



Libro del participante

Apoyo y Seguimiento en aula a docentes

PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA DEL MAGISTERIO FISCAL

PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

Rafael Correa Delgado

MINISTRA DE EDUCACIÓN

Gloria Vidal Illingworth

Viceministro de Educación

Pablo Cevallos Estarellas

Viceministra de Gestión Educativa

Mónica Franco Pombo

Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo

Cinthia Chiriboga Montalvo

Director de Formación Continua

José Luis Ayala Mora

Autoras del curso

Mercedes Zerega Garaycoa

Coordinación Técnica

Isabel Ramos Castañeda

Edición y corrección de estilo

Alicia Robalino Larrea

Diseño y diagramación

Alex Yáñez Jácome

Impresión

Coordinación General de Administración Escolar

©Ministerio de Educación del Ecuador - MinEduc

Primera edición: julio de 2012

Quito – Ecuador

La reproducción parcial o total de esta publicación, en cualquier forma que sea, por cualquier medio mecánico o electrónico, no autorizada por los editores, viola los derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

**DISTRIBUCIÓN GRATUITA - PROHIBIDA SU VENTA
LIBRO PARA USO EXCLUSIVO DE DOCENTES E INSTRUCTORES DE LOS
CURSOS DE CAPACITACIÓN ORGANIZADOS POR EL MINISTERIO DE
EDUCACIÓN DEL ECUADOR**



Guía del instructor

Apoyo y Seguimiento en aula a docentes

PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA DEL MAGISTERIO FISCAL

Índice

Advertencia	5
Presentación	7
Objetivos del curso	9
Plan de sesiones	11
Metodología	17
Sesión 1	
El cambio educativo.....	45
Sesión 2	
Ámbitos en que se desenvuelve un docente.....	59
Sesión 3	
Observando una práctica docente que promueve aprendizaje activo.....	71
Sesión 4	
Cómo retroalimentar durante el acompañamiento docente.....	87
Sesión 5	
La retroalimentación	97
Sesión 6	
Resultados y análisis de los resultados de la encuesta	107
Sesión 7	
Los estándares docentes y el acompañamiento pedagógico.....	121
Sesión 8	
El poder y el acompañamiento pedagógico.....	129



REVISION 02	
18	Opportunity

Advertencia

Un objetivo manifiesto del Ministerio de Educación es combatir el sexismo y la discriminación de género en la sociedad ecuatoriana y promover, a través del sistema educativo, la equidad entre mujeres y hombres. Para alcanzar este objetivo, promovemos el uso de un lenguaje que no reproduzca esquemas sexistas, y de conformidad con esta práctica preferimos emplear en nuestros documentos oficiales palabras neutras, tales como *las personas* (en lugar de *los hombres*) o *el profesorado* (en lugar de *los profesores*), etc. Sólo en casos en que tales expresiones no existan, se usará la forma masculina como genérica para hacer referencia tanto a personas del sexo femenino como del masculino. Esta práctica comunicativa, que es recomendada por la Real Academia Española en su Diccionario Panhispánico de Dudas, obedece a dos razones: (a) en español es posible «referirse a colectivos mixtos a través del género gramatical masculino», y (b) es preferible aplicar «la ley lingüística de la economía expresiva», para así evitar el abultamiento gráfico y la consiguiente ilegibilidad que ocurriría en el caso de utilizar expresiones tales como *las y los*, *os/as* y otras fórmulas que buscan visibilizar la presencia de ambos sexos.



Presentación

¿Qué significa liderar una institución educativa? Usualmente se ha visto el rol del líder de una institución educativa como un cargo administrativo. Los rectores, directores o coordinadores de área se encargan principalmente de los aspectos legales y logísticos de una institución. Sin embargo ¿cuál es la principal función de una institución educativa? La principal función de escuelas y colegios es una sola: que los estudiantes aprendan. Y aprendan de la mejor manera posible. Eso implica asumir que el perfil del directivo de la gestión se amplíe a un liderazgo pedagógico: la preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes se vuelve central para un líder de este tipo de institución.

Muchas investigaciones se han preguntado ¿qué hace que los estudiantes aprendan? Y si bien las habilidades e intereses de los estudiantes determinan una parte importante de su aprendizaje, muchos de esos estudios coinciden en que la asesoría al docente, el apoyo institucional y la capacitación continúa son los pilares más importantes de ese proceso de enseñanza-aprendizaje. El informe McKinsey (2010), uno de los informes educativos más importantes de la actualidad se preguntó ¿cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno? Y, después de realizar una serie de investigaciones en 20 sistemas educativos concluye que la construcción de capacidades de enseñar de los profesores y de gestionar de los directores es central, en la medida en que *«la calidad de un sistema educativo nunca estará por encima de la calidad de los docentes»* y *«la única forma de mejorar los resultados es mejorar la enseñanza»* Otros autores como Antonio Bolívar (2010) argumentan que el liderazgo educativo es un factor de primer orden en el mejoramiento educativo y del aprendizaje de los estudiantes: *«los directores efectivos proveen una visión clara y un sentido a la escuela, desarrollando una comprensión compartida y misión común de la organización, focalizada en el progreso de los alumnos»* (Bolívar, 2010:20).

Eso se resume en una idea: la necesidad de realizar un **acompañamiento pedagógico** y, por lo tanto, de promover un **liderazgo pedagógico**. El acompañante pedagógico es un asesor, que con más experiencia y conocimientos en pedagogía, **apoya y hace seguimiento** al docente en sus funciones de planificación, implementación de lo planificado en el aula de clase, diseño de actividades y proyectos, manejo de los estudiantes y evaluación.

Acompañar a los docentes también es complejo. Implica diseñar, monitorear e implementar procesos de cambio pedagógico. Además implica aconsejar, monitorear y sugerir metodologías y enfoques de enseñanza. También implica capacitar y evaluar los cambios producidos de una forma que respete a los actores y a la institución.

Para ser acompañante o líder pedagógico no hay una receta. Y este curso no pretende ser una. El objetivo de este curso es introducirnos a ese rol y aprender a ayudar a otros a ser mejores docentes. Y sobre todo a no olvidar para qué estamos aquí: para que nuestros niños y jóvenes aprendan. Porque tienen derecho a la mejor educación posible.

Objetivos generales del curso

Incorporar prácticas institucionales de acompañamiento, seguimiento, evaluación y retroalimentación a la labor pedagógica del docente, como acciones que aseguren la mejora en los aprendizajes de los estudiantes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Observar, registrar e interpretar diversas dimensiones de procesos de aprendizaje-enseñanza en el aula.
- Entrevistar a docentes y estudiantes en relación a diversas dimensiones de los procesos de aprendizaje de aula.
- Usar diversas estrategias de registro (cuadernos de campo, bitácoras de aprendizaje, fotografía, audiovisual, audio, etc.) como herramientas de reflexión y análisis con los docentes, sobre sus prácticas de aulas.
- Diseñar herramientas sencillas de recolección de datos (guías de observación estructurada, guía de aspectos y preguntas para entrevistas focalizadas, etc.)
- Hacer retro-alimentación a docentes, a partir de elementos observados en su aula.
- Guiar procesos de auto-evaluación (fortalezas y debilidades) con los docentes, en relación a sus saberes y concepciones, prácticas de aula, desarrollo de clases, y su relación con los aprendizajes de sus estudiantes.
- Guiar procesos de planificación de aula en base a nuevas estrategias didácticas aprendidas en cursos.
- Facilitar procesos de toma de decisiones con los docentes, en relación a la incorporación de nuevas prácticas de aula (innovaciones pedagógicas).
- Guiar y promover la indagación constante de los maestros en relación a los saberes de sus estudiantes, y al efecto de sus acciones docentes sobre los aprendizajes.

