

Marco conceptual del desarrollo profesional docente

Ciudad de México, 29 de enero de 2018

**Marco conceptual del desarrollo profesional docente**

ÍNDICE

Introducción

1. La efectividad de la práctica docente4
   1. Las dimensiones de la práctica docente5

1.2.La importancia del liderazgo educativo8

2. Los estándares del desempeño docente4

3.La profesionalización docente5

3.1. Características del desarrollo profesional docente6

3.1.1. Conocimiento profesional pedagógico15

3.1.2. La formación inicial17

3.1.3.La formación continua18

4. La carrera docente19

4.1.Estadios de la carrera docente24

5.Profesionalizaciión docente y su articulación con la evaluación docente26

5.1.Procesos de evaluación de la función docente28

5.2.Opciones de salida en la carrera docente35

5.2.1.Promoción laboral36

5.2.2.Características de los modelos de evaluación docente a nivel internacional38

Bibliografía

**Introducción**

En los análisis de los logros de los sistemas educativos realizados a nivel internacional, el desarrollo profesional docente es considerado uno de los grandes desafíos para la mejora de la calidad de la educación de los niños y adolescentes. De acuerdo a la definición de desarrollo profesional que se señala en TALIS (2013), se considera como un proceso continuo que ayuda a complementar la formación inicial de los docentes, que permite atender sus necesidades, desarrollar innovaciones y aplicar programas o reformas educativas. En este sentido, y en el marco de la LGSPD la cual tiene entre sus propósitos, mejorar la práctica profesional mediante diversas acciones, entre las que señala que la formación continua debe considerar los resultados de las evaluaciones externas e internas, se hace necesario caracterizar la práctica docente en nuestro país y vincular los aspectos de la contextualización que están presentes en el sistema educativo mexicano, para emprender acciones orientadas a la transformación del ejercicio profesional docente y promover su valorización social, aspectos que se consideran clave para la mejora de la educación.

En un primer momento, es necesario partir de un modelo conceptual de la práctica docente, que permita identificar características de la progresión de las competencias docentes, a través de las experiencias de aprendizaje y de las actividades planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto a los maestros, y que se producen durante los diversos estadios del desarrollo profesional de los docentes.

El desarrollo profesional como proceso continuo, considera la formación inicial de los docentes, la formación continua en el servicio y su articulación con la carrera docente, en la cual se identifican las trayectorias profesionales, como la promoción en la función y el reconocimiento.

En los estudios revisados, se sugiere que la mejora salarial se ligue principalmente al mérito de los docentes y directivos en los trayectos de la carrera. De esta manera, se definen procesos de evaluación docente como mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los docentes a partir de marcos para la buena enseñanza, los cuales definen mediante estándares, los conocimientos, habilidades y actitudes que los docentes deben poseer para desempeñarse adecuadamente en su profesión.

El presente marco aborda los aspectos fundamentales que caracterizan la eficiencia docente, sitúa la importancia de contar con marcos para la buena enseñanza que orienten la práctica y además delimiten el dominio de lo que será evaluado. De igual forma, en este documento se revisan los aspectos conceptuales que sustentan la profesionalización docente y sus diferentes aristas las cuales, se articulan con la carrera docente, las trayectorias y estadios en el desarrollo de la función. Finalmente se presentan las experiencias internacionales y los modelos de evaluación docente en donde se distinguen las diversas opciones de salida de la carrera docente.

1. **La efectividad de la práctica docente**

Durante los últimos años, los debates sobre las conceptualizaciones de lo que se considera una buena enseñanza son abundantes, sin embargo, en diversas investigaciones el foco principal se sitúa en la calidad docente como principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar. (Reporte McKinsey (2007). En este documento se señala que la evidencia acumulada sobre el estudio de la eficiencia docente, sugiere que los estudiantes asignados a docentes con alto desempeño lograrán avances tres veces más rápido que los alumnos con bajo rendimiento; de la misma manera la evidencia obtenida sugiere que los alumnos que no avanzan al ritmo de los demás durante los primeros años de escolaridad han estado expuestos a docentes con bajo desempeño y que además tienen escasas posibilidades de recuperar los años perdidos. De ahí la importancia de los países para establecer políticas y mecanismos en los distintos ámbitos para lograr la mejora de los sistemas educativos en particular mejorar la instrucción y en consecuencia, el logro de los alumnos.

En diversos sistemas educativos de los países con alto desempeño, se ha observado que para mejorar la instrucción, de manera consistente se procuraron atender tres grandes aspectos: a) altos estándares para atraer a las personas más aptas para formarse como docentes, b) desarrollar en el servicio a las personas hasta convertirlas en profesores eficientes y c) implementar sistemas y mecanismos de apoyo específicos para garantizar que los niños obtengan una educación de calidad. En cuanto a la admisión de los mejores candidatos para formarse como docentes, se hace énfasis en señalar que deberán poseer “un alto nivel general de lengua y aritmética, fuertes capacidades interpersonales y de comunicación y el deseo de aprender así como alta motivación para enseñar”.(Reporte McKinsey,2007).

Por otro lado, el estudio de TALIS (2013) investiga las prácticas docentes en diferentes países a través de la observación del aula, se incluyen la codificación de videos y los datos de los estudiantes con el propósito de entender el efecto de la enseñanza sobre los resultados de los estudiantes. En el estudio se identifican nueve aspectos de la enseñanza efectiva: Los primeros tres describen cómo son organizados los contenidos en el salón, la oportunidad de las intervenciones para el aprendizaje, la alineación con el Currículum y la coherencia de los contenidos. Las prácticas de enseñanza que se ha probado son efectivas las relacionan con el tipo de andamiajes proporcionados a los estudiantes para involucrarse en las tareas y desarrollar sus ideas, la práctica y la aplicación y la evaluación orientada a metas. Los últimos aspectos que se abordan sobre la calidad de la enseñanza y el clima del aula y cómo los docentes desarrollan los contenidos y las prácticas en el aula: si son proactivos y proporcionan apoyo o soporte a los alumnos, si promueven un discurso reflexivo y si sus expectativas son apropiadas.

Estas prácticas de enseñanza que se han observado en los diferentes estudios sobre efectividad, se sustentan en las dimensiones que conforman la práctica docente, aun cuando dada la complejidad de la labor docente, estas dimensiones son afectadas y transformadas permanentemente por variables contextuales que influyen en el aprendizaje de los estudiantes.

1.1. **Las dimensiones de la práctica docente**

La práctica docente se constituye de tres elementos que se desarrollan dentro y fuera del aula en momentos diferentes, es decir, consideran tres dimensiones: *el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza*, *la interacción educativa dentro del aula* y *la reflexión sobre los resultados alcanzados*. Estas dimensiones usualmente se retoman para la evaluación de la práctica docente, puesto que su revisión integral da cuenta de la complejidad de la labor docente y demuestra de forma explícita, que dichas dimensiones son interdependientes en tanto cada una afecta al resto y a su vez es afectada por las otras (García-Cabrero Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G., 2008).

De esta forma, el desarrollo de la práctica docente se realiza en momentos específicos, antes, durante y después de la intervención didáctica en la que se interrelacionan la planificación, la aplicación y la evaluación (Zabala, 2000). En este sentido es que la práctica docente se concibe como “…una actividad dinámica, reflexiva qu*e debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula (…) debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte de la actuación docente*” (Zabala, 2002).

Como se señaló, en la intervención docente se concentran diversos elementos que el docente debe considerar para el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de los propósitos educativos establecidos; en sentido estricto, el docente requiere de herramientas que le permitan organizar y orientar las actividades y acciones educativas. La planificación o planeación didáctica, es un elemento fundamental que le permite potenciar el aprendizaje de los estudiantes para el desarrollo de las competencias. Las actividades que considera en la planificación deberán ofrecer posibilidades diversas de movilizar los conocimientos a situaciones reales y representar desafíos intelectuales para los alumnos con el fin de que planteen alternativas de solución.

La planeación didáctica, es la forma en la que el docente puede aterrizar los contenidos de los programas educativos y los transforma para que los alumnos logren los aprendizajes que se espera y que se encuentran en el currículo. La secuencia y organización de las actividades permite plantear diversas formas de acceso al aprendizaje en donde el docente integra el conocimiento de los contenidos curriculares, la estructura del plan y programas de estudio, a su vez, expresa y utiliza sus conocimientos acerca de sus alumnos, para el diseño de situaciones que le permiten implementar diferentes formas de trabajo con los alumnos. Esta planificación también le permite diseñar el proceso de evaluación de aprendizaje, que le permita identificar el nivel de logro de los propósitos educativos para que, en caso de no alcanzarlos, se reoriente o ajuste las diferentes estrategias de enseñanza para lograr aprendizajes sólidos en los alumnos.

La planeación didáctica forma parte de la práctica profesional de cualquier docente y se identifica como un proceso inacabado y en constante cambio, ya que es una herramienta que evoluciona y se transforma de acuerdo con las características de los alumnos y el alcance de los propósitos educativos planteados, además es el paso previo que se requiere para la intervención didáctica.

Una vez que el docente cuenta con las orientaciones necesarias para llevar a cabo las acciones en el aula, es decir, con la planeación de su intervención docente, resulta fundamental la generación de ambientes para favorecer el aprendizaje, por tanto, la planeación como paso antecesor a la intervención, guía y orienta, pero depende del docente la construcción de ambientes en los que se organice el espacio físico, se prepare a los alumnos y se desarrollen las actividades de acuerdo con lo planeado. De tal forma que el logro de los propósitos educativos no depende únicamente de la planeación de las actividades, sino también de generar las condiciones que propicien el aprendizaje.

En este sentido la práctica docente que refiere al “durante”, destaca que la interacción que realiza el docente con los alumnos, así como las interacciones que fomenta entre ellos, resultan ser aspectos fundamentales. En este momento, es cuando la planeación se concreta en la aplicación práctica de las actividades, para lo cual se requiere de la generación de ambientes que preparen a los alumnos y los conduzcan al desarrollo de conocimientos y habilidades; la intervención docente es fundamental en tanto que guía a los alumnos para crear estas condiciones (García-Cabrero, et.al 2008).

Las formas de comunicación, las técnicas que emplea, la motivación e interés que genera en los alumnos, el acompañamiento en cada actividad y la retroalimentación que provee, favorecen o no el cumplimiento de los propósitos. La reconstrucción de las situaciones y la recopilación de evidencias resulta de vital importancia para el docente que pretende revisar si su intervención permitió el desarrollo de aprendizajes en los alumnos. Asimismo, se consideran elementos fundamentales para su posterior análisis.

La tercera dimensión refiere a la *Reflexión sobre la práctica*, que implica una experiencia de cambio que lleva implícito un problema (Galván, 2003). Esta reflexión parte de una teoría extensa, en la que se indica que parte fundamental de la intervención docente refiere a la posibilidad de reflexionar sobre su propia práctica para el mejoramiento de sus prácticas.

La práctica reflexiva se diferencia de la reflexión cotidiana porque la primera es una práctica casi permanente que se gestará siempre en una relación analítica con la acción (Perrenoud, 2007). De esta forma se entiende como: “…una postura, una forma de identidad o un habitus (conjunto de esquemas que permite infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos (…) es nuestro sistema de estructura de pensamiento, percepción, de evaluación y de acción, la gramática generativista de nuestras prácticas)…” (Bourdieu 1973, en Perrenoud, 2007, p. 13), lo que posibilita que el docente trabaje con su propia experiencia, la analice y plantee alternativas y acciones concretas a través de la recuperación de su práctica docente y de la reflexión, orientadas a la mejora constante.

