*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- OEI. (2012). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Orealc, & Unesco. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Palomero, P. (2010). *La profesión docente: escenarios, perfiles y tendencias*. Zaragoza: Aufop.
- Parra, J. (2013). *Crecer en el humo*. Bogotá: Vision Mundial.
- Pearlman, M., et al. (2002). *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desarrollo*. Preal-BID.
- PNUD. (2011). *Informe de desarrollo humano 2011*. México: PNUD.
- PNUD. (2010). *Informe regional sobre desarrollo humano para América Latina y el Caribe*. New York: PNUD.
- Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, Schools and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Robalino, M., & Körner, A. (Coord.) (2005). *Condiciones de salud y trabajo docente*. Chile: Unesco-Prelac.
- Robalino, M., & Körner, A. (Coord.) (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Chile: Unesco-Prelac.

Bibliografía

- Royse, D. (2009). *Needs Assessment*. New York: Oxford University Press.
- Ryan W. (2012). *A Guide to Assessing Needs*. Washington: International Development Association or The World Bank.
- Sánchez, M. (2006). *Construyendo una política de formación magisterial*. Perú: MERP-Proeduca.
- Saravia, L., & Flores, I. (2005). *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países*. Perú: Proeduca-GTZ
- Schutz, P., & Zembylas, M. (2009). *Advances in Teacher Emotion Research*. London: Springer.
- Sen, A., & Kliksberg, B. (2007). *Primero la gente*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Soriano, F. (2013). *Conducting Needs Assessments: A Multidisciplinary Approach*. SAGE Publications.
- Tedesco, J., & Tenti, E. (2004). *Nuevos maestros para nuevos estudiantes en Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Preal-BID.
- Tello, C. (2006) Formación permanente de educadores. Desafíos Latinoamericanos. *Nómadas. Revista de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 13(1).
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Preal.
- Torres, R. (Julio-septiembre, 2000). Balance y perspectiva de la formación docente. *América Latina en Ciencia y Sociedad*, VXXV(3).
- Unesco. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Santiago: Oficina Regional de Educación.
- Unesco. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: Orelac-Unesco.
- Unesco. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Unesco & Orealc. (2002). *Formación docente: una parte a la discusión*. Chile: Oficina Regional Unesco.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Preal: Buenos Aires.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. En: *Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*. GDT-Preal-ORT.
- Velaz de Madrono, C., & Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI-Fundación.
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela*. Buenos Aires: Unesco.

Watkins, R., West, M., & Visser, Y. (2012). *A Guide to Assessing Needs: Essential Tools for Collecting Information, Making Decisions, and Achieving Development Results*. Washington. The World Bank.

ANEXO: Dimensiones, categorías e indicadores

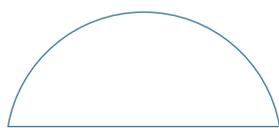
Tabla 15

Desarrollo profesional docente (DPD)		
Dimensiones	Categorías	Indicadores
I. Contexto social y ambiental	1. Ámbito social	Participación familiar
		Inclusión (etnias)
		Inclusión (discapacidad)
		Inclusión (sexualidad)
		Igualdad de género
	2. Entorno ambiental	Solución de conflictos
		Cuidado medio ambiente
	3. Relaciones sociopedagógicas	Cuidado otras especies
		Diálogo
II. Prácticas pedagógicas	4. Sistemas de enseñanza y aprendizaje	Cooperación estudiantil
		Aprendizaje diferencial
		Recursos didácticos
		Evaluación formativa
		Flexibilidad curricular
	5. Producción conocimiento pedagógico	Proyectos extracurriculares
		Innovación en la enseñanza
		Proyectos investigación o innovación
	6. Integridad	Actualización disciplinar
		Difusión conocimiento pedagógico
		Integridad física
		Integridad mental

MAESTROS: ENSEÑANTES Y APRENDICES, A LO LARGO DE LA VIDA

Desarrollo profesional docente (DPD)			
Dimensiones	Categorías	Indicadores	
III. Bienestar docente	7. Afiliación	Participación grupos	
		Vida familiar	
	8. Agenciamiento	Participación política	
IV. Aprendizaje y desarrollo del pensamiento del estudiante	9. Expresión lúdica	Actividades lúdicas	
		10. Pensamiento superior	Razonamiento lógico
			Imaginación
	Solución de problemas/toma de decisiones		
	11. Disposiciones cognitivas	Metaprendizaje	
		Argumentación	
Pensamiento artístico			
V. Desarrollo emocional y social del estudiante	12. Altruismo	Intereses cognoscitivos	
		Confianza en el aprendizaje	
	13. Estados anímicos de gozo	Empatía	
		Humor	
VI. Bienestar estudiantil	14. Integridad corporal	Felicidad	
		Alimentación e higiene	
	15. Afiliación	Apariencia	
		Amistad	
VII. Gobierno escolar	16. Agenciamiento	Participación política	
		17. Seguridad anímica	Incertidumbre
	18. Expresión lúdica	Capacidad de juego	
		19. Política organizacional	Representatividad
Autonomía			
20. Dirección escolar	Cooperación		
	Respeto		
	Liderazgo		
	Talento humano		
Comunicación	Emprendimiento científico		

Fuente: los autores



**Maestros: Enseñantes
y aprendices, a lo largo
de la vida**

se terminó de imprimir
en mayo de 2014,
en Bogotá D.C.,
Colombia