- Manejar asertivamente la comunicación.

Este curso tiene una duración de 48 horas dividido en 8 sesiones de seis horas cada una.

El presente curso se fundamenta en los siguientes **ejes teóricos**:

1. Principios constructivistas del aprendizaje
2. Liderazgo pedagógico y su impacto en el aula de clase
3. Rol del mentor y sus diferentes funciones: observar y retroalimentar
4. Observación en el aula de clase
5. Emociones en el acompañamiento docente

Plan de sesiones

SESIÓN	CONTENIDOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TAREA
1 EL CAMBIO EDUCATIVO	<ul style="list-style-type: none"> • El cambio educativo • El liderazgo pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre la importancia de brindar acompañamiento pedagógico al docente y de cómo éste incide en el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos 	Actividad plenaria. Cambios personales y educativos Actividad en grupo. El liderazgo pedagógico y su impacto en el aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura Anexo 1. <i>Las claves del cambio en la escuela</i> y realizar una reflexión a partir de preguntas. 2. Realizar un registro de actividades que hace el participante en su institución y reflexionar en torno al tiempo que le dedica al liderazgo pedagógico.
2 ÁMBITOS EN QUE SE DESENVUELVE UN DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Ámbitos en que se desenvuelve un docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los distintos ámbitos en los que se desempeña un docente dentro de una institución educativa, para en base a ellos organizar el acompañamiento pedagógico que como directivo debe brindar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad plenaria. <ul style="list-style-type: none"> – El acompañamiento pedagógico • Actividad individual <ul style="list-style-type: none"> – Roles y ámbitos del trabajo docente • Actividad en grupo <ul style="list-style-type: none"> – Las cualidades de un docente efectivo. 	Lectura del Anexo 2. <i>Concepciones y prácticas pedagógicas</i> y realizar un listado de principios constructivistas.

3	OBSERVANDO UNA PRÁCTICA DOCENTE QUE PROMUEVE APRENDIZAJE ACTIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Principios constructivistas de aprendizaje • Criterios para la observación pedagógica en el aula de clase 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar principios y prácticas constructivistas y cómo se evidenciarían en el aula de clase para poder guiar los procesos de planificación micro y macro curricular de los docentes • Observar cómo se implementan los principios constructivistas en el aula para como acompañante pedagógico tomar decisiones de intervención a partir de lo observado 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad en grupo <ul style="list-style-type: none"> – Principios constructivistas • Actividad en grupo <ul style="list-style-type: none"> – Evaluación de principios constructivistas de aprendizaje en el aula • Actividad en grupo <ul style="list-style-type: none"> – Diseño de una pauta de observación de clase 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura del Anexo 3. <i>Introducción al rol de mentores</i> y reflexionar sobre el rol de acompañante o mentor pedagógico a partir de preguntas. 2. Diseñar un plan de módulo y un plan de clase de una materia que los participantes elijan. Se utilizará en sesiones posteriores. 3. Observar la clase de su pareja de trabajo (o de otro docente que tenga contacto y que esa persona observe su clase a partir de la pauta de observación. Se recogerá en sesiones posteriores.
---	---	--	---	---	--

4	CÓMO RETROALIMENTAR DURANTE EL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> La retroalimentación en el acompañamiento docente El acompañamiento docente 	<ul style="list-style-type: none"> Analizar las características de una buena retroalimentación pedagógica y sus efectos en el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes, para diseñar planes de acompañamiento pedagógico acordes a esas características 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad en grupo <ul style="list-style-type: none"> La retroalimentación y sus efectos en los docentes Actividad en grupo <ul style="list-style-type: none"> Un acompañamiento ideal 	<p>1. Recordatorio: deben observar la clase de otro participante.</p> <p>2. Lectura del Anexo 4. <i>Técnicas de recolección de información</i> y responder preguntas sobre la lectura</p>
5	LA RETROALIMENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> La retroalimentación pedagógica 	<p>Analizar las características de una buena retroalimentación pedagógica, y sus efectos en el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes, para diseñar preguntas guías para que la retroalimentación lleve tanto al acompañante pedagógico como al docente a reconocer las fortalezas y debilidades en los procesos de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actividad plenaria <ul style="list-style-type: none"> Características de una buena retroalimentación Actividad plenaria <ul style="list-style-type: none"> Juego de roles sobre la clase observada y sobre las planificaciones Actividad en grupo <ul style="list-style-type: none"> Co-evaluación de las planificaciones 	<p>1. Realizar una autoevaluación de sus desempeños docentes y de sus habilidades de retroalimentación considerando las pautas establecidas al interior del curso para esos desempeños.</p> <p>2. Corregir la planificación a partir de las evaluaciones que realizaron los colegas.</p>

6	OBSERVAR APRENDIZAJES Y EMOCIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo recoger evidencia del aprendizaje de los estudiantes. • Las emociones en el aprendizaje. • La retroalimentación pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los aspectos observados en una actividad de aprendizaje para clasificarlos en fortalezas o debilidades, según el aporte que den o no a la consecución de los objetivos que persigue esa actividad de aprendizaje. • Reflexionar sobre la importancia de tener en cuenta al momento de realizar una retroalimentación pedagógica el saber manejar adecuadamente las manifestaciones emotivas del docente evaluado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad en grupo <ul style="list-style-type: none"> – La observación del aprendizaje de los estudiantes. • Actividad plenaria <ul style="list-style-type: none"> – Juego de roles: Las emociones en la formación docente • Actividad en grupo <ul style="list-style-type: none"> – Lectura: Las emociones en la formación docente 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Traer la observación realizada. 2. Leer el Anexo 5. <i>Estándares de Calidad Educativa</i> y responder preguntas en torno a los estándares y su relación con el liderazgo pedagógico. 3. Traer la tarea de observación, el informe de la observación, la autoevaluación y el informe de los estudiantes.
---	--	--	---	---	---

7	LOS ESTÁNDARES DOCENTES Y EL ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> • La retroalimentación pedagógica • Los estándares de desempeño profesional docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar los estándares de desempeño profesional docente para identificar fortalezas y debilidades, evaluar y brindar retroalimentación al desempeño profesional del docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad en grupo <ul style="list-style-type: none"> – Los estándares de desempeño profesional docente • Actividad en grupo • Evaluar docentes considerando los estándares de su desempeño profesional 	Prepararse para el examen.
8	EL PODER Y EL ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> • La retroalimentación pedagógica • El mal uso del poder en el acompañamiento pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre cómo influye en el mejoramiento profesional del docente, el asumir la figura de acompañante pedagógico como una figura de poder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad en parejas <ul style="list-style-type: none"> – Evaluación de la retroalimentación sobre la observación de clase. • Actividad plenaria <ul style="list-style-type: none"> – El poder y el acompañamiento pedagógico. 	



Metodología

La metodología incluye:

1. Realizar trabajos o lecturas individuales, grupales o actividades de trabajo colaborativo
2. Participar en reflexiones y exposiciones en plenaria
3. Observar, registrar e interpretar diversas dimensiones de procesos de aprendizaje-enseñanza en el aula
4. Entrevistar a docentes y estudiantes en relación a diversas dimensiones de los procesos de aprendizaje de aula
5. Usar diversas estrategias de registro (cuadernos de campo, bitácoras de aprendizaje, fotografía, audiovisual, etc.) como complemento de los registros de observación.
6. Diseñar herramientas sencillas de recolección de datos (guías de observación estructurada y preguntas para entrevistas focalizadas, etc.)
7. Hacer retro-alimentación a docentes, a partir de elementos observados en su aula manejando asertivamente la comunicación
8. Realizar auto-evaluaciones (fortalezas y debilidades) con los docentes en relación a sus saberes y concepciones, prácticas de aula, y desarrollo de clases, y su relación con los aprendizajes de sus estudiantes.
9. Realizar planificaciones de aula en base a nuevas estrategias didácticas aprendidas.
10. Aprender a indagar en relación a los saberes de sus estudiantes, y al efecto de sus acciones docentes sobre los aprendizajes.