**1.2.La importancia del liderazgo educativo**

Como ya se señaló la mejora de los sistemas educativos, en gran medida se basan en la mejora de la práctica de los docentes; sin embargo, el establecimiento de políticas y mecanismos en distintos ámbitos deberá tener en cuenta la importancia de desarrollar las habilidades de liderazgo educativo ya que como se sugiere en el Informe McKinsey (2007), “solo la enseñanza en clase influye más sobre el aprendizaje que el liderazgo educativo”. De esta manera, se resalta que si no se cuenta con directores eficientes en las escuelas, se tienen pocas probabilidades de esforzarse en procura de la mejora continua en la instrucción. De ahí que no se debe soslayar que los directores se deberán convertir en impulsores de la efectividad de la enseñanza en el aula. En general, para promover el logro del desarrollo de las habilidades de liderazgo en los docentes se requieren tres elementos: conseguir a los docentes apropiados para desempeñarse como directores; desarrollar habilidades de liderazgo en instrucción y concentrar el tiempo de cada director en el liderazgo en instrucción.

En los sistemas educativos en diferentes países, es común que los directores dediquen la mayor parte del tiempo a tareas que no se relacionan directamente con la mejora de instrucción lo cual limita considerablemente la posibilidad de mejorar los resultados de los alumnos.

**2.Los estándares del desempeño docente**

Dada la complejidad de la práctica docente es muy difícil obtener un consenso definitivo acerca de las características que deben tener los docentes para asegurar el aprendizaje de sus alumnos,por lo que diversos estudiosos del tema han definido diversos modelos que caracterizan a los buenos profesores, en términos de los conocimientos que poseen y de los comportamientos que conforman su práctica profesional. (Leyva,B. Y.2017).

Las investigaciones sobre la enseñanza eficaz, han dado lugar al desarrollo de estándares o marcos orientadores que caracterizan el desempeño docente, muchos de ellos se basan en el *marco para la buena enseñanza* de Danielson (1996); los estándares se sustentan en los modelos que capturan y definen lo que los docentes saben y hacen, así como los comportamientos que incorporan en su práctica profesional. Los marcos que rigen las evaluaciones en otros países como Estados Unidos, Chile y Perú han sido influenciados por esta definición de Danielson sobre las prácticas docentes.

Los estándares profesionales expresan las competencias conocimientos, habilidades, actitudes o comportamientos que se esperan del docente en el desempeño de su labor. Construidos a partir del consenso entre profesionistas, en el que se incorpora conocimiento actual sobre buenas prácticas, constituyen un referente legítimo para la práctica.

Además de su función orientadora, los estándares definen y delimitan el dominio de aquello que será evaluado, cuestión que requiere acordar y explicitar qué sabe y qué hace el maestro que logra una enseñanza de calidad. Al respecto, diversos estudios (Vaillant, 2004, Jornet, Leyva y Sánchez, 2008, Feldman y Laies; 2010, Barrera, y Myers, 2011 y Meckes, 2013; OREALC-UNESCO, 2013 y Vázquez, Cordero y Leyva 2014) dan cuenta de la experiencia internacional en la construcción y uso de los marcos de referencia sobre la buena enseñanza; destacan su beneficio para i) orientar al profesional sobre el desempeño que se espera debe mostrar en su práctica, ii) socializar entre los usuarios de la educación las tareas que se esperan del profesor, iii) guiar decisiones fundamentadas respecto a procesos de formación, iv) facilitar la articulación de políticas de formación docente, inicial y continua, y v) constituir un punto de partida para evaluar el desempeño (INEE, 2015).

Diversos países han realizado marcos de referencia nacionales acerca de lo que se concibe como buena práctica docente; esta experiencia se lleva a cabo desde hace más de dos décadas en Reino Unido (1992, 2008 y 2011); Canadá (2001); Chile (2003), Australia (2004), Estados Unidos (2011) y Perú, (2012). La mayoría de estos marcos se definieron de manera consensuada, involucrando a diversos actores (asociaciones e instancias formadoras de docentes, profesores, supervisores, directores, asesores, padres de familia y alumnos), también se han utilizado como referencia para evaluaciones del desempeño.

En este ámbito, Lorena Meckes, considera que una definición completa de estándares docentes implica tres etapas de desarrollo:

* Los estándares como definición de lo que se valora, en la medida que definen qué debe saber y poder hacer un docente (en la literatura sobre estándares y su evaluación esta definición se denomina estándares de contenido).
* Una definición de cómo evaluarlos, es decir las reglas para recoger evidencia sobre el logro de los estándares (el tipo de tareas y evaluaciones que se considerarán válidas para juzgar su logro).
* Los estándares como vara, que indican qué tan bien debe desempeñarse el docente y qué características debiera mostrar en su evaluación (en la literatura sobre estándares y su evaluación se les denomina estándares de desempeño)” (2014, p. 57).

En México, el diseño y desarrollo de los Perfiles, parámetros e indicadores inició en 2014 en el marco de la Reforma Educativa de 2013. Estos documentos han sido legitimados por docentes en servicio frente a grupo y por consultores. Su difusión es pública porque orientan el trabajo docente, facilitan la rendición de cuentas a la sociedad y a la vez permiten establecer qué tan lejos o cerca está cada docente de alcanzar el desempeño esperado. Constituyen el principal marco de referencia y preciso que se tiene a la fecha para conocer las competencias del docente. Se integran por 5 dimensiones, las cuales organizan los conocimientos, habilidades y actitudes que un docente debe saber y ser capaz de hacer en el ámbito del ejercicio de su función, con el propósito de orientar tanto la formación como la evaluación.

Estas dimensiones son genéricas para todo docente del país, sus especificidades se presentan para docentes de distinto nivel (Educación Básica o Educación Media Superior) o por tipo de servicio (regular, indígena y telesecundaria). Los parámetros se mantienen casi idénticos en las distintas figuras docentes y los indicadores presentan algunos cambios que responden a las especificidades propias de la figura por nivel o por tipo de servicio.

El diseño del marco de la buena enseñanza y la definición de los que se espera de los docentes en términos de conocimientos y competencias, es la primera parte de un gran desafío; sin embargo como se menciona en el Informe McKinsey (2007), el segundo desafío de la enseñanza es más complejo, y tiene que ver con propiciar el desarrollo en cientos de miles de docentes de todo un sistema educativo, la capacidad y los conocimientos necesarios para promover la mejora de las prácticas docentes en el aula.

Como ya se anotó, desarrollar a los docentes en servicio, es uno de los aspectos que se consideran clave para impulsar la mejora de los sistemas educativos, además de seleccionar y conservar a los mejores candidatos a la docencia.

En el estudio de TALIS (2013), se asocian las posibilidades de desarrollo profesional con la satisfacción del docente, y se señala también como una de las mejores inversiones que los sistemas educativos pueden hacer para incrementar la satisfacción de los docentes al proveer las condiciones que procuren el crecimiento profesional de los docentes.

Así como para los docentes se han realizado marcos para la buena enseñanza, para los directores y dependiendo de las condiciones y necesidades, en diversos países, se han realizado marcos para sistematizar la función del director. Así, el desarrollo de marcos conceptuales, técnicos e instrumentales puede adoptar diversas formas siendo una de las recurridas las de tipo normativo que garantizan el control de la actuación del director, modelos que procuran que tenga mayor autonomía de acción o mixtos dependiendo el área de intervención.

Lo diversos marcos para la buena dirección tienen el propósito de caracterizar, definir el rol, funciones y niveles de calidad del director, para garantizar un perfil de actuación y profesionalizar la dirección o gestión escolar. El método para el desarrollo de marcos de la buena dirección procura la sistematización y operacionalización de las características de la función. El proceso inicia con la identificación de variables de la buena dirección o gestión, hasta la elaboración de los estándares, parámetros e indicadores.

# **3.La profesionalización docente**

Se le considera profesional a la persona que adquirió actos intelectuales no rutinarios, el cual su principal objetivo es resolver situaciones complejas que se le presentan en la vida cotidiana; algunos profesionales deben ser capaces de analizar y reflexionar estas situaciones, así como la capacidad de aprender a lo largo de toda su carrera. Por otro lado, el profesionalismo del docente tiene relación con la capacidad de tomar decisiones pertinentes al cambiante medio de la clase, tomando en cuenta el exceso de regulaciones y controles que existen en su aula (Hargreaves y Fullan, 2012).

En la actualidad, el concepto de desarrollo profesional docente se define como un proceso de formación permanente de aprendizaje en el cual el docente evoluciona, es decir se basa en un proceso dinámico que se modifica continuamente, atendiendo a las necesidades de la sociedad, así como los cambios internos de su personalidad (Hargreaves y Fullan, 2012).

El desarrollo profesional docente se da cuando los nuevos aprendizajes se combinan con aquellos aprendizajes asociados a los centros educativos, esos que se dan con el colectivo de la comunidad escolar; la formación contribuye al desarrollo profesional cuando los docentes inician un proceso dinámico, en donde los dilemas, las dudas, y la divergencia ayudan al docente a reflexionar en su práctica (Imbernón, 1995).

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.

## **3.1.Características del desarrollo profesional docente**

El desarrollo de un capital profesional se basa en el compromiso de los docentes de formarse rigurosa y permanentemente para alcanzar la excelencia y en el apego al trabajo colectivo a partir del fomento de una cultura colaborativa entre los profesores.

Para Hargreaves y Fullan (2012: p. 118-123) el capital profesional consiste en la integración de tres tipos de capital: **el capital humano** (de la enseñanza) vinculado al conocimiento experto de la profesión, el **capital social** que se refiere a cómo la cantidad y calidad de interacciones influyen y hacen sostenible el capital humano y el **capital decisional** entendido como la capacidad para elaborar juicios que logren vincular teoría y práctica, en los distintos contextos en el que actúa.

El **capital humano** es entendido como “desarrollo del conocimiento y destrezas necesarias para la profesión”. Este concepto hace referencia al conocimiento y destrezas que se desarrollan en las personas mediante la formación y la educación, y que poseen un valor económico; el **capital social**, “referido a la cantidad y calidad de las interacciones y relaciones sociales entre las personas que afecta a su acceso al conocimiento y a la información”, se trata de un recurso que contribuye a la actividad productiva y que se encuentra especialmente vinculado al capital humano; y **el capital decisorio**, entendido como la “capacidad de hacer juicios discrecionales”. Así, el capital profesional da como resultado una enseñanza efectiva ante la combinación de estos tres tipos de capital que se potencian mutuamente.

Para Hargreaves (1996), existen cuatro etapas del profesionalismo:

* Pre-profesional, en la que el docente se forma en el oficio a través de un aprendizaje práctico y progresa a través del método de ensayo y error.
* Profesional Autónomo, en la que el/la docente sería el único indicado para determinar los métodos utilizados al interior del aula.
* Profesional Colegiado, en la cual se habrían encaminado ciertos esfuerzos para la construcción de culturas profesionales de colaboración más sólidas y que apunten a un propósito común.
* Post-profesional, se caracteriza por el nuevo liderazgo del docente en las escuelas y comunidades, la comunicación con los padres y el fortalecimiento de las comunidades profesionales de docentes como estrategia para el mejoramiento del aprendizaje profesional continuo.

Según Villegas–Reimers y Ávalos (2003), el desarrollo profesional tiene las siguientes características:

* Se basa en el constructivismo, debido a que los docentes son agentes activos, es decir, realizan tareas de enseñanza, evaluación, observación y reflexión.
* Se percibe como un proceso a largo plazo, ya que los docentes aprenden con el tiempo, teniendo como resultado una serie de experiencias relacionadas de manera eficaz, por lo tanto, relacionan el conocimiento previo con las nuevas experiencias.
* Es un proceso contextualizado, debido a que el desarrollo profesional se relaciona con las actividades diarias de los maestros y los alumnos, por lo tanto, las escuelas se transforman en comunidades de aprendizaje y de investigación.
* Está ligado a las reformas curriculares, ya que debe ser coherente con el proceso de construcción cultural que existen en los programas escolares.
* El docente debe ser un ente reflexivo, debe construir sus propios aprendizajes, basados en sus conocimientos previos, lo que ayuda a conocer nuevas teorías y adquirir prácticas pedagógicas que ayude a desarrollar su experiencia en el campo.
* Es un proceso de colaboración, ya que corresponde a las interacciones significativas, no solo entre los propios profesores, sino entre los padres, directivos y otros miembros de la comunidad escolar.
* No existe un modelo profesional único, ya que los docentes deben evaluar sus necesidades, creencias culturales y prácticas para decidir cuál modelo de desarrollo profesional es benéfico para su situación.