EVALUACIÓN

Existen los siguientes tipos de tareas:

1. Observaciones de procesos de aprendizaje-enseñanza en el aula
2. Entrevistas a docentes y estudiantes en relación a diversas dimensiones de los procesos de aprendizaje de aula
3. Presentación de registros (pautas de observación, cuadernos de campo, bitácoras de aprendizaje, fotografía, audiovisual, audio, etc.) como herramientas de reflexión y análisis con los docentes, sobre sus prácticas de aulas
4. Realización de retro-alimentaciones a docentes, a partir de elementos observados en su aula.
5. Auto-evaluaciones de sus saberes y concepciones, prácticas de aula, y desarrollo de clases, y su relación con los aprendizajes de sus estudiantes.
6. Realización y corrección de una planificación de aula en base a lecturas pedagógicas y co-evaluaciones.
7. Realización de reflexiones a partir de lecturas pedagógicas.

Sistema de evaluación

SISTEMA DE EVALUACIÓN PARA PARTICIPANTES

La labor de los participantes será evaluada considerando las siguientes formas y pesos:

Aspectos	Porcentaje de la calificación	Equivalencia
1. Tareas (informes y reflexiones sobre lecturas y prácticas docentes y/o de acompañamiento pedagógico)	20%	2 puntos
Práctica docente y de acompañamiento	Total: 20%	2 puntos
1. Planificación, implementación y autoevaluación de un módulo o plan de clase utilizando principios del aprendizaje activo.	10%	
2. Observación y evaluación de una clase utilizando los principios constructivistas de aprendizaje.	10%	
3. Examen final o prueba de salida.	Total: 60%	6 puntos

ESCALA DE EVALUACIÓN

El curso se evalúa con una nota final entre 1 y 10 y se aprueba con 7/10. Considere las siguientes equivalencias cualitativas de la escala de evaluación.

Excelente	9.1- 10
Muy bueno	8.1- 9.0
Regular/Cumple - Bueno	7.0- 8.0
Deficiente	0-6.9

Los criterios de evaluación se presentan a continuación.

TAREAS

Las tareas tienen criterios de evaluación. Considere:

1. Calificar cada criterio sobre 10 y luego calcular el promedio y,
2. Asignar a cada pregunta un puntaje específico sobre 10. Trate de que sea proporcionado (si hay cinco preguntas, por ejemplo, que cada pregunta valga dos puntos)

Una vez que tenga el promedio de los criterios, puede restarle a ese puntaje el valor de las preguntas que no se hayan desarrollado.

Considere los siguientes criterios de evaluación para los diferentes tipos de tareas enviadas en este curso:

1.1 Informes y reflexiones sobre lecturas y su práctica como docente y/o acompañante pedagógico

Cada tema del curso es evaluado a partir de una reflexión en el que usted, como docente o directivo-acompañante, construye sobre el tema revisado y lo relaciona con su práctica como directivo actual, docente actual o acompañante pedagógico futuro.

La reflexión no busca evaluar qué tan buen o mal directivo, docente o acompañante es, sino más bien, evaluar su capacidad de comprender las lecturas y conceptos trabajados en el curso y, sobre todo, su capacidad autocrítica y de reconocer sus habilidades y debilidades como directivo/ docente y futuro acompañante pedagógico.

Cada reflexión considera los criterios de evaluación que se presentan a continuación. Asigne el puntaje correspondiente a cada criterio, según la escala de evaluación que se encuentra al inicio, luego calcule el promedio. Puede ser que existan algunas tareas en las que no se evalúan todos los criterios que aquí se establecen.

Criterios de evaluación			Puntuación
1	Comprensión de los conceptos	Los conceptos han sido adecuadamente comprendidos y se retoman las ideas más importantes de los autores	
2	Capacidad de aplicación y de relación de los conceptos con su trabajo en el aula de clase	Esto significa que usted relaciona los conceptos con lo que, como docente, hace o no hace en el aula de clase	
3	Capacidad autocrítica	Su reflexión nos muestra que usted es un docente y/o directivo crítico con la forma en que planifica y maneja su clase y puede reconocer las fortalezas y debilidades de las actividades que planifica, el manejo del aula, las destrezas logradas como docente o como estudiante, etc. Su capacidad autocrítica revela que tiene conocimientos del currículo dictado y de los principios constructivistas que son importantes para generar buenos aprendizajes en los estudiantes	
4	Sustentación de las ideas con ejemplos y capacidad descriptiva	Sus reflexiones se sustentan en ejemplos de su práctica como director o docente o en sus incipientes experiencias de acompañante pedagógico, por ejemplo, no sólo dice «no he ayudado a que mis estudiantes comprendan la idea del aprendizaje como una construcción» o «tengo problemas para retroalimentar», sino que esa idea puede sustentarse con un ejemplo «casi nunca exploro sus ideas previas sobre un tema» o «no hago que realicen comparaciones entre lo que pensaban sobre un tema antes o después» o «sólo recojo las debilidades de la clase y no las fortalezas» o «indiqué que el docente tuvo problemas al manejar el trabajo en grupo, pero no especifiqué cuáles eran los problemas».	

		<p>Su reflexión describe claramente las actividades que usted ha realizado. Alguien que no está en su clase puede imaginar la actividad. Por ejemplo, no sólo dice «hago actividades activas en clase», sino que coloca ejemplos de esas actividades: «una vez organicé un proyecto para investigar a las personas del barrio de la escuela en la que los estudiantes tenían que preguntar el nombre de la persona, la edad, dónde había nacido y después conversamos de cuántas personas habían en el barrio, a qué grupos de edades pertenecían, etc.». Esta capacidad descriptiva se aplica al relato de experiencias de acompañamiento. Por ejemplo, no sólo dice: «Le diría al docente que impartió la clase que realice actividades más activas», sino que se especificarían el tipo de actividades o desempeños que podrían diseñarse.</p>	
5	Buena redacción y ortografía:	<p>La reflexión es fácil de leer y comprender. Presenta las ideas de forma clara, con la sintaxis y la ortografía adecuadas.</p>	

1.2 Diseño, implementación y autoevaluación de una clase y observación de una clase de otro participante

Este trabajo tiene dos partes:

- 1.2.1 Planificación, implementación y autoevaluación de un módulo o plan de clase utilizando principios constructivistas de aprendizaje. Esta tarea genera tres documentos: i) Planificación, ii) Pauta de observación (llenada por el participante que dio la clase, a manera de autoevaluación), iii) Informe de autoevaluación y la pauta de observación del trabajo en aula.
- 1.2.2 Observación y evaluación de una clase utilizando principios constructivistas de aprendizaje y la pauta de observación del trabajo en el aula.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

DEL PLAN DE CLASE/PLAN DE UNIDAD APLICADO/IMPLEMENTADO

NOMBRE:

FECHA:

SESIÓN:

Asigne el puntaje correspondiente a cada criterio, según la escala que se encuentra al inicio del sistema de evaluación.