En los últimos años, se han implementado diversas políticas y estrategias para garantizar que el desarrollo profesional de los docentes sea sólido, orientado a la necesidad de integrar la mayor cantidad de elementos que conformen el quehacer docente (UNESCO, 2008). Las *Comunidades Profesionales de Aprendizaje* han tenido un papel fundamental para el desarrollo profesional, pues éstas inciden en la dimensión profesional, dado que las interacciones entre los profesores son el necesario capital social para la mejora. Los propios docentes exigen una actualización que les permita responder a dificultades reales que encuentran en su práctica y para satisfacer sus propios deseos de mejora profesional (Imbernón, 2007).

## **3.1.1.Conocimiento profesional pedagógico**

El conocimiento pedagógico no se da únicamente entre el profesorado, sino que existe lógicamente en la estructura social, forma parte del patrimonio cultural de una sociedad determinada y se traspasa, desde la infancia, a las concepciones y acciones del profesorado. Los individuos adquieren la cultura social de su entorno; lo hacen en el interior de un núcleo humano familiar y también durante su socialización y su tránsito de núcleo humano familiar y también durante su socialización y su tránsito por la estructura del sistema educativo y social. Este tránsito supone que los individuos son conocedores de ciertas formas de la enseñanza, vivenciadas como alumnos y alumnas, y de sus procesos y rutinas, lo que les permite, más tarde, en la edad adulta, opinar sobre los procesos educativos. El profesorado no tiene el monopolio del saber y, por tanto, ha de estar dispuesto a reconocer que ejercer la profesión educativa supone estar sujeto a una constante evaluación externa asistemática y a una cada vez mayor exigencia en la calidad de su trabajo, esto influye en la formación de un determinado concepto social y, por tanto, en la justificación de una mayor o menor remuneración, en el desarrollo profesional, en el respecto social y en el desempeño del rol que corresponde.

Asimismo, el conocimiento pedagógico especializado, es el que diferencia y establece la función docente y que necesita un proceso concreto de formación que reúne características específicas, como la complejidad, la accesibilidad y la utilidad social, y que todo ello, en un contexto determinado, permitirá emitir “juicios profesionales situacionales” basados en el conocimiento experiencial, en la teoría y en la práctica pedagógica. Este conocimiento pedagógico especializado se legitima en la práctica profesional en una institución, y radica, más que en el conocimiento de las disciplinas, en los procedimientos de transmisión de éstas y en los factores intervinientes que lo condicionan.

El contenido del conocimiento pedagógico especializado de la función docente puede ayudar a establecer, de forma flexible, marcos concretos para la formación del colectivo. Si se analiza la función docente de ese conocimiento pedagógico especializado, se estructura en diversas tareas:

* El profesorado como mediador en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en esta función se introduce el trabajo de tutoría de forma destacada, ya que una tarea fundamental será la de provocar y supervisar el buen funcionamiento del proceso educativo, así como la tarea de moderador de grupos de aprendizaje.
* El profesorado como conocedor disciplinar, es la capacidad del profesor para hacer la selección y el análisis adecuado de la disciplina e individualizar el significado y la validez social y formativa que contiene. Esta función se refleja en la intervención intencionada sobre el currículum, conociendo y teniendo en cuenta la diversidad de componentes que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje, los vínculos y las limitaciones que la realidad social e institucional establece y los obstáculos que los condicionantes contextuales comportan.

Según Hoyle (en Imbernón, 1998) la función docente podrá introducirse a una profesionalidad desarrollada y en contraposición, a una profesionalidad restringida, como lo muestra el siguiente cuadro:

|  |  |
| --- | --- |
| **Profesionalidad restringida** | **Profesionalidad desarrollada** |
| * Destrezas profesionales derivadas de experiencias * Perspectivas limitadas a lo inmediato en tiempo y espacio. * Sucesos y experiencias del aula percibidos aisladamente. * Metodología fundamental introspectiva * Valoración de la autonomía profesional. * Limitada participación en actividades profesionales no relacionadas exclusivamente con la enseñanza en el aula. * Lectura poco frecuente de literatura profesional. * Participación en tareas limitadas de formación a cursos prácticos. * La enseñanza es vista como una actividad intuitiva. | * Destrezas derivadas de una reflexión entre experiencia y teorías. * Perspectivas que abarcan el más amplio contexto social de la educación. * Sucesos y experiencias del aula percibidos en relación con la política y con las metas que se tracen. * Metodología basada en la comparación con la de los compañeros y contrastada con la práctica. * Valoración de la colaboración profesional. * Alta participación en actividades profesionales adicionales en sus enseñanzas en el aula (por ejemplo, participación en actividades, asociaciones profesionales, investigación …) * Lectura regular de literatura profesional. * Participación considerable en tareas de formación que incluyen cursos de naturaleza teórica. * La enseñanza es vista como una actividad racional. |

Fuente: Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional* (Vol. 119). Graó.

**3.1.2.La formación inicial**

En cuanto a la formación inicial, las políticas docentes deben pensar el marco organizacional e institucional más adecuado a las necesidades de la formación docente de su país, estableciendo mecanismos para su mejora y fortalecimiento. Este proceso debe partir de reconocer las tradiciones y configuración histórica del subsistema de formación docente, y avanzar en la definición de las funciones asignadas al sistema formador, su normativa, forma de gobierno, grado de autonomía, cultura académica, relaciones con las escuelas para las que forman docentes, entre otras.

Otra cuestión central de las políticas de formación inicial es el currículum, su estructura y lógica, los campos de la formación, la duración de los planes de estudio, la integración de contenidos, las diversas modalidades que puede asumir cada espacio curricular (materias, seminarios, talleres, trabajos de campo), el lugar otorgado a la práctica profesional, las maneras de alternar distintos ámbitos formativos. Por último, deben pensarse estrategias destinadas a fomentar el ingreso de los jóvenes a las carreras docentes, apoyarlos durante sus estudios, y formas de elevar el perfil académico, la preparación de los formadores y garantizar su desarrollo continuo.

**3.1.3.La formación continua**

Los temas a considerar en la formación continua o desarrollo profesional docente, se refieren, por ejemplo, a los modelos pedagógicos, la discusión de la agenda de la capacitación, el establecimiento de temas prioritarios que permitan avanzar en la superación de los problemas educativos detectados, a la articulación con la formación inicial, la diversidad de dispositivos, su adecuación a distintos tipos de necesidades, trayectorias y etapas de los docentes.

En ese sentido, cabe destacar que el debate principal sobre la carrera docente es cómo lograr que sea atractiva, con varios recorridos y posibilidades de crecimiento profesional, y que a su vez no restrinja o limite las cambiantes necesidades del sistema educativo. Las características que asume la carrera docente es un tema sensible que toca intereses de los docentes en tanto trabajadores, y no puede ser tratado al margen de la discusión, negociaciones con las asociaciones profesionales o gremios docentes, ya que implica un cambio de los estatutos y normas que rigen la profesión. La implementación de dispositivos de formación continua centrados en las escuelas, por ejemplo, implica el reconocimiento de horas institucionales para el trabajo conjunto de los equipos docentes; y se facilita, cuando el cuerpo docente es nombrado por cargos, o concentra sus horas en una única institución.

El aprendizaje de los docentes en las instancias y programas de formación permanente está mediatizado por sus trayectorias (Vezub, 2008) es decir, por las características de su formación docente inicial o experiencia educativa previa, por las experiencias de perfeccionamiento anteriores, por los rasgos que asume su práctica, por las maneras en las cuales conciben su oficio y, por los problemas que enfrentan en las escuelas donde se desempeñan. Cuanto más locales y situacionales sean los dispositivos de formación, mayor posibilidad tendrán de movilizar las trayectorias docentes, interpelar sus prácticas y permitir la reformulación de las identidades profesionales. A lo largo de su trayectoria, la formación ocupa un papel fundamental en la construcción y reconfiguración de las identidades de los profesores (Castañeda, 2007).

La formación continua del docente debe ser pensada desde las concepciones del aprendizaje situado, es decir que ocurre en contextos y escenarios particulares, locales, afectados por problemas generales, pero también específicos, que asumen rasgos determinados en función de una escuela, una materia, un colectivo docente, o grupo de niñas y niños en particular (Vezub, 2010).

Los espacios de formación pueden constituir una oportunidad para que los docentes reflexionen sobre sus prácticas de enseñanza, su trabajo con los alumnos, para reestructurar saberes, creencias pedagógicas; o, por el contrario, pueden ser un espacio que amenaza la identidad profesional previamente constituida, desautorizando los conocimientos y las técnicas que cotidianamente el docente despliega en el aula. Es inherente de toda actividad de formación continua, promover algún cambio, presentar una innovación, pretender transformar alguna práctica de enseñanza. Mantener un equilibrio adecuado entre estos dos componentes (identidades previas y nuevos rasgos profesionales a construir) constituye uno de los desafíos de los programas de formación continua.

# **4.La carrera docente**

La evaluación docente en diversos países se realiza en el marco de las políticas públicas orientadas a la profesionalización y mejoramiento del desempeño docente, lo cual parte de la premisa de que el desempeño de los docentes está estrechamente relacionado con el nivel de logro que obtienen los alumnos, de ahí la importancia del mejoramiento de las capacidades docentes para la consecución de mayores logros educativos en los alumnos. Por tal motivo, la evaluación docente se ha realizado de forma paralela a las diferentes etapas de desarrollo profesional, en este sentido, es notable que en América Latina en las últimas décadas se han desarrollado políticas y propuestas orientadas a la evaluación asociada a los diferentes estadios en los que se desarrolla la carrera docente (UNESCO, 2006).

Ahora bien, la carrera docente es un tema inherente al desarrollo profesional, en la práctica ambos conceptos se han desarrollado de forma entremezclada, puesto que la implementación de la carrera docente al igual que el desarrollo profesional, parte de dos factores fundamentales: la tradición educativa del país y las necesidades educativas prioritarias del mismo (UNESCO 2006) y ambos se orientan a asegurar un proceso permanente de aprendizaje que cobra sentido en el desempeño docente.

La conceptualización de *carrera docente* muestra algunas diferencias en los aspectos que incorpora (UNESCO, 2006; UNESCO, 2015), no obstante, independientemente de las diferencias, se define como *“…el régimen legal que regula la vida laboral de quienes ejercen la profesión en el Estado…*” (UNESCO 2015: p. 11) en el que se norman los procedimientos de ingreso, permanencia, movilidad y retiro de los profesores del sistema (Terigi, 2009 y Murillo, 2006, en UNESCO, 2015) y en ese sentido se constituye como un instrumento mediante el cual se asegura el desarrollo profesional para contribuir al fortalecimiento de la profesión (UNESCO, 2015). Por lo anterior, es usual que en la carrera docente se aborden temáticas relacionadas a las condiciones laborales, la remuneración, los incentivos proporcionados y la evaluación del desempeño.

De esta forma, el servicio profesional de carrera tiene los siguientes componentes (Ortiz, 2003: p. 18):

• Un esquema de definición, objetivos, etapas y proceso.

• Un sistema de captación, inducción, contratación e ingreso.

• Un sistema permanente de adiestramiento, capacitación y actualización.

• Un sistema de evaluación continua.

• Un sistema de niveles de ascensos, de méritos y escalafonario.

• Un sistema de participación (derechos y obligaciones).

• Un organismo responsable de su aplicación.

• Un organismo externo de certificación.

Ahora bien, el desarrollo de políticas públicas para la definición de la carrera docente se ha orientado principalmente a asegurar el fortalecimiento de la profesión, desde diferentes ámbitos asociados a 4 ejes: 1. Acceso a la carrera docente; 2. Estrategias de promoción laboral; 3. Procesos de evaluación; y finalmente, 4. Procedimientos de salida de la carrera docente.