	Criterios de evaluación		Puntuación
1	Estructura	¿Se encuentran los datos necesarios: el área, año lectivo, año de Educación General Básica, título, tiempo de duración, fecha de inicio y de finalización, entre otros?	
4	Conocimientos/ contenidos	¿El programa, desempeño, recoge los conocimientos establecidos en los currículos actuales del Ministerio de Educación?	
5	Etapas / Secuencia de aprendizaje/ Evaluación	¿El programa, desempeño, explora las experiencias previas, conocimientos previos o identifica mitos, creencias, estereotipos que puedan tener los estudiantes sobre ese tema? ¿Hay desempeños preliminares sencillos que luego se complejizan? ¿Hay una secuencia lógica de actividades? ¿Hay un proceso: inicio, desarrollo o discusión, cierre, conclusión o evaluación? ¿Considera el tiempo designado como adecuado a la actividad? ¿Es muy largo o muy corto? ¿Se señala con claridad cómo se evaluarán procesos y productos (matrices, rúbricas, listas, criterios, etc.)	
6	Interacción social	¿Existe en el plan instancias de trabajo grupal o cooperativo para que aprendan con otros? ¿Hay procesos individuales o grupales?	

7	Tiempo	<p>Las actividades o desempeños diseñados son auténticos, es decir, se plantean proyectos, investigaciones, problemas, creación de textos o productos similares a los que hacen los investigadores o profesionales en la vida real? ¿Está claro qué es lo que los estudiantes van a saber hacer (destrezas con criterio de desempeño)?</p> <p>¿La actividad está claramente explicada y descrita: las preguntas o instrucciones son claras, queda claro si la actividad se desarrolla individual o grupalmente? Es decir, se indica claramente lo que se va a hacer, por ejemplo, no sólo se dice «exploración», sino que se indica: «se explorarán los aprendizajes previos a partir de una lluvia de ideas en torno a la pregunta x»</p>	
8	Capacidad de recoger críticas, comentarios, retroalimentaciones	<p>¿El plan recoge las críticas, comentarios y retroalimentaciones realizadas por compañeros docentes e instructor al plan de clases inicial?</p> <p>¿El plan de clases final es mejor que el inicial?</p>	

DEL INFORME DE AUTOEVALUACIÓN DEL PLAN DE CLASE /PLAN DE UNIDAD APLICADO/IMPLEMENTADO

Los criterios de evaluación del informe escrito de autoevaluación consideran los señalados en las tareas de reflexión de lectura (apartado 1.1) y otros distintos que se presentan a continuación. Coloque una calificación en cada aspecto considerando la escala de evaluación que se coloca en el capítulo Sistema de Evaluación.

DEL INFORME EVALUATIVO DEL PLAN DE CLASE /PLAN DE UNIDAD APLICADO/ IMPLEMENTADO POR OTRO PARTICIPANTE O POR OTRO DOCENTE

Los criterios de evaluación del informe escrito de evaluación de la clase de otro participante u otro docente consideran los señalados en las tareas de reflexión de lectura (apartado 1.1) y otros distintos que se presentan a continuación. Coloque una calificación en cada aspecto considerando la escala de evaluación que se coloca en el capítulo Sistema de Evaluación.

	Criterios de evaluación		Puntuación
1	Capacidad crítica y consideración de la pauta de observación	El informe reconoce las fortalezas y debilidades de las actividades que planificó el participante docente, el manejo del aula, las destrezas logradas como docente, etc. La crítica considera la evaluación de todos los ámbitos a observar definidos en la pauta de observación y los principios pedagógicos discutidos y consensuados en el curso. Se sustentan con observaciones y datos tanto las fortalezas, pero sobre todo las debilidades del plan. Por ejemplo, se coloca "regular", pero en observaciones se indica lo observado en el aula.	
2	Sustentación de las ideas con ejemplos Capacidad descriptiva	(ver criterios anteriores desarrollados en 1.1). Su reflexión describe claramente las actividades que ha realizado. Alguien que no está en su clase puede imaginar la actividad realizada. Se sustenta en el informe de evaluación y autoevaluación tanto las fortalezas como las debilidades con ejemplos o evidencia específica. Por ejemplo, no sólo se identifica como debilidad «el desempeño no es auténtico». Sino que además se indica por qué no lo fue, por ejemplo: «se plantearon ejercicios matemáticos y problemas sencillos y no relacionados a utilidad de la matemática en la vida real o cotidiana».	
3	Buena redacción y ortografía	La reflexión es fácil de leer y comprender. Presenta las ideas de forma clara, con la sintaxis y la ortografía adecuadas.	

PRUEBA DE SALIDA PARA PARTICIPANTE

Es una prueba objetiva que permite conocer el impacto del curso en el participante y medir el cumplimiento de los objetivos del taller. El puntaje obtenido en la prueba de salida permitirá establecer quién aprueba o reprueba el curso. La evaluación debe administrarse en un máximo de una hora.

La prueba de salida para docentes se compone de 30 ítems de respuesta objetiva. Cada ítem de la prueba cuenta con cuatro versiones de preguntas que evalúan la misma destreza y contenido, manteniendo el nivel de dificultad. Cada uno de los ítems tiene las siguientes condiciones:

- Presenta cuatro alternativas de respuesta
- Tiene únicamente una alternativa de respuesta correcta

Los ítems, para la prueba final para docentes se presentan de acuerdo con el formato entregado por el Ministerio de Educación, en función a las destrezas definidas en la tabla de especificaciones y en concordancia con los objetivos del curso.

RECURSOS Y MATERIALES

Para cada sesión del curso usted necesitará:

- Libro del docente del curso **APOYO Y SEGUIMIENTO EN AULA A DOCENTES**
- Hojas de líneas
- Hojas en blanco
- Cuaderno
- Lápiz
- Esferográfico

GUÍA DE PLANIFICACIÓN DE INSTRUCTORES

PRESENTACIÓN

Esta guía tiene como objetivo apoyar a los instructores durante el proceso de los talleres del curso a los participantes. Para ello encontrará toda la información relativa a los contenidos y actividades del curso, así como guías y orientaciones básicas que debe tomar en cuenta para que este proceso sea exitoso.

Se propone que los instructores puedan apropiarse del curso, los contenidos y las actividades a partir de su propia experiencia, tanto como aprendices en el proceso de trabajo dentro del aula, como en la reflexión de su práctica docente.

LABOR

El libro indica el trabajo que deben realizar los participantes en cada sesión y en **NOTA PARA EL INSTRUCTOR** se colocan recomendaciones destinadas a ustedes sobre cómo manejar cada sesión.

Los instructores deberán:

1. Manejar las plenarias y monitorear los grupos
2. Retroalimentar las reflexiones escritas considerando anexar pautas que recojan los criterios de evaluación de las tareas que se presentan en el capítulo Sistema de Evaluación a participantes.
3. Dirigir los juegos de roles y evaluar las planificaciones y retroalimentaciones, a partir de pautas construidas al interior del curso en consenso con los participantes.

INDICACIONES GENERALES

A partir de pautas construidas al interior del curso en consenso con los participantes

CONOZCA A LOS PARTICIPANTES. Esto parte por:

- a) Solicite en las primeras sesiones el uso de un ticket o identificación con su nombre.
- b) En la primera sesión llene un listado con el nombre, tipo de cargo directivo que tiene, materia que ha dictado o dicta, grados o cursos a los que ha dictado o en los que dicta clase, número de años en el magisterio.
- c) Observe los perfiles, habilidades y personalidades de los participantes y considérelas para retroalimentar su trabajo, manejar las plenarias y organizar los grupos.

Considere las siguientes actitudes:

- a) **Sea paciente.** Dejar de ser un directivo-administrativo para convertirse en un líder pedagógico o dejar de ser docente para pasar a convertirse en un acompañante pedagógico tiene sus riesgos, retos y complejidades. Mientras que algunos directivos podrían interpretarlo como una carga extra o una disminución de su poder, para ciertos docentes, el convertirse en acompañantes puede vivirse desde el exceso de poder. Este curso causará sorpresa, ansiedad, temor, por lo que su rol es tranquilizarlos, hablar de los procesos de aprendizaje, de la implementación parcial de algunas

ideas, de aprender de su propia experiencia docente y de la experiencia de otros. Mencione que no todo será completamente comprendido o saldrá bien o correcto, pero que el curso permitirá tener mayores criterios para intervenir positivamente en las aulas de clase y mejorar las dinámicas de aprendizaje de los estudiantes.