En lo que refiere al *acceso a la carrera docente*, deben entenderse como las vías por medio de las cuales un docente accede al sistema educativo e inicia su vida laboral. El acceso se define principalmente por los métodos de selección o “concursos de oposición” que establecen los requisitos y características mínimas que deben cumplir aquellos que aspiran ingresar al servicio educativo; en este sentido, han sido las autoridades educativas federales quienes definen los aspectos a considerar para el acceso a la carrera docente.

En lo que refiere a las estrategias de *promoción laboral*, se conciben como un tema de suma importancia en el desarrollo de la carrera docente, puesto que son uno de los factores que posibilitan el acceso a ascensos ya sea verticales u horizontales. La promoción *vertical* permite a los docentes la movilidad hacia otras funciones como las directivas en donde los docentes asumen puestos de liderazgo y por ende desarrollan habilidades de conducción orientadas al mejoramiento escolar; esta promoción está directamente asociada a la motivación de los docentes en términos de un avance significativo en el desarrollo de sus funciones, así como en los incrementos salariales que podrían traer consigo.

La promoción también se da cuando se presentan mejoras significativas en las condiciones económicas, sin necesidad de un cambio de funciones, sino desde el desarrollo de la misma función docente, es decir, desde una promoción *horizontal.* Ambos tipos de promoción (vertical u horizontal), pretenden garantizar la calidad del servicio educativo mediante las acciones de los docentes en los diferentes espacios de desarrollo profesional (Murillo, F. J., González, A., & Rizo, M., en UNESCO, 2007).

La *evaluación de la función docente* se ha convertido en fechas recientes en uno de los temas abordados con mayor intensidad de la carrera docente. La evaluación del desempeño, independientemente de los métodos e instrumentos, es el principal insumo para la definición de políticas orientadas a la función docente y, por tanto, a la regulación de las actividades y de la formación para el mejoramiento profesional. Los procesos de evaluación se han sustentado en la definición de marcos de la buena enseñanza, los cuales suponen los dominios fundamentales para el desarrollo de la labor docente, así como los aspectos que intervienen directamente en la función y a través de los cuales se observa la idoneidad del desempeño en la función y, por tanto, se utilizan para definir la estabilidad laboral.

En lo que refiere a los procedimientos para el *retiro de la carrera docente*, se establecen los criterios para la jubilación, en los que independientemente de los conocimientos o habilidades adquiridos, la jubilación se basa en las normas o leyes establecidas por el Estado, ya sea la jubilación por años de servicio o su combinación con la edad. En ese sentido, existe una tendencia a nivel Latinoamérica para establecer la edad de jubilación, alrededor de 60 a 65 años (UNESCO, 2015), asimismo, independientemente de los criterios, el retiro obedece a cuestiones culturales, demográficas y económicas más que a razones de carácter pedagógico (UNESCO, 2006).

De esta forma, si bien la carrera docente refiere a un gran número de aspectos que se articulan para el desempeño de la función; los grandes ejes de la carrera docente permiten observar la función como un continuo y un desarrollo en constante cambio en el que, independientemente del momento, se deberá de perseguir en todo momento el fortalecimiento del desarrollo profesional. Asimismo, la carrera docente deberá articularse estrechamente con los procesos de formación continua que permitan la consolidación de la función docente.

La utilidad de definir los estándares en la función docente o en cualquier otra función, radica en el hecho de que éstos ayudan a definir hacia dónde dirigir los esfuerzos para acercarse a “buenas prácticas” y, en segundo lugar, para tomar decisiones y definir qué tan lejos se encuentra el docente para alcanzar lo mínimo necesario de lo que se ha establecido como competente, esto es, como una forma de medida.

Si bien los estándares han facilitado la delimitación de las características y cualidades esperadas en la ejecución de la profesión, hasta el momento los estándares no han permitido explicitar requerimientos específicos de conocimiento y de desempeño de los docentes diferenciándolos por niveles para docentes novatos o expertos, es decir, se requiere transitar hacia estándares que permitan definir puntualmente lo que debe dominar un profesor que inicia su ejercicio profesional, de los dominios de un docente con mayor experiencia, de tal forma que los estándares den cuenta de los cambios a lo largo de la carrera docente en un continuo y con una progresión constante, para permanecer en la función y avanzar en la docencia.

En ese sentido, es deseable que para generar diferencias puntuales entre los estadios de desarrollo en la carrera docente se defina que para los docentes de recién ingreso es de vital importancia el dominio de conocimientos pedagógicos o disciplinarios, distinto de los estándares de docentes con mayor experiencia, que muy probablemente enfatizarán en la capacidad de poner en práctica los conocimientos a la hora de enseñar (Meckes en OREALC/UNESCO, 2014).

Por tanto, la carrera docente debe asociarse, además de los aspectos laborales, a los cambios que se dan continuamente en el desempeño de la función. La evolución del conocimiento de los docentes está dada por cambios progresivos, desde aquellos saberes con los que cuenta en un nivel de menor de dominio como parte de su formación profesional, orientados mayoritariamente a los saberes curriculares y disciplinarios, hasta aquellos saberes que obtiene de la propia práctica a partir del gran número de experiencias obtenidas en el ejercicio de su función y que se modifican y enriquecen a lo largo del tiempo, es decir, visualizar al docente como un profesional que “se construye en el tiempo”. En este sentido, la experiencia de trabajo se convierte en una fuente de conocimientos del saber enseñar de un docente (Tardif, 2009).

## **4.1.Estadios de la carrera docente**

Desde esta perspectiva, la carrera docente debe entenderse como una *carrera profesional* que permita establecer *tramos* o *trayectos* en los que independientemente de la antigüedad en la función, el eje central sea el mérito, para generar *carreras escalares* en las que la calidad del desempeño sea el principal aliciente y la trayectoria en el servicio sea un factor, no el único, para determinar un nivel dentro de la carrera. Este planteamiento requiere transitar hacia modelos en los que los docentes tenga la posibilidad de seguir distintas trayectorias con niveles dentro de ellas; diversificar las trayectorias facilita que el docente elija el trayecto que mejor considere para su desarrollo profesional, es decir, conservar en el aula a docentes que por elección decidan continuar frente a grupo por su “buen desempeño” o dirigirse a otras posiciones dentro de la estructura escolar y en ambas casos, obtener mejoras salariales ligadas principalmente al mérito en cada una de las funciones.

En este sentido, vislumbrar la carrera docente en *tramos profesionales* requiere distinguir que dentro de la carrera docente se da un desarrollo continuo en las habilidades, conocimientos y actitudes del docente, de tal forma que es posible plantear que en las etapas tempranas o iniciales del desarrollo de la función existe prominentemente la recuperación de conocimientos o conceptos elementales, que utiliza de forma cotidiana y que fueron adquiridos, en algunos casos, mediante un proceso formal de formación, asimismo, las relaciones que establece entre los objetivos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza o evaluación pueden ser relaciones tangenciales, de igual forma, este tramo puede evidenciar la necesidad de apoyo en lo que corresponde a la vinculación con diferentes actores educativos. Finalmente, la identidad profesional del docente se reforzará progresivamente, en tanto su desempeño le permita enfrentarse y resolver distintas situaciones de su práctica cotidiana.

El progreso en la carrera docente y en las habilidades, conocimientos y actitudes del docente será gradual en tanto la construcción del saber transite del conocimiento base, a uno propio adquirido desde su experiencia profesional, esto es, hacia un saber docente de mayor “experiencia” en el que el saber se ha construido mediante filtros, la objetivización, selección y legitimación del conocimiento una vez que puede valorar y reconocer que su práctica es motivo de constante aprendizaje y por tanto, de una nueva visión de su profesionalización docente (Tardif, 2009). Este proceso permitirá entonces graduar el desempeño docente hasta alcanzar niveles expertos en los que se evidencia la consolidación de distintas competencias para la enseñanza dentro del aula y la capacidad sistemática para la reflexión profunda sobre su propia práctica docente demostrando además, una comprensión profunda de los conceptos y disciplina orientados a asegurar el aprendizaje de los alumnos y en donde se observa su capacidad para articular las estrategias de enseñanza y de evaluación de forma coherente y orientadas al logro de los objetivos de aprendizaje planteados, asimismo, este docente mostrará la capacidad de plantear diversas rutas para el logro de los aprendizajes considerando las condiciones sociales en las que desarrolla su práctica docente y en las que se encuentra inmersa la escuela.

El profesor experto no se refiere únicamente a aquellos con, al menos cinco años de experiencia docente, sino sobre todo a una persona con un elevado nivel de conocimiento y destreza, en donde se requiere una dedicación especial y constante. Según Bereiter y Scardamalia (en García, 2006), los sujetos expertos tienen en común las siguientes características:

* Complejidad de las destrezas, realiza sus acciones apoyándose en una estructura diferente y más compleja, ejerciendo un control voluntario y estratégico sobre las partes del proceso de enseñanza y aprendizaje.
* Estructura del conocimiento profunda y multinivel con muchas conexiones inter e intranivel, es decir, saber cuándo, porqué y cómo utilizar el vasto conocimiento que poseen en una situación particular.
* Representación de los problemas, atiende a la estructura abstracta del problema y utiliza una variedad de tipos de problemas almacenados en su memoria.

Sin embargo, dentro del profesor experto, existen dos tipos el “experto rutinario” y el “experto adaptativo”, ambos siguen aprendiendo a lo largo de sus vidas. El experto rutinario desarrolla un conjunto de competencias que aplica a lo largo de su vida cada vez con mayor eficiencia, por el contrario, el experto adaptativo tiene mayor disposición a cambiar sus competencias para profundizarlas y ampliarlas continuamente.

La definición de los requerimientos profesionales deberá partir de un marco conceptual que permita identificar puntualmente la progresión o el tipo de habilidades que debe presentar un docente a lo largo de su carrera docente, asimismo, requiere de gestar las condiciones que les permitan el desarrollo de trayectorias alternativas de práctica docente o de desarrollo profesional y de formación. Dichas condiciones también requieren del fortalecimiento de la visión del docente desde un *profesional con vocación*, con características de personalidad distintivas al de otras profesiones; aspectos que deberán retomarse y plantearse desde los marcos conceptuales y de desempeño que se requieren para el ejercicio pleno de la función docente. Sin lugar a dudas, lo anterior, requiere de un análisis profundo de los resultados de los docentes, del mejoramiento de los aspectos considerados en los perfiles que enmarcan su quehacer para establecer los aspectos que marcarán la progresión en cada uno de los trayectos, en suma, la revisión de las condiciones conceptuales y logísticas que permitan establecer los elementos necesarios para el desarrollo profesional docente.

# **5.La profesionalización y su articulación con la evaluación docente**

La evaluación docente al formar parte del proceso de profesionalización, es el medio para determinar cómo los docentes están desarrollando su función, al respecto un estudio sobre evaluación del desempeño y carrera profesional docente en 50 países de América y Europa (UNESCO, 2006) sostiene que una de las preocupaciones de los sistemas educativos de América y Europa es la de desarrollar sistemas de carrera docente y de evaluación del desempeño que contribuyan al desarrollo profesional de los maestros y profesores y, con ello, a la mejora de la calidad de la enseñanza.[[1]](#footnote-1)

Los informes examinados (OCDE, 2009b; UNESCO, 2006) muestran que los sistemas de evaluación del desempeño que funcionan, han sido, por lo general, el fruto de un acuerdo entre actores representativos y cuentan, además, con el apoyo mayoritario de quienes son objeto de la evaluación. Pareciera que las propuestas exitosas en materia de evaluación docente han sabido conciliar el interés por el mejoramiento cualitativo de la educación con las exigencias de una gestión eficaz de la docencia y con los legítimos derechos de los educadores[[2]](#footnote-2).

El desempeño de los docentes no puede ser entendido si no se tiene un panorama al menos general de cómo es que ingresan los docentes a un sistema educativo, relativo a ello se explica de manera general las características de los mecanismos de formación para el ingreso como antecedentes para describir los procesos de evaluación de diferentes países.

Los mecanismos de acceso son las formas en que un sistema educativo selecciona a sus docentes para comenzar sus funciones docentes en el aula, así se mencionan dos vías el concurso de méritos en donde se retoma la experiencia, certificación y antigüedad como bases, adicionalmente se puede aplicar un examen de conocimientos, la segunda vía para seleccionar a los docentes es el concurso de oposición.

En los últimos años los requisitos de ingreso esenciales que comparten los países de América Latina son: la nacionalidad, mayoría de edad, capacidad psicofísica y certificación de buena conducta legal, adicionalmente en países que tienen población indígena, el manejo de la lengua es otro requisito además del conocimiento de la cultura local entre ellos se puede mencionar a Bolivia, Ecuador, Guatemala, México y Perú el requisito fundamental es la titulación.

En la mayoría de los países, los docentes reciben formación previa al servicio, seguida de un proceso de selección, con capacitación posterior en el servicio proporcionada principalmente a través de cursos y talleres. La nueva evidencia muestra que la proporción de certificados de los docentes y la mayoría de las formas de desarrollo profesional tienen un impacto débil sobre el rendimiento estudiantil.[[3]](#footnote-3) En varios países existen criterios de selección para ingresar y permanecer en la profesión, y éstos pueden variar dependiendo de las necesidades del sistema educacional. Pueden incluir como mínimo que se haya completado un determinado nivel de estudios, así como también exámenes nacionales o institucionales que permitan demostrar la idoneidad para ejercer la docencia

## **5.1.Procesos de evaluación de la función docente**

En casi todas las carreras en América Latina, los procesos de evaluación incluyen la participación de varios actores, entre los que se encuentran instancias nacionales, padres de familia y representantes gremiales, estos actores participan de múltiples maneras y con diferentes niveles de responsabilidad.

Los sistemas de evaluación del desempeño que funcionan, han sido, por lo general, el fruto de un acuerdo entre actores representativos que cuentan con el apoyo mayoritario de quienes son objeto de la evaluación. Pareciera que las propuestas exitosas en materia de evaluación docente han sabido conciliar el interés por el mejoramiento cualitativo de la educación con las exigencias de una gestión eficaz de la docencia y con los legítimos derechos de los educadores. (UNESCO 2013, p.94)

La posibilidad de que la evaluación del desempeño docente contribuya al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, se relaciona con la capacidad de integrar la información proveniente de dicha evaluación en los procesos formativos que son parte de la carrera profesional, al respecto no existen evidencias de que este desafío haya sido abordado satisfactoriamente en los países de Latinoamérica.

Tres son las ideas que comparten los países que evalúan el desempeño de los docentes en su práctica diaria:

* La evaluación del trabajo de los profesores supone una definición *a priori* de aquello que es un buen desempeño.
* Las evaluaciones del desempeño están definidas como oportunidades de mejora de los profesores, la periodicidad de estas evaluaciones cuyo promedio es de cada tres años ofrece un camino de mejora, a partir de la demostración de las habilidades consolidadas o la presentación de nuevas competencias adquiridas
* La evaluación del desempeño docente está concebida como una estrategia para retener a los mejores profesores dentro del sistema, pues se ha extendido la implementación de incentivos de tipo salarial en función a los resultados, así como otro tipo de reconocimientos. Las evaluaciones son de alto impacto en Colombia, Chile, Ecuador, México y Perú, donde las deficiencias en los resultados tienen consecuencias para la estabilidad laboral de los docentes.

En las últimas décadas, varios sistemas educativos han promulgado políticas y reformas para elevar los estándares del profesorado, se pueden mencionar tres posibles instrumentos para proporcionar orientación a los docentes sobre lo que deberían saber y poder hacer: marcos de calificaciones, estándares y la articulación entre ambos. (OCDE, 2017)

1. Marcos de calificaciones: los marcos de calificaciones pueden ayudar a aclarar las calificaciones formales específicas que un maestro (u otra ocupación o profesión) puede recibir dentro de un sistema educativo específico en relación con otras profesiones.

Por lo tanto, pueden considerarse como documentos (entre otras cosas) en los que se manifiesta la profesionalidad de los docentes. Ellos son instrumentos que apoyan el desarrollo y la clasificación de las calificaciones, de acuerdo con un conjunto de criterios para niveles de aprendizaje logrados y basados en requisitos de calidad específicos. Estos instrumentos pueden permitir (entre otras cosas) una comprensión común de la calidad y el contenido o el resultado de un premio logrado, la comparabilidad entre cualificaciones y una cierta transferibilidad del conocimiento en todas las profesiones.

1. Estándares: los estándares describen lo que los maestros deben saber y ser capaces de hacer, incluida la descripción de un nivel de rendimiento. Por lo tanto, son documentos o conjuntos de documentos con diferentes extensiones y alcance que establecen qué se valora en una profesión a través de un enfoque basado en competencias. "Competencias" se definen como la capacidad progresiva y progresiva de satisfacer las demandas complejas en un contexto definido mediante la movilización de estrategias psicosociales holísticas recursos (cognitivos, funcionales, personales y éticos) según sea necesario para cumplir con estas demandas.
2. La articulación entre marcos y estándares. A lo largo del continuo de la carrera profesional de un maestro, los estándares profesionales complementan las calificaciones adquiridas en programas formales de educación docente para promover el mejoramiento permanente de los docentes. Marcos de calificaciones especifican el conocimiento formalmente adquirido en principio (por ejemplo, licenciatura, maestría o doctorado) (OCDE, 2004) mientras los estándares profesionales, por otro lado, especifican la mejora continua de las competencias (conocimiento, habilidades y actitudes) desde principiante hasta experto que eventualmente puede llevar (o no) acciones adicionales en la carrera de un maestro (por ejemplo, requisitos de práctica o inducción y desarrollo profesional continuo). Los estándares también pueden permitir una mayor configuración del conocimiento de los docentes en las diferentes etapas de sus carreras, de acuerdo con las necesidades del sistema educativo.

La evaluación del desempeño docente en un contexto global ha permitido que la evaluación de la misma sea enriquecida por el intercambio de realidades entre varios países, de lo cual la evaluación docente ha sido un tema tan complejo que ha buscado un sentido unificado a través de establecer estrategias y/o modelos de evaluación que permitan mejorar la calidad de la enseñanza, donde los procesos evaluativos proporcionen información relevante que permita ver la realidad en la que todos los actores de la educación están inmersos generando cambios.

Dentro de las modalidades por las cuales se puede hacer una evaluación a partir del nivel de logro de los aprendizajes de los alumnos, la autoevaluación, en la cual el mismo docente reflexiona sobre su práctica y por último la evaluación que busca mejorar la enseñanza de su práctica, muchas de estas modalidades convergen con el objetivo de mejorar la calidad de la educación en la cual se incorporan diferentes metodologías e instrumentos para recabar información y obtener mediante ello una visión global de desempeño docente. Los propósitos de estos modelos varían dependiendo del contexto y las políticas de las cuales emergen, en todos los procesos de evaluación, si bien la experiencia es un factor que influye en la mejora de su práctica, también la formación que llevan a cabo, está vinculación permite a los docentes, dependiendo del país tener un acompañamiento para la mejora del desarrollo profesional.

Estímulos e incentivos

Los programas de incentivos en la región han sido diseñados desde tres ópticas: como estrategia de un mejor desempeño de los docentes, como premio a un resultado bueno obtenido y/o como mecanismo para incentivar mejoras. Bajo cualquiera de estas modalidades, la evaluación sobre el tema ha concluido que los docentes latinoamericanos no siempre responden a los incentivos de manera predecible (Vegas y Umansky 2005) y que en aquellos países donde se ha medido el impacto de dichos incentivos con el rendimiento de los estudiantes no ha sido posible asumir relaciones claras entre dichos incentivos a los docentes y los resultados de los estudiantes (Cueto, Torero, Deustua y León 2005, Carnoy, Brodziak, Molinas y Socías 2007, López-Acevedo 2004, Núñez, Steiner, Cadena y Pardo 2002).

Cuadro de incentivos[[4]](#footnote-4)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| INCENTIVOS | México | Chile | Rumanía | Francia | Alemania | Grecia | Polonia | Portugal | Reino Unido | Irlanda | Nueva Zelanda | Corea del Sur | China | Nicaragua | California | Australia | Inglaterra | Gales |
| Incentivos basados en el desempeño docente |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Aumento temporal de la remuneración, del 15% durante un año al 20% durante cuatro años |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| No relacionan directamente los resultados de las evaluaciones con la remuneración, pero los vinculan a la progresión en la carrera |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Nombramiento de Maestro de Habilidades Avanzadas |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Gastos de menaje después de tres años |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Servicio en zonas lejanas es requisito para la promoción |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Mayor autonomía a las buenas escuelas |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Mejoramiento de las condiciones de trabajo |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Disminución de carga administrativa |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Sobre Instrumentos de evaluación, puede tomar importancia que el llevar a cabo una evaluación a partir de abordar uno o varios instrumentos, en el segundo se desprende elementos más sólidos sobre los resultados; entre ellos algunos delos instrumentos que más se utilizan están pruebas escritas, observación de la práctica docente, informes por parte de superiores, en los últimos años se ha dado importancia a la autoevaluación, la evaluación entre pares y la evaluación externa, varían desde pruebas escritas, visitas a clases, peguntas a padres, se pueden utilizar varios de ellos en diferentes momentos con ello cruzando los resultados para dar un análisis del desempeño docente.

El tipo de instrumentos usados para la evaluación es más homogéneo, la mayoría de los casos, aunque con importancias distintas, los procesos de evaluación incluyen tradicionales pruebas escritas de conocimientos, tanto pedagógicos como de contenidos. En las carreras en transición entre la primera y segunda generación, se ha ido incorporando fichas de observación directa y protocolos de clases demostrativas. En menor medida, carreras como la chilena, colombiana o peruana incorporan instrumentos de evaluación elaborados por los propios docentes, tales como el portafolio y las filmaciones de clases sólo Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, México y Perú tienen normas detalladas que regulan todo el proceso y los instrumentos de evaluación.

|  |  |
| --- | --- |
| Observación en aula | El evaluador puede estar presente en una o varias clases. |
| Portafolios de los docentes | Incluyen evidencia de cómo los docentes preparan sus clases, de la reflexión crítica que realizan sobre su práctica, de los trabajos de los alumnos, de las discusiones en aula para mejorar el rendimiento. |
| Autoevaluación docente | Reflexión crítica de la práctica hecha por el propio docente respecto de cada uno de los estándares definidos |
| Trabajo de alumnos | Evidencia del aprendizaje de los alumnos, como muestras de su trabajo y otros datos de su desempeño. |
| Entrevistas con docentes | Intercambio de información, con el fin de retroalimentar a los maestros y para fijar objetivos de transformación de práctica. |
| Informes | Informes sobre el docente y su práctica por parte del director, el supervisor u otras autoridades. |
|  | Pruebas de conocimiento de los docentes. |
| Cuestionarios | Información procedente de sus pares, los alumnos o los padres. |

Versión adaptada de: Schmelkes, S. (2014).