Considere que puede haber directivos que han estado largo tiempo alejados de las aulas.

- b) Sea claro:** Comunique claramente las instrucciones y los criterios de evaluación.
- c) Sea equilibrado:** Recoja siempre las fortalezas y debilidades de los procesos, pero también las posturas diferentes sobre un tema.
- d) Sea respetuoso y comprensivo:** Trate a los participantes de forma respetuosa. Recoja los diferentes comentarios, aunque no siempre esté de acuerdo con ellos. No enfrente directamente a los participantes, más bien traslade la discusión a ellos: ¿piensan los demás lo mismo que?. Si es necesario cambie amablemente de tema: «Esto que plantea es interesante por X motivo, pero quisiera que en este momento nos concentráramos en este tema». Recuerde que estos directivos/docentes administran y/o enseñan en condiciones a veces muy complejas y difíciles: con exceso de estudiantes, pocos recursos, etc. Sea respetuoso de esas situaciones y ubique el mérito que tienen por educar en esas condiciones. Una forma de ser respetuoso es utilizar las palabras de los participantes: rescate sus términos, sus palabras, sus formas de expresión en las pautas que se contruyen y en las plenarias. Promueva el respeto entre los miembros. Por otro lado el Ministerio de Educación está realizando una serie de cambios importantes, hay que asumirlos, no porque son impuestos, sino porque es necesario mejorar el nivel de la educación en nuestro país, es necesario que los estudiantes mejoren sus habilidades y destrezas, que aprendan mejor. Si necesita hablar directamente con algún participante que presenta más problemas de comprensión, no lo llame delante de los otros, acérquese en el refrigerio y solicítele una conversación sobre algún trabajo.
- e) Sea crítico:** Promueva la discusión entre los participantes, no cierre el diálogo a la primera respuesta o idea.
- f) Sea flexible:** No promueva aprendizajes cerrados o un solo punto de vista. Recoja siempre las diferentes posturas de un tema o en torno a un concepto.
- g) Sea inclusivo:** Promueva la participación de miembros más tímidos.
- h) Sea «imperfecto» con «moderación»:** Hable de sus propios problemas o debilidades como docente, líder pedagógico o acompañante pedagógico; situaciones difíciles o complejas que haya tenido con estudiantes o docentes o conceptos que se le hace aún difícil aplicar o comprender. No hay una receta para ser líder o acompañante pedagógico, se aprende desde el ensayo y el error, pero lo importante es transmitir la importancia de prepararse, leer, arriesgarse, interesarse verdaderamente por lo que pasa en el aula. Incluso transmítale la idea que mostrarse «imperfectos» es una buena estrategia para

relacionarse con los docentes, por supuesto, transmitirlo de forma equilibrada, ya que el acompañante debe ser percibido como alguien preparado y de mayor experiencia, sí; pero perfecto y poseedor de verdades, no.

- i) **Sea arriesgado y promueva el riesgo:** Promueva que los participantes experimenten con estas nuevas prácticas e ideas. No espere que los cambios sean radicales y celebre los cambios, aunque sean pequeños.
- j) **Esté más interesado en el aprendizaje que en la aprobación:** Lo importante para usted como instructor es que los participantes aprendan: eso los beneficiará a ellos y a los estudiantes. Por ejemplo, puede promover que los trabajos reprobados sean repetidos, con un límite. Cite a los participantes que le preocupan para dar indicaciones específicas.

Siempre adjunte pautas o comentarios a los trabajos generales o particulares para que los participantes comprendan sus fortalezas y/o debilidades. A continuación se presentan recomendaciones y criterios de evaluación para cada uno de los ámbitos que son parte de la labor del instructor.

SOBRE LAS SESIONES

Cada sesión promueve espacios de aprendizaje colaborativo.

Para que el aprendizaje sea colaborativo, es importante: 1) Insistir en la entrega y desarrollo de las reflexiones individuales, ya que a partir de ellas se promoverán las discusiones grupales, 2) Respetar el desarrollo de las actividades que deben realizarse individualmente y 3) Monitorear los grupos y promover la participación de todos los miembros.

SOBRE LA METODOLOGÍA

MANEJO DE PLENARIAS Y MONITOREO DE LOS GRUPOS

El rol del instructor es ser un guía del aprendizaje, por lo que como instructor:

- a) Pase por todos los grupos recogiendo ideas y comprensiones. El trabajo en pequeños grupos es más importante que el trabajo en plenaria, ya que es en estos donde se evidencian de mejor manera las comprensiones y los niveles de éstas en cada uno de los participantes.
- b) Delimite el tiempo de participación. A partir de los tiempos sugeridos para cada actividad calcule tiempos justos de exposición y discusión. Indique, por ejemplo, previo al trabajo en grupo si tienen 3, 5, 7 minutos para exponer. Respete esos tiempos. Sea riguroso al inicio, si se pasan del tiempo, recuérdelos: «Acordamos este tiempo», «Debe ir terminando porque sólo quedan dos minutos», «Cerramos la discusión en este momento para poder escuchar a otros participantes». Con los tiempos de trabajo colaborativo sea flexible, no presione a que se termine en un tiempo específico si nota que una buena parte del grupo no ha finalizado el trabajo.

- c) Promueva la participación de todos y no solamente de aquellos que hablan voluntariamente o son más activos en las plenarias y los grupos.
- d) Organice los grupos considerando el perfil de los participantes, sus personalidades, los cursos y materias que dictan. Promueva una rotación de miembros. Recuerde: los grupos de amigos no son siempre grupos de trabajo. Equilibre la organización de grupos: pueden existir momentos en que los participantes elijan sus grupos o parejas de trabajo libremente y en otros, asigne usted los miembros por azar o por perfiles. Considere asignar número o letras de forma aleatoria para ir rotando los grupos.
- e) Identifique si hay participantes con mejores habilidades de comprensión lectora y júntelos con otros que tengan más dificultades.
- f) Identifique siempre si hay una comprensión de la instrucción: ¿Qué debemos hacer? ¿Cómo están trabajando?
- g) No conteste preguntas, sino más bien devuélvalas a los participantes para que intenten contestarlas: ¿Harían ustedes lo mismo en este caso como acompañante? ¿Qué podría realizarse?
- h) No dé explicaciones de conceptos o términos, solicite qué comprensiones se están produciendo y trate de promover nuevas preguntas o discusiones para mejorar esas comprensiones. Pregunte por ejemplo: ¿Cómo entiende usted este concepto? ¿Cómo lo entienden otros? ¿Qué opinan los demás de esta definición?
- i) Promueva que los participantes sustenten y justifiquen sus ideas en experiencias o partes del texto: ¿Por qué cree eso? ¿En qué parte del texto se dice eso? ¿Puede darme un ejemplo de su clase?
- j) No entienda la plenaria como un espacio de «pensamiento general» o «acuerdo». Rescate y discuta ideas y posturas contrarias entre los docentes.
- k) Cuando realice cierres, promueva «finales abiertos», es decir, no plantee las ideas o conceptos como algo cerrado, incuestionable o indiscutible. Presente diferentes posturas y discusiones en torno a las ideas.
- l) Sea paciente: el silencio no debe llenarse con una respuesta del instructor. Más bien intente plantear la pregunta de una forma distinta. El silencio significa también la necesidad de un tiempo de reflexión o cuestionamiento.
- ll) En algunas plenarias se construyen documentos (pautas, criterios de observación): socialícelos vía correo o reproduzcalos para los participantes. Es importante que todos tengan el material si es una referencia para el trabajo. Alguien puede siempre apoyarlo con impresiones y/o copias.

DISTRIBUCIÓN DE LAS TAREAS

En algunas plenarias se construyen documentos (pautas, criterios de observación): socialícelos vía correo o reproducícalos para los participantes. Es importante que todos tengan el material si es una referencia para el trabajo. Alguien puede siempre apoyarlo con impresiones y/o copias.

Si revisa con atención, de una sesión a la siguiente existen tareas sencillas, mientras que para las tareas más complejas debe dar un plazo de por lo menos una semana.

Existen tareas como la implementación de plan de clases que necesitan de un mayor tiempo.

Sea sensible y observe al grupo. Si los siente abrumados, renegocie los plazos o revise la asignación de tareas.

Existen los siguientes tipos de tareas:

1. Informes y reflexiones sobre lecturas
2. Informes y reflexiones autocríticas de su práctica como docente
3. Diseño de planificaciones
4. Implementación de una clase
5. Observación de una clase de un participante u otro docente.

EVALUACIÓN A LOS PARTICIPANTES

SOBRE LAS REFLEXIONES

Los participantes deberán presentar sus reflexiones. Para retroalimentarlos, considere los siguientes criterios:

- a) Retroalimente las reflexiones de las tareas con regularidad: si el participante recibe las retroalimentaciones al final, nunca podrá mejorar sus reflexiones.
- b) Cuando retroalimente las reflexiones, personalice su retroalimentación, es decir, ubique tanto las fortalezas como las debilidades del escrito.
- c) Cuando existan problemas, sea muy específico en describir en qué consisten, por ejemplo, no coloque «incompleto» o «no sustentado», sino «falta colocar evidencia o ejemplos de lo que realizas en clase» o «no se contestó a X pregunta» Por eso una pauta de criterios es de gran utilidad.

- d) Cuando vea una reflexión con muchos problemas, entregue al docente una copia de dos o tres reflexiones buenas como referencia para los siguientes borrando los nombres. Dé la oportunidad de equivocarse: promueva la repetición de las reflexiones deficientes.
- e) Puede hacer leer buenas reflexiones en voz alta para promover el mejoramiento de las reflexiones de los demás docentes.
Las pautas de evaluación se presentan en el capítulo Sistema de Evaluación de los participantes y/o directivos.

EVALUACIÓN DE LAS PLANIFICACIONES

Las pautas de evaluación se presentan en el capítulo Sistema de Evaluación de los participantes y/o directivos.

Los participantes deberán presentar una planificación de clase de cualquier materia. Para retroalimentarlas, considere los siguientes criterios:

- a) Considere los principios constructivistas de la lectura
- b) Considere los indicadores de desempeño profesional docente
- c) Indique que la creación o diseño de esta planificación será un proceso a medida que discutan ese plan, lo irán mejorando.
- d) Evalúe la primera versión del plan de forma cualitativa: «excelente», «muy bueno», «bueno», «regular» o «deficiente» para bajar los niveles de angustia inicial, pero a la vez, promover la mejora de esos planes. Coloque una calificación en las siguientes retroalimentaciones del plan.
- e) Retroalimente las planificaciones considerando que los docentes necesitan tiempo para realizar cambios.
- f) Cuando retroalimente las planificaciones, personalice su retroalimentación, es decir, ubique tanto las fortalezas como las debilidades de ésta.
- g) Cuando existan problemas, sea muy específico en describir en qué consisten, por ejemplo, no coloque «incompleto» o «confuso», sino «falta colocar la secuencia de actividades o la instrucción o pregunta precisa que se indicará al estudiante» o «falta colocar las destrezas con criterios de desempeño»
- h) Cuando vea una planificación con muchos problemas, entregue al grupo una copia de dos o tres planificaciones buenas como referencia. Dé la oportunidad de equivocarse: promueva la repetición de las planificaciones reprobadas. Las pautas de evaluación se presentan en el capítulo Sistema de Evaluación de los participantes y/o directivos.

Considere la siguiente escala para la retroalimentación y calificación:

Excelente	9.1- 10
Muy bueno	8.1- 9.0
Regular/Cumple - Bueno	7.0- 8.0
Deficiente	0-6.9

Se sugiere la calificación de cada ámbito por separado y sacar un promedio y asignar un valor a las preguntas.

SOBRE LA PREPARACIÓN DE LAS SESIONES

Antes de la sesión:

- a)** Revise los contenidos y objetivos de la sesión, tareas y lecturas de anexo.
- b)** Familiarícese antes con el aula o espacio asignado: cantidad de pupitres, disponibilidad de mobiliario adecuado para el trabajo en grupo, iluminación, etc.
- c)** Ubique la persona que lo apoyará en los aspectos logísticos del curso e intercambie mails, celulares y números de teléfono.
- d)** Solicite y pruebe los equipos específicos.
- e)** Solicite aulas especiales como el aula de computación en caso de necesitarlo. Revise las características de esas aulas.

Al inicio y durante la sesión:

- a)** Llegue por lo menos 20 minutos antes para revisar equipos, recursos, mobiliario.
- b)** Considere que los tiempos son relativos. Si una actividad se extiende, entonces revise cómo reorganizará los tiempos y/o las actividades o procesos.

Al cierre de la sesión:

- a)** Deje el tiempo suficiente para explicar la tarea.
- b)** Comunique su e-mail para atender dudas o preguntas o dé un espacio al final de la sesión para aquellos que necesiten más orientación.

SOBRE LOS RECURSOS

Los recursos que usted necesitará son:

1. Pizarrón y marcadores.
2. Infocus y computador con lector de DVD, disco duro externo (pen drive) y salida de audio con parlantes.
3. Pliegos de papel y marcadores
4. Cinta scotch.
5. Aula de computadoras para los docentes con programa power point.
6. Disco duro portátil o pen drive
7. Hojas en blanco
8. Guía del instructor y libro del docente.
9. Copias de pautas construidas al interior del curso (pauta de observación, de principios constructivistas y de retroalimentación)
10. Copias de pautas y/o matrices/rúbricas de evaluación para cada tarea.

EVALUACIÓN A LOS INSTRUCTORES

Los instructores, al igual que los participantes, tienen los siguientes tipos de tareas:

1. Observaciones de procesos de aprendizaje-enseñanza en el aula.
2. Entrevistas a docentes y estudiantes en relación a diversas dimensiones de los procesos de aprendizaje de aula.
3. Presentación de registros (cuadernos de campo, bitácoras de aprendizaje, fotografía, audiovisual, audio) como herramientas de reflexión y análisis con los docentes, sobre sus prácticas de aulas.
4. Realización de retro-alimentaciones a docentes, a partir de elementos observados en su aula.
5. Auto-evaluaciones de sus saberes y concepciones, prácticas de aula, y desarrollo de clases, y su relación con los aprendizajes de sus estudiantes.

6. Realización y corrección de una planificación de aula en base a lecturas pedagógicas.
7. Realización de reflexiones a partir de lecturas pedagógicas.

SISTEMA DE EVALUACIÓN

La labor de los instructores será evaluada considerando las siguientes formas y pesos:

Aspectos	Porcentaje de la calificación	Equivalencia
1.1 Tareas (informes y reflexiones sobre lecturas y prácticas docentes y/o de acompañamiento pedagógico. 1.2 Planificación, implementación y autoevaluación de un módulo o plan de clase utilizando principios del aprendizaje activo. 1.3 Observación y evaluación de una clase utilizando los principios constructivistas de aprendizaje.	20%	2 puntos
2.1 Percepción del instructor sobre los docentes- instructores en torno a la calidad del trabajo en clase y el perfil de los instructores y evaluación del manejo de una plenaria asignada y la clase implementada	Total: 20%	2 puntos
3. Examen final o prueba de salida	Total: 60%	6 puntos

ESCALA DE EVALUACIÓN

El curso se evalúa con una nota final entre 1 y 10. El curso se aprueba con 7/10. Considere las siguientes equivalencias cualitativas de la escala de evaluación.