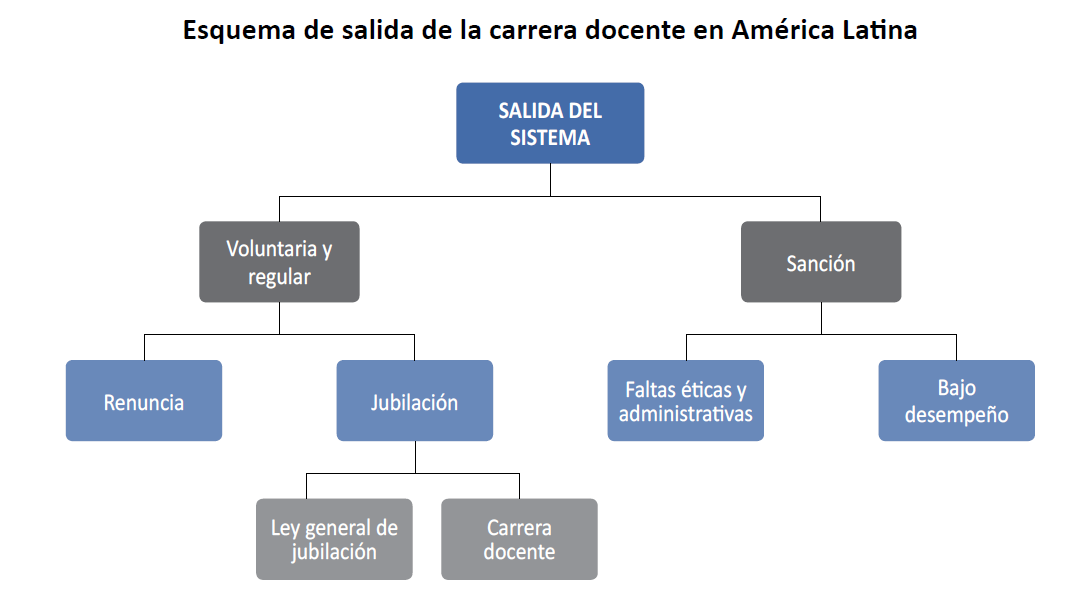
Para hablar sobre efectividad, se toma en cuenta el papel del docente para el mejoramiento de la enseñanza y de su profesión, es decir que competencias son necesarias para alcanzar aprendizajes efectivos en los alumnos, que acciones debe realizar a lo largo de su intervención, su formación influye mucho en la manera en que intervienen, pues su preparación se ve reflejada en su enseñanza, el cual varia de los docentes en sus primeros años a aquellos cuya experiencia ha sido aún mayor, está efectividad vista en países de América Latina se puede observan en los 3 aspectos, Conocimientos, Actitudes y Desempeño mostrados en la siguiente tabla.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Conocimientos | Actitudes | Desempeño |
| -Habilidades de comunicación verbal y escrita  -Conocimiento de las materias que enseñan y los métodos pedagógicos para enseñar estas materias a los estudiantes  -Conocimientos de una variedad de estrategias pedagógicas y de cuándo y con qué estudiantes es apropiada y probablemente sea efectiva cada una  -Entendimiento de los antecedentes lingüísticos y culturales de los alumnos y de la mejor forma de maximizar el aprendizaje de diversas necesidades y características  -Conocimientos de cómo organizar y manejar el aula, usando el tiempo en forma efectiva  -Conocimientos de cómo evaluar el aprendizaje de los estudiantes, tanto formal como informalmente, y cómo variar la instrucción basándose en estas evaluaciones  - Conocimientos de cómo seleccionar y confeccionar recursos que sean apropiados para las actividades de aprendizaje de los alumnos  -Comprensión del desarrollo lingüístico y de las etapas del desarrollo de los niños al nivel que enseñan | -Respetan a sus alumnos sin importar diferencias de antecedentes, de lenguaje y de etnias  -Alta expectativa respecto del aprendizaje de todos sus estudiantes  -Ven los errores de los estudiantes como ´ventanas a su pensamiento´ que se pueden usar para mejoras en el aprendizaje  Reflexionan sobre su práctica  -Creen en la colaboración con otras personas para llegar a objetivos comunes respecto al aprendizaje  -Receptivos a que los padres y los miembros de la comunidad se involucren en sus aulas  -Seguir aprendiendo y mejorar su práctica  -Comprometidos con su profesión | -Desarrollan reglas de aula con los estudiantes y mantienen aulas seguras y ordenadas en las que todos los alumnos son tratados con justicia y equidad  -Uso efectivo tanto del tiempo general del aula como del tiempo de los estudiantes individuales  -Usan técnicas de enseñanza efectivas: planifican las clases, presentan material nuevo de forma clara, ayudan a los alumnos a relacionar el aprendizaje nuevo con el anterior y proveen prácticas guiadas e independientes para los nuevos contenidos  -Brindan a los estudiantes oportunidades de involucrarse activamente en su propio aprendizaje  -Responden a los errores de los estudiantes de una forma positiva que les ayude a entender  y aprender el concepto tratado  -Usan evaluación formativa para ajustar la instrucción y diversificarla de acuerdo a los individuos o grupos de estudiantes  -Crean vínculos cálidos y valorativos con sus estudiantes, y las aulas proveen un ambiente que promueve el interés por el aprendizaje |

Versión adaptada de: Schmelkes, S. (2014).

**5.2.Opciones de salida en la carrera docente**

En todas las regulaciones analizadas, las opciones de salida de la carrera cuentan con indicaciones precisas. En un intento por reordenar estos procedimientos es posible identificar un conjunto de criterios de salida propios de una **relación contractual**.



Tomado de OREALC–UNESCO. (2015).

## 

## **5.2.1.Promoción laboral**

Las estrategias de promoción laboral son un aspecto medular en el desarrollo de las carreras. Su importancia radica no solo en que es factor definitorio en la clasificación de las carreras públicas docentes en la región, sino que son muestra del “espíritu” de la norma que las acompaña.

La promoción vertical sigue siendo la estrategia de promoción laboral más presente entre las carreras docentes latinoamericanas. Este tipo de promoción comprende la movilidad hacia funciones directivas intraescolares (directores, subdirectores, etc.) o fuera de la escuela (supervisores, monitores, etc.) se espera que aquellos que son promocionados repliquen en los docentes a su cargo las cualidades y el trabajo que los llevó a la excelencia. Por eso mismo, prácticamente en todos los países una de las exigencias para ser promovido a cargos directivos es haber trabajado en el aula.

La promoción horizontal entendida de manera común significa mejoras de la condición económica o laboral de un docente que se desempeña en el aula de clases. Tradicionalmente, la promoción horizontal está representada en el escalafón; es decir en estructura de categorías a las que se asciende por antigüedad o concurso y que tiene correspondencia con el salario. Se ha venido advirtiendo la falta de una mayor regulación y acreditación de los Programas de Capacitación, que garanticen la calidad del servicio y el impacto real en la mejora de las habilidades y conocimientos de los docentes.

Las últimas versiones de carrera como el caso de Ecuador, México y Perú están incluyendo nuevas posibilidades de promoción horizontal distintas al escalafón o las asignaciones extraordinarias.

**Promoción laboral de docentes en AL[[5]](#footnote-5)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| TIPO DE  MOVIMIENTO | El Salvador | Argentina | Uruguay | Guatemala | Honduras | Nicaragua | Chile | Colombia | México | Perú | Ecuador | Brasil |
| Movimiento vertical |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Movimiento horizontal |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

La formación docente se ve cada vez más como un proceso de aprendizaje permanente. Mientras que la educación inicial del maestro proporciona la fundamentación, el desarrollo profesional continuo proporciona un medio para mejorar la calidad de la fuerza de trabajo y retener personal efectivo a lo largo del tiempo. Este tipo de actividades permiten a los profesores actualizar, desarrollar y ampliar sus conocimientos y comprensión de la enseñanza y mejorar sus habilidades y prácticas a lo largo de su carrera. Para maestros nuevos, el desarrollo profesional continuo puede ayudar a suavizar la transición a su trabajo y compensar las deficiencias de su formación. Un enfoque de aprendizaje permanente para el desarrollo del profesorado es esencial, teniendo en cuenta que las necesidades y expectativas del personal pueden cambiar con el tiempo.

El Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE (TALIS) reveló que los maestros necesitan un mayor apoyo en ciertos temas, por ejemplo, para tratar con la integración de niños con necesidades especiales, el uso creciente de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula, y la creciente diversidad de alumnos, que requiere enfoques más individualizados para la enseñanza.

De acuerdo con la OCDE (2013) considerando las políticas establecidas, los tipos de evaluación regulados varían según los países, entre ellas podemos encontrar las siguientes de acuerdo a un estudio de 28 países:

* Evaluaciones al finalizar un período de prueba
* Evaluaciones periódicas basadas en la escuela
* Evaluación para la gestión del rendimiento, algunos países tienen procesos específicos para el registro de docentes.
* Evaluación para la promoción en el lugar.
* Esquemas de recompensas

# **5.2.2.Características de los modelos de evaluación docente a nivel internacional**

Actualmente existe un particular interés por conocer los diferentes modelos de evaluación, basadas en diversas investigaciones se busca el desarrollo de diversos organismos, planes modelos de evaluación los cuales se parte para tener una perspectiva amplia del objeto de estudio, ese marco conceptual por el cual es posible la evaluación, basados en cierto perfil docente.

Un modelo de evaluación docente es un diagrama de la realidad, que representa y jerarquiza aquellos elementos sobre los que se requiere información. Constituye un marco conceptual que tiene un valor ordenador e interpretativo de una cierta realidad en estudio. Permite hacer explícitas las perspectivas desde las cuales el evaluador constituye su objeto de estudio, de allí su carácter selectivo (Rodríguez, 2002).

El enfoque para poder evaluar depende del propósito de la educación, implica seleccionar aspectos de relevancia en la práctica docente, desde las competencias que se espera debe tener un buen docente, las interacciones con los estudiantes, el logro de aprendizajes entre otros.

|  |  |
| --- | --- |
| **Foco del modelo** | **Elementos a observar** |
| **Perfil del docente** | Formación de base y experiencia |
| **Resultados obtenidos por los estudiantes** | Vínculos con el alumnado y con los conocimientos |
| **Comportamientos del aula** | Estrategias utilizadas para promover la motivación de los estudiantes |
| **Prácticas reflexivas** | Tipo de vínculo establecido entre colegas |

Versión de Vaillant D. (2008).

### **América Latina**

El problema de varios países en América Latina ha sido el darle un carácter sistemático, pues muchos docentes lo toman como algo de insatisfacción por parte de la plantilla docente ya que muchas de sus evaluaciones no se llegan a aplicar de forma consistente y no abarcan todos los aspectos que un docente domina.

|  |  |
| --- | --- |
| MODELOS DE EVALUACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA | |
| Argentina | Evaluadores: director y supervisor.  Ausencia de indicaciones de evaluación objetivos.  Modelo formal, pero con poco contenido. |
| Colombia | En tres momentos: período de prueba al ingreso, al finalizar. cada año escolar y en forma voluntaria cada seis años para ascender de grado. |
| Nicaragua | Dos momentos: evaluación anual de cada docente y visitas de supervisión a las aulas.  Evaluadores: director, colegas del centro y supervisor.  Principales criterios a observar: cumplimiento del horario, implementación del programa y asistencia de los alumnos a clase. |
| Uruguay | Evaluadores: director y supervisor, en forma anual.  El director evalúa el desempeño en el centro, mientras que el supervisor evalúa básicamente el trabajo de aula y tiene formalmente un rol de orientador.  La evaluación se combina con información de antigüedad y otros factores, para determinar el puntaje del docente. |
| Honduras | El SINECE plantea la necesidad de tomar en cuenta los resultados de los alumnos, la evaluación del director, la coevaluación de los docentes entre sí y la autoevaluación del docente, pero esto aún no se ha hecho efectivo. |
| El Salvador | Evaluación de los docentes a través de la evaluación institucional de los centros educativos (hasta el 2003). Actualmente se está diseñando nueva estrategia.  Ausencia de mecanismos para establecer incentivos a los docentes según los resultados de las evaluaciones. |
| República Dominicana | Tres tipos: evaluación en período de prueba al momento del ingreso, evaluación ordinaria cada no más de tres años, y evaluación especial ordenada por la Secretaría de Educación |

Versión de Vaillant D. (2006).

En Chile la evaluación se realiza a través de la Comisión Comunal de Evaluación y tiene como propósitos: contribuir al desarrollo y fortalecimiento sostenido de la profesión docente, mejorar la labor pedagógica con el fin de favorecer el aseguramiento de aprendizajes de calidad de los alumnos y aportar información valiosa a cada uno de los actores educativos, al sistema de formación inicial y continua de los docentes, y al sistema educativo en general.

Es una evaluación de carácter fundamentalmente formativo y constituye una oportunidad única para que el docente se conozca mejor desde el punto de vista profesional, identificando tanto sus fortalezas como los aspectos que puede mejorar.