Excelente	9.1- 10
Muy bueno	8.1- 9.0
Regular/Cumple - Bueno	7.0- 8.0
Deficiente	0-6.9

Los criterios de evaluación se presentan a continuación.

1. TAREAS

Las tareas tiene criterios de evaluación. Considere:

2. Calificar cada criterio sobre 10 y luego calcular el promedio y
3. Asignar a cada pregunta un puntaje específico sobre 10. Trate de que sea proporcionado (si hay cinco preguntas, por ejemplo, que cada pregunta valga dos puntos)

Una vez que tenga el promedio de los criterios, puede restarle a ese puntaje el valor de las preguntas que no se hayan desarrollado.

Considere los siguientes criterios de evaluación para los diferentes tipos de tareas enviadas en este curso:

1.1 INFORMES Y REFLEXIONES SOBRE LECTURAS Y SU PRÁCTICA COMO DOCENTE Y/O ACOMPAÑANTE PEDAGÓGICO

Cada tema del curso es evaluado a partir de una reflexión en el que usted, como docente o directivo-acompañante, construye sobre el tema revisado y lo relaciona con su práctica como directivo actual, docente actual o acompañante pedagógico futuro.

La reflexión no busca evaluar qué tan buen o mal directivo, docente o acompañante es, sino más bien, evaluar su capacidad de comprender las lecturas y conceptos trabajados en el curso y, sobre todo, su capacidad autocrítica y de reconocer sus habilidades y debilidades como directivo/ docente y futuro acompañante pedagógico.

Cada reflexión considera los criterios de evaluación que se presentan a continuación. Asigne el puntaje correspondiente a cada criterio, según la escala de evaluación que se encuentra al inicio, luego calcule el promedio. Puede ser que existan algunas tareas en las que no se evalúen todos los criterios que aquí se establecen.

	CRITERIOS DE EVALUACIÓN		PUNTUACIÓN
1	Comprensión de los conceptos	Los conceptos han sido adecuadamente comprendidos y se retoman las ideas más importantes de los autores	
2	Capacidad de aplicación y de relación de los conceptos con su trabajo en el aula de clase	Esto significa que usted relaciona los conceptos con lo que, como docente hace o no hace en el aula de clase.	
3	Capacidad autocrítica	Su reflexión nos muestra que usted es un docente y/o directivo crítico con la forma en que planifica y maneja su clase y puede <u>reconocer tanto las fortalezas como las debilidades de las actividades</u> que planifica, el manejo del aula, las destrezas logradas como docente o como estudiante, etc. Su capacidad autocrítica revela que tiene conocimientos del currículo dictado y de los principios constructivistas que son importantes para generar buenos aprendizajes en los estudiantes	

4	Sustentación de las ideas con ejemplos y capacidad descriptiva	<p>Sus reflexiones se sustentan en ejemplos de su práctica como director o docente o en sus incipientes experiencias de acompañante pedagógico, por ejemplo, no sólo dice «no he ayudado a que mis estudiantes comprendan la idea del aprendizaje como una construcción» o «tengo problemas para retroalimentar», sino que esa idea puede sustentarse con un ejemplo «casi nunca exploro sus ideas previas sobre un tema» o «no hago que realicen comparaciones entre lo que pensaban sobre un tema antes o después» o «sólo recojo las debilidades de la clase y no las fortalezas» o «indiqué que el docente tuvo problemas al manejar el trabajo en grupo, pero no especifiqué cuáles eran los problemas».</p> <p>Su reflexión describe claramente las actividades que usted ha realizado. Alguien que no está en su clase puede imaginar la actividad. Por ejemplo, no sólo dice «hago actividades activas en clase», sino que coloca ejemplos de esas actividades: «una vez organicé un proyecto para investigar a las personas del barrio de la escuela en la que los estudiantes tenían que preguntar el nombre de la persona, la edad, dónde había nacido y después conversamos de cuántas personas habían en el barrio, a qué grupos de edades pertenecían, etc.». Esta capacidad descriptiva se aplica al relato de experiencias de acompañamiento. Por ejemplo, no sólo dice: «Le diría al docente que impartió la clase que realice actividades más activas», sino que se especificarían el tipo de actividades o desempeños que podrían diseñarse.</p>	
	Buena redacción y ortografía:	La reflexión es fácil de leer y comprender. Presenta las ideas de forma clara, con la sintaxis y la ortografía adecuada.	

1.2 Diseño, implementación y autoevaluación de una clase y observación de una clase de otro participante

Este trabajo tiene dos partes:

1.2.1 Planificación, implementación y autoevaluación de un módulo o plan de clase utilizando principios constructivistas de aprendizaje. Esta tarea genera tres documentos: i) Planificación, ii) Pauta de observación (llenada por el participante que dio la clase, a manera de autoevaluación), iii) Informe de autoevaluación y la pauta de observación del trabajo en aula.

1.2.2 Observación y evaluación de una clase utilizando principios constructivistas de aprendizaje y la pauta de observación del trabajo en el aula.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

DEL PLAN DE CLASE/PLAN DE UNIDAD APLICADO/IMPLEMENTADO

NOMBRE:

FECHA:

SESIÓN:

Asigne el puntaje correspondiente a cada criterio, según la escala que se encuentra al inicio del sistema de evaluación.

	CRITERIOS DE EVALUACIÓN		PUNTUACIÓN
1	Estructura	¿Se encuentran los datos necesarios: el área, año lectivo, año de Educación General Básica, título, tiempo de duración, fecha de inicio y de finalización, entre otros?	
2	Conocimientos/ contenidos	¿El programa, desempeño, recoge los conocimientos establecidos en los currículos actuales del Ministerio de Educación?	

3	Etapas/ Secuencia de aprendizaje/ Evaluación	<p>¿El programa, desempeño, explora las experiencias previas, conocimientos previos o identifica mitos, creencias, estereotipos que puedan tener los estudiantes sobre ese tema? ¿hay desempeños preliminares sencillos que luego se complejizan? ¿Hay una secuencia lógica de actividades? ¿Hay un proceso: inicio, desarrollo o discusión, cierre, conclusión o evaluación?</p> <p>¿Considera el tiempo designado como adecuado a la actividad? ¿Es muy largo o muy corto?</p> <p>¿se señala con claridad cómo se evaluarán procesos y productos, etc. (matrices, rúbricas, listas, criterios, etc.)</p>	
4	Interacción social	<p>¿Existe en el plan instancias de trabajo grupal o cooperativo para que aprendan con otros? ¿Hay procesos individuales y grupales?</p>	
	Actividad o desempeño auténtico	<p>¿Las actividades o desempeños diseñados son auténticos, es decir, se plantean proyectos, investigaciones, problemas , creación de textos o productos similares a los que hacen los investigadores o profesionales en la vida real? ¿Está claro qué es lo que los estudiantes van a saber <u>hacer (destrezas con criterio de desempeño)</u>?</p> <p>¿La actividad está claramente explicada y descrita: las preguntas o instrucciones son claras, queda claro si la actividad se desarrolla individual o grupalmente? Es decir, se indica claramente lo que se va a hacer, por ejemplo, no sólo se dice «exploración», sino que se indica: «se explorarán los aprendizajes previos a partir de una lluvia de ideas en torno a la pregunta x»</p>	

	Capacidad de recoger críticas, comentarios, retroalimentaciones	<p>¿El plan recoge las críticas, comentarios y retroalimentaciones realizadas por compañeros docentes e instructor al plan de clases inicial?</p> <p>¿Se hace una debida reflexión crítica de fortalezas y debilidades del plan?</p> <p>¿El plan de clases final es mejor que el inicial?</p>	
--	---	---	--

DEL INFORME DE AUTOEVALUACIÓN DEL PLAN DE CLASE /PLAN DE UNIDAD APLICADO/IMPLEMENTADO

Los criterios de evaluación del informe escrito de autoevaluación consideran los señalados en las tareas de reflexión de lectura (apartado 1.1) y otros distintos que se presentan a continuación. Coloque una calificación en cada aspecto considerando la escala de evaluación que se coloca en el capítulo Sistema de Evaluación.