Se creó un comité técnico tripartito que tendría la responsabilidad de avanzar para la construcción del nuevo sistema, y en el que participarían el Colegio de Profesores, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Ministerio de Educación Dominios y Criterios del Marco para la Buena Enseñanza.

Se determinó el marco de la buena enseñanza basado en los siguientes dominios:

·    Preparación de la enseñanza

·    Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

·    Responsabilidades profesionales

·    Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

La evaluación se realiza sobre la base de las evidencias del desempeño profesional de cada docente recogidas a través de cuatro instrumentos: Autoevaluación, Entrevista por un Evaluador Par, Informes de Referencia de Terceros y Portafolio de desempeño pedagógico, todos los cuales deben guardar relación con los dominios, criterios y descriptores fijados en el Marco para la Buena Enseñanza.

El desempeño de los docentes afecto a la Evaluación Docente puede ser categorizado en cuatro niveles: Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio. Los dos primeros indican desempeños que corresponden a conductas pedagógicas que cumplen con los indicadores evaluados, mientras los dos últimos revelan falencias evidentes que ameritan acciones de carácter formativo. Consistentemente, las consecuencias que conllevan estos niveles de desempeño son diferentes. resultados positivos (Competente o Destacado) brindarán a los profesores y profesoras la posibilidad de elevar sus ingresos, mientras que desempeños deficientes (Básico o Insatisfactorio) conducirán a acciones de formación para superar las debilidades constatadas por la evaluación. En el primer caso, los docentes podrán postular a la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), un beneficio económico por hasta 4 años; mientras en el segundo, la reglamentación vigente establece el docente está obligado a participar en acciones de formación remedial denominadas Planes de Superación Profesional (PSP). (La evaluación docente en Chile, p. 139)

En el modelo de evaluación de Colombia, para la carrera docente se ingresa después de un año de prueba. Las evaluaciones conducen a un plan de desarrollo y metas para el siguiente año, cada año los docentes son evaluados por el cumplimiento de estas metas mediante su autoridad inmediata.

Consta de tres etapas:

1. La evaluación se realiza al final de cada año académico. (En práctica por más de 4 meses en caso contrario debe esperar hasta el año próximo), Aquellos docentes que tengan 60% o más “Satisfactorio” se incorporan al grado en relación con su desarrollo profesional o académico, en caso contrario si obtienen menos de ese porcentaje son retirados.
2. Anual obligatoria. Considera el dominio de estrategias y habilidades pedagógicas y de evaluación, el manejo de la didáctica propia del área o nivel educacional en el que se desempeña, habilidades para solucionar problemas, nivel de conocimiento y habilidades relacionadas con el plan de estudios de su institución, actitudes generales hacia los estudiantes, manejo de relaciones grupales, tratamiento y manejo del comportamiento de los estudiantes, sentido de compromiso institucional, preocupación por mejorar la calidad de la educación, y obtención de resultados.
3. Competencias. Voluntaria y está orientada a los docentes que pretenden una promoción de grado. Los docentes con buenos resultados son candidatos para un aumento de sueldo o promoción dentro de su carrera.

Por otro lado, en el modelo de evaluación de Perú, para lograr un ascenso se requiere el cumplimiento mínimo de permanencia según el nivel, a su vez aplicar en una evaluación ordinaria cada tres años y una extraordinaria al siguiente para quienes no han aprobado en más de dos oportunidades. En caso de reprobar dos evaluaciones extraordinarias, pueden ser despedidos. Se instituye la evaluación censal, prueba escrita y obligatoria, la cual surge con el fin de diseñar próximas acciones para capacitación y quienes participan a este examen tienen acceso al programa de formación y carrera docente.

Se realiza una evaluación ordinaria cada 3 años y una extraordinaria al siguiente para quienes no aprueban tienen seguimiento y capacitación, hay asesoramiento para quienes no han aprobado en más de dos oportunidades. En caso de reprobar 2 evaluaciones extraordinarias pueden ser despedidos. Se instituye la evaluación censal, prueba escrita y obligatoria, la cual surge con el fin de diseñar próximas acciones para capacitación y quienes participan a este examen tienen acceso

En Canadá, el Ministerio de Educación de Ontario determina los componentes del sistema de Evaluación del Rendimiento del Maestro (TPA) que se basa en los Estándares de práctica del Colegio de Profesores de Ontario para la Profesión Docente.

El sistema de evaluación del desempeño docente tiene dos componentes: uno para los nuevos profesores y otro para profesores experimentados. La evaluación de los nuevos profesores está vinculada a un programa de inducción obligatorio que dura un año (NTIP, por sus siglas en inglés) y que cuenta con elementos de orientación y tutoría efectuada por profesores experimentados y desarrollo profesional.

La evaluación del desempeño de los maestros experimentados, se basa en la elaboración y revisión su plan de desarrollo profesional (ALP) cada año. El ALP incluye los objetivos de crecimiento profesional del docente, el plan de acción propuesto y los plazos para lograr esos objetivos. El ALP está escrito y dirigido por el maestro y se desarrolla de manera consultiva y colaborativa con el director de escuela. Los docentes que pasen del nuevo proceso de evaluación de docentes con experiencia deben desarrollar un ALP en su primer año como un maestro experimentado. Cada año a partir de entonces, los maestros, en consulta con su director, debe revisar y actualizar su ALP según sea necesario del año anterior. Deben tener en cuenta su aprendizaje plan del año anterior, su aprendizaje y crecimiento durante el año, y el informe sumativo de su reciente evaluación de desempeño. En un año de evaluación, el maestro y el director deben reunirse para revisar y actualizar el la ALP del maestro como parte de la evaluación del desempeño.

En Australia a través del australiano Institute for Teaching and School Leadership - (AITSL) ha introducido varias políticas tendientes a aportar mejoramiento y coherencia a la carrera docente entre ellos los Estatutos Australianos para el Aprendizaje Profesional de los Profesores y Directivos de Colegios (2013) tiene por objeto promover el mejoramiento a lo largo de la carrera docente. Adicionalmente, los Estándares Profesionales de Australia para los Docentes (2013) pretenden entregar pautas de la calidad de los docentes durante las distintas etapas profesionales relacionadas con la carrera de los profesores (acreditación/ registro provisional, renovación/registro y certificación, así como también desempeño y desarrollo), y definen las etapas de mejoramiento (logrado, bueno, altamente destacado, sobresaliente) (AITSL, 2014).

En Australia, el trabajo para desarrollar los Estándares Nacionales Profesionales Australianos para Maestros comenzó en enero 2009. Este fue un proceso nacional riguroso basado en las normas e investigaciones nacionales e internacionales existentes.

La fase de consulta que siguió a la redacción de los estándares fue igualmente extensa e involucró a todas las partes interesadas en la educación, incluidos los docentes, las asociaciones de docentes, los formadores de docentes, los empleadores, los sindicatos y autoridades regulatorias. Los borradores de estándares se sometieron a un proceso de validación psicométrica realizado a través de la Universidad de Nueva Inglaterra. Los estándares se basan en la comprensión de los maestros sobre lo que se requiere en las diferentes etapas de sus carreras, y representar con precisión un análisis de la práctica efectiva y contemporánea de docentes en todo el país.

Para ser otorgado completo registro, los maestros deben demostrar que:

• Su enseñanza cumple con la etapa de carrera "competente" de los Estándares Profesionales Australianos para Maestros;

• Han cumplido con el requisito mínimo de práctica profesional en una escuela de Australia o Nueva Zelanda

• Continúan reuniendo los elementos de idoneidad para el registro; y

• Han cumplido con cualquier condición adicional que pueda aplicarse a su registro provisional.

Aunque cada una de las autoridades de registro de maestros del estado y del territorio tiene sus propios procesos de registro, un alto nivel de coherencia se ha logrado entre ellos.

Las decisiones de inscripción se basan en una recomendación a nivel de escuela / lugar de trabajo. Se proporciona evidencia de que el maestro cumple con todos los estándares en la etapa profesional competente. El período máximo para cumplir con los requisitos para el registro completo es de cinco años, con una disposición para la extensión caso por caso. Las autoridades reguladoras especifican un período mínimo de no menos de 80 días de enseñanza y no exceder el equivalente a un año de la enseñanza a tiempo completo en una escuela de Australia o Nueva Zelanda, durante la cual el maestro demuestra que él o ella ha cumplido con los estándares a la satisfacción del regulador. Solo entonces un solicitante puede solicitar el registro completo.

Las autoridades reguladoras docentes formulan y llevan a cabo un proceso de calidad para garantizar la coherencia juicios, esto puede tomar la forma de una auditoría de la evidencia de una muestra de docentes que han sido otorgados registro completo.

En todos los estados y territorios, después de que los maestros se hayan registrado inicialmente dentro de su jurisdicción, deben renovar su registro periódicamente, generalmente cada cinco años.

Los resultados de la evaluación de los maestros son de utilidad para determinar si los maestros son competentes y tienen las habilidades emocionales para impartir clases, a partir de ello ingresar y permanecer en la profesión. Así mismo los resultados también son de utilidad para postularse a puestos jurisdiccionales e incluso para identificar las necesidades de desarrollo profesional.

Finlandia no tiene una regulación nacional para la evaluación docente, respecto del proceso de selección, este se compone de varias etapas, comienza con una etapa que incluye una evaluación de 300 preguntas de selección múltiple destinada a medir las habilidades de lenguaje, matemáticas y de resolución de problemas, posteriormente se realizan pruebas universitarias que evalúan la capacidad de los postulantes para procesar información, desarrollar el pensamiento crítico y sintetizar datos, concluye con entrevistas en las universidades que evalúan la motivación de los postulantes para enseñar.

Por lo que respecta al desempeño, el Ministerio de Educación y Cultura de ese país, no evalúa de manera formal al profesorado, sino que esto está a cargo de los gobiernos locales y el sindicato de profesores. Las pautas de la evaluación del maestro son definidas en el contrato entre el empleador del gobierno local y el sindicato de docentes como parte de las negociaciones laborales. Los docentes se evalúan en relación con los objetivos y contenidos del plan de estudios básico nacional y el plan de desarrollo de su escuela para el año.

Los directores de las instituciones son los que deben comprobar si se cumplen los objetivos del currículo nacional y el plan de cada institución. Los directores se entrevistan con cada uno de los docentes, la evaluación se hace de manera informal y a través del diálogo con la finalidad de indagar qué problemas o necesidades afectan al centro y planteando en conjunto las medidas para mejorar la calidad de educación del mismo.

La principal especialización de los profesores de educación primaria es la pedagogía, y también pueden especializarse en la enseñanza de una o varias asignaturas como parte de sus estudios específicos. En el caso de la educación secundaria superior, los profesores se especializarán en materias específicas y realizarán sus estudios pedagógicos durante cinco años, o como un módulo separado tras graduarse. La formación del profesorado incorpora amplios contenidos teóricos y prácticos, está basada en la investigación y pone el énfasis en el desarrollo del conocimiento pedagógico. Los profesores están preparados para adaptarse a estudiantes con distintas necesidades y estilos. También se enfatiza el práctico de enseñanza, que incluye una menor porción de competencia práctica en las habilidades básicas frente a colegas en grupos de estudiantes, otorgando mayor importancia a las prácticas requeridas de enseñanza en centros de formación del profesorado dirigidos por la universidad o en centros afiliados. Además, a otros grupos de profesores, como los de educación infantil y de FP, se les exige una graduación en educación terciaria. (Política educativa en perspectiva 2015, p. 263)

Un punto trascendental de este modelo lo constituye la formación y el mantenimiento de un cuerpo altamente calificado de docentes lo cual constituye uno de los pilares de su exitoso sistema educativo, han gestado un modelo que contempla una formación docente de alta calidad así como exigentes estándares de ingreso y permanencia en el ejercicio de la enseñanza; y al mismo tiempo han edificado un entorno social que respeta y valora altamente la profesión docente, y un entorno laboral en el que se equilibra el trabajo individual en el aula con el trabajo colaborativo de todos los docentes de la escuela, que da pie a la reflexión y al fortalecimiento colectivo del proceso educativo.

En Singapur los postulantes que ingresan a la profesión deben demostrar sólidas habilidades académicas y un firme compromiso con la profesión. Se deben comprometer a enseñar por lo menos tres años. Los estudiantes de enseñanza media tienen la posibilidad de estar internos en los colegios, incluso tiene un sistema de ingreso a la docencia cuando la persona ya ejerce una profesión (Schleicher, 2012).

A los profesores se les ofrecen distintas estructuras para el desarrollo de la carrera. Luego de tres años de enseñanza, los profesores son evaluados todos los años para determinar la función más adecuada: profesor maestro, especialista en currículum, investigador o directivo escolar. Los futuros directivos son capacitados para prepararlos para su nuevo rol. Cada una de estas estructuras conlleva aumentos salariales (Schleicher, 2012).

Cuenta con un Sistema de gestión del Rendimiento Mejorado (EPMS) de los docentes, este se basa en tres puntos: itinerario profesional, incentivos económicos y sistema de evaluación, es decir, la evaluación se realiza mediante un proceso anual que plantea objetivos, evalúa el rendimiento según las competencias del profesor y los ayuda a definir sus áreas de crecimiento y desarrollo. Y así, de acuerdo a los resultados de este sistema, los supervisores se reúnen con los docentes para incentivar a los que han evolucionado positivamente y se asiste con formación a los que necesitan mejorar. Esto da lugar a un sistema de crecimiento por mérito a través de tres itinerarios y según sus intereses y aspiraciones. Los tres itinerarios son: Itinerario educativo, dónde los profesores perfeccionan sus capacidades y técnicas pedagógicas y ascienden dentro del propio sistema escolar, Itinerario de liderazgo, a través del que pueden acceder a puestos de gestión y dirección en centros o en el Ministerio, Itinerario de especialista sénior, creado para profesores que quieren especializarse en ciertas áreas que abren nuevos caminos en la educación

En China, en 2012, el Ministerio de Educación (MOE, por sus siglas en inglés) publicó un documento titulado Estándares curriculares nacionales para la formación de docentes. En él, las autoridades chinas recalcan la necesidad de orientar la formación de los docentes hacia dinámicas prácticas y el aprendizaje permanente.[[6]](#footnote-6)Los criterios generales se establecen a nivel nacional, se detallan a nivel local y cada escuela es la encargada de llevar a cabo las evaluaciones.

Los docentes son evaluados respecto de cuatro aspectos: integridad profesional o valores; capacidad, incluyendo habilidades y competencias (virtudes); y su propio logro y el de sus alumnos. El énfasis en estas evaluaciones tiende a recaer en la integridad profesional de los docentes y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, es decir se miden su integridad profesional y no sólo sus habilidades y capacidades.

El proceso incluye la autoevaluación, cuestionarios a los colegas, a los alumnos y a los padres, y tiene en cuenta también los premios que el docente haya podido recibir y los resultados académicos de sus alumnos.

Los maestros son evaluados por un equipo de trabajo electo que incluye representantes sindicales, líderes de partidos, maestros y otros oficiales electos. Este grupo de trabajo analiza la autoevaluación del docente y las revisiones entre pares y padres para evaluar el rendimiento de un docente. Integridad y capacidad. Para la diligencia, se revisa el registro de asistencia de un maestro. Para evaluar el logro de un maestro, los resultados de los estudiantes son revisados, y cualquier premio o certificado que el maestro haya recibido, cualquier documento que él o ella tenga publicado, y se considera la participación del profesor en proyectos de investigación.

Los resultados de la evaluación sustentan una variedad de decisiones sobre la carrera del maestro, incluido el salario y se agregan al portafolio de un maestro como prueba de la experiencia docente. El Director de Instrucción también puede utilizar esta información para reducir la carga de trabajo de un docente si se le identifica como de bajo rendimiento o incluso para transferir el profesor. Los resultados van directamente al gobierno central.

### **La evaluación docente en México**

En México con la adición de las fracciones III, VII y VIII del artículo 3º y la fracción XXV del artículo 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y con la emisión de las legislaciones secundarias, como la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, así como con las modificaciones correspondientes a la Ley General de Educación, se introdujeron cambios en los criterios y mecanismos de la carrera profesional docente y del personal con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnico-pedagógica.

Por su parte, la LGSPD plantea tres aspectos centrales: 1) la creación del Servicio Profesional Docente (SPD), 2) el establecimiento de los procesos y mecanismos para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los docentes y 3) la profesionalización y formación continua de los maestros.

La LGSPD hace referencia al Marco General de una Educación de Calidad y lo define como el “conjunto de perfiles, parámetros e indicadores que se establecen a fin de servir como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio” (LGSPD, artículo14).

La misma ley, confiere al INEE, entre otras atribuciones, la definición de los procesos de evaluación de los docentes; la autorización de los parámetros e indicadores definidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como las etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación (LGSPD, artículo 7).

A partir de esta normatividad se crearon los Perfiles, Parámetros e indicadores como base de una política integral de desarrollo docente. La LGSPD hace referencia al Marco General de una Educación de Calidad y lo define como “el conjunto de perfiles, parámetros e indicadores que se establecen a fin de servir como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el ingreso, permanencia en el servicio, con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación” (LGSPD, artículo 14) (INEE Revista RED 01)

En 2015 se aplicó por primera vez la Evaluación del Desempeño Docente, cuyo modelo contempló cuatro etapas con instrumentos de distinta naturaleza, para dar cuenta de la complejidad de la práctica docente. Este primer proceso de evaluación se llevó a cabo a nivel nacional a un primer grupo de docentes en servicio, y en el caso de educación básica (EB), también se evaluó a personal con funciones de dirección y supervisión.

# **Bibliografía**

Arnaut, A. (2010). Gestión del sistema educativo federalizado 1992-2010. En A. y. Arnaut, Los grandes problemas de México. VII. Educación (págs. 234-265). Ciudad de México: El Colegio de México.

Cordero Arroyo, G., Fragoza González, A., & Vázquez Cruz, M. d. (2015). El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 55-71.

DOF. (11 de septiembre de 2013). Ley general del servicio profesional docente. Ciudad de México.

DOF. (7 de mayo de 2014). Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Obtenido de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIFE.pdf

Fierro, E. C. (2009). Descentalización educativa en México. OCDE.

INEE. (2014a). Panorama educativo de México 2014. Ciudad de México.

INEE. (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México.

INEE. (2015). Panorama educativo de México. Ciudad de México.

INEE. (2016). Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes. Ciudad de México: Autor.

INEE. (2016). Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014. Ciudad de México: Autor.

INEE. (2016). Principales cifras. Educación básica y media superior. Ciudad de México, México.

INEE. (2016). Reporte general de resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014/Primaria. Ciudad de México.

INEE. (2017). Directrices para la mejorar de la atencióne educativa de niños, niñas y adolescentes indígenas. Ciudad de México: Autor.

INEE. (2017). La educación obligatoria en México. Ciudad de México: Autor.

INEE. (2017). La educación obligatoria en México 2017. Ciudad de México: Autor.

INEE/UNICEF. (2015). Panorama educativo de la población indígena. Ciudad de México.

Juárez, B. D. (2 de octubre de 2017). Atención a la diversidad a través de las escuelas multigrado. Obtenido de http://www.inee.edu.mx: http://www.inee.edu.mx/index.php/blog-de-la-gaceta-noviembre/619-articulos-gaceta-noviembre/2579-atencion-a-la-diversidad-a-traves-de-las-escuelas-multigrado

Juárez, B. D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y el Salvador. Sinéctica. Revista electrónica de educación, 1-16.

Nieto de Pascual Pola, D. M. (2009). Análisis de las políticas para maestros de educación básica. OCDE.

Pérez Ruiz, A. (2014). La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones. El cotidiano.

Presidencia de la República. (22 de marzo de 2017). Ley General de Educación. Ciudad de México.

Santiago, P. I. (2012). Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación. Ciudad de México: OCDE.

Secretaría de Educación Pública. (28 de septiembre de 2017). Nuevo Modelo Educativo. Obtenido de Heterogeneidad de contextos de la educación básica: http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/index-edubasica-contextos.html

SEP. (2016a). Principales cifras del sistema educativo mexicana 2015-16. Ciudad de México.

SEP. (2017). Lineamientos generales para la prestación del servicio de asistencia técnica a la escuela en la educación básica. Ciudad de México.

SEP. (2017c). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-17. Ciudad de México.

Zorrilla, M., & Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. Revista Electrónica Sinéctica, 1-30.

Luna Serrano, Edna y Pedroza Zúñiga Luis. (14 de marzo de 2015). Estándares para la evaluación del desempeño docente. Análisis de tres modelos. Segundo congreso latinoamericano de medición y evaluación educacional. México.

OCDE. (2011). OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Australia. OCDE publishing.

OCDE. (2013). Teachers for the 21st Century. Using Evaluation to Improve Teaching. OECD Publishing.

OCDE. (2017). Professional learning and development to support teachers' work. En OCDE, Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All. doi:http://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-3-en

OCDE. (sf). Reformulando la carrera docente en Chile. Chile. Obtenido de http://www.oecd.org/chile/Reformulando-la-carrera-docente-en-chile.pdf

OREALC/UNESCO Santiago. (2013). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe, Santiag, Chile.

OREALC/UNESCO Santiago. (2015). Las carreras docentes en America Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Santiago, Chile.

Schmelkes, S. (2014). Tema sobre evaluación del desempeño. en: Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Santiago: OREALC-UNESCO. Págs. 154- 181.

Vaillant, D., y Rossel, C. (2006). Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión. Santiago de Chile: PREAL. Pág. 34.

Vaillant D. (2008). Algunos marcos referenciales para La Evaluación Del Desempeño Docente En América Latina. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Volumen 1, Número 2.

Castañeda, A. (2007). “Trayectorias e identidades en la formación permanente de profesores de educación básica”. I Congrès Internacional Noves tendencies en la formació permanent del professorat, Universidad de Barcelona.

García, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano. Bogotá.

Hargreaves, A. (1996). Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. (Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente, Santiago de Chile.)

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital. Transforming teaching in every school. Nueva York, NY: Teachers College Press of Columbia University.

Imbernón, F. (1995). Innovación y formación en y para los centros. Cuadernos de pedagogía, 240, 68-72.

Imbernón, F. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Grao. España.

Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional (7ª edición). Barcelona: Graó.

Murillo, F. J., González, A., & Rizo, M., en UNESCO (2007). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa. Santiago de Chile: UNESCO.

OREALC/UNESCO (2014). Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual.

Ortiz, M. (2003). Carrera Magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional. Cuadernos de Discusión 12. México: SEP.

Scriven, M. (1991). Evaluation thesaurus. Cuarta edición. Newbury Park, California: Sage.

Tardif, M. (2009). “Los saberes del docente y su desarrollo profesional”. Madrid, Narcea Ediciones.

UNESCO (2006). Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente. Una panorámica de América y Europa.

UNESCO (2008). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe.

UNESCO (2015). Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional.

Vezub, L. (2008). Las trayectorias de desarrollo profesional docente. La construcción del oficio en los profesores de Ciencias Sociales. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Vezub, L. (2010). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.

Villegas-Reimers, E., & Avalos, B. (2003). Dos experiencias en formación docente: EUA y Chile. SEP.OREALC/UNESCO (2014). Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual.

1. UNESCO (2013), p. 87 [↑](#footnote-ref-1)
2. Idem, p. 94 [↑](#footnote-ref-2)
3. OCDE (2017), [↑](#footnote-ref-3)
4. Versión adaptada de: Schmelkes, S. (2014). [↑](#footnote-ref-4)
5. Elaboración propia con información de OREALC/UNESCO Santiago (2015) Las carreras docentes en América Latina. [↑](#footnote-ref-5)
6. Formación inicial de los docentes: estudio comparado de los sistemas educativos en Brasil y China Eva Ramírez Carpeño Vlademir Marim JOURNAL OF SUPRANATIONAL POLICIES OF EDUCATION, nº5, pp. 22 – 43 DOI: http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5 [↑](#footnote-ref-6)