DEL INFORME EVALUATIVO DEL PLAN DE CLASE /PLAN DE UNIDAD APLICADO/ IMPLEMENTADO POR OTRO PARTICIPANTE O POR OTRO DOCENTE

Los criterios de evaluación del informe escrito de evaluación de la clase de otro participante/ otro docente consideran los señalados en las tareas de reflexión de lectura (apartado 1.1) y otros distintos que se presentan a continuación. Coloque una calificación en cada aspecto considerando la escala de evaluación que se coloca en el capítulo Sistema de Evaluación.

	CRITERIOS DE EVALUACIÓN		PUNTUACIÓN
1	Capacidad crítica y consideración de la pauta de observación	El informe reconoce las fortalezas y debilidades de las actividades que planificó el participante docente, el manejo del aula, las destrezas logradas como docente, etc. La crítica considera la evaluación de todos los ámbitos a observar definidos en la pauta de observación y los principios pedagógicos discutidos y consensuados en el curso. Se sustentan con observaciones y datos tanto las fortalezas, pero sobre todo las debilidades del plan. Por ejemplo, se coloca "regular", pero en observaciones se indica lo observado en el aula.	

2	Sustentación de las ideas con ejemplos Capacidad descriptiva	(ver criterios anteriores desarrollados en 1.1). Su reflexión describe claramente las actividades que ha realizado. Alguien que no está en su clase puede imaginar la actividad realizada. Se sustenta en el informe de evaluación y autoevaluación tanto las fortalezas como las debilidades con ejemplos o evidencia específica. Por ejemplo, no sólo se identifica como debilidad "el desempeño no es auténtico". Sino que además se indica por qué no lo fue, por ejemplo: " se plantearon ejercicios matemáticos y problemas sencillos y no relacionados a utilidad de la matemática en la vida real o cotidiana".	
3	Buena redacción y ortografía	La reflexión es fácil de leer y comprender. Presenta las ideas de forma clara, con la sintaxis y la ortografía adecuadas.	

2. PERCEPCIÓN DEL INSTRUCTOR

El instructor del curso evaluará al candidato a instructor a partir de:

- Su participación como expositor en plenarios
- Su manejo de la clase implementada a partir de la documentación presentada

PERCEPCIÓN DEL INSTRUCTOR SOBRE LOS CANDIDATOS A INSTRUCTORES EN TORNO A LA CALIDAD DEL TRABAJO EN CLASE Y SU PERFIL

La percepción se documentará a partir de una guía. Se calificará cada ámbito por separado y luego se calculará un promedio.

GUIA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS GENERALES PARA SER INSTRUCTOR DEL CURSO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA DIRECTIVOS

Nombre de la persona evaluada:

Fecha:

Nombre de la persona evaluadora:

Escala de valoración:

Excelente	9.1- 10
Muy bueno	8.1- 9.0
Regular/Cumple - Bueno	7.0- 8.0
Deficiente	0-6.9

CRITERIO DE EVALUACIÓN	PUNTUACIÓN
MANEJO DE CONTENIDOS PEDAGÓGICOS Y HABILIDADES PEDAGÓGICAS	
<p>El postulante muestra dominio de los conceptos generales de pedagogía que sirven de encuadre para facilitar un curso de gestión pedagógica para directivos.</p> <p>En la primera versión del plan de clase y/o de bloque curricular o unidad es evidente que el postulante aplica bien los principios pedagógicos constructivistas/activos aprendidos en el curso de pedagogía: diseña desempeños auténticos, genera secuencias lógicas de aprendizaje, considera actividades donde se ve la utilidad del conocimiento, planifica trabajo colaborativo, identifica formas de evaluación.</p> <p>Sus informes y retroalimentación ubican como eje la reflexión de los desempeños auténticos y principios constructivistas y no se pierde en las formalidades.</p>	
HABILIDADES COMUNICATIVAS Y DIMENSIONES PERSONALES	
<p>El postulante expone con claridad sus pensamientos e ideas a través del lenguaje oral. El postulante puede emitir mensajes e instrucciones claras y precisas. Su vocabulario es de buen nivel.</p> <p>El postulante expone con claridad sus pensamientos e ideas a través del lenguaje escrito, por lo que sus retroalimentaciones y evaluaciones escritas serían adecuadas. No tiene faltas ortográficas.</p> <p>El postulante tiene un adecuado manejo del lenguaje no verbal: buena postura, buen manejo del espacio, gestos, etc.</p>	

<p>El postulante tiene buen tono de voz</p> <p>El postulante podría manejar un debate y propiciar reflexión de diversas maneras: con preguntas, parafraseando, desarrollando ideas, presentando ejemplos, comparaciones, entre otros.</p> <p>El postulante es respetuoso y equilibrado en sus posiciones.</p> <p>El postulante es capaz de mediar y resolver situaciones de conflictos con respeto. El postulante transmite entusiasmo. El postulante se interesa, respeta y valora lo que dicen otros y es capaz de aceptar e incorporar ideas de otros a su pensamiento. El postulante proyecta autoridad sin ser autoritario.</p>	
--	--

PRUEBA DE SALIDA PARA INSTRUCTOR

Es una prueba objetiva que permite conocer el impacto del curso en el participante y medir el cumplimiento de los objetivos del taller. El puntaje obtenido en la prueba de salida permitirá establecer quién aprueba o reprueba el curso. La evaluación debe administrarse en un máximo de una hora.

La prueba de salida se compone de 30 ítems de respuesta objetiva. Cada ítem de la prueba cuenta con cuatro versiones de preguntas que evalúan la misma destreza y contenido, manteniendo el nivel de dificultad. Cada uno de los ítems tiene las siguientes condiciones:

- Presenta cuatro alternativas de respuesta
- Tiene únicamente una alternativa de respuesta correcta

Los ítems, para la prueba final para docentes se presentan de acuerdo con el formato entregado por el Ministerio de Educación, en función a las destrezas definidas en la tabla de especificaciones y en concordancia con los objetivos del curso.

EL CAMBIO EDUCATIVO

Duración: 6 h

SESIÓN 1

OBJETIVO

- Reflexionar sobre la importancia de brindar acompañamiento pedagógico al docente y de cómo éste incide en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes

CONTENIDOS

- El cambio educativo
- El liderazgo pedagógico

ACTIVIDAD PLENARIA**CAMBIOS PERSONALES Y EDUCATIVOS**

Duración: 135 min

1. En una hoja aparte, escriba su reflexión sobre una experiencia de cambio personal y profesional. No hay respuestas buenas o malas. Este ejercicio se centra en conocer su experiencia, compartirla y debatir con otros las ideas sobre el cambio educativo.
2. Luego de evocar una situación que le haya demandado un cambio importante personal y profesional, desarrolle la reflexión considerando las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué cambió? ¿Qué le ayudó a cambiar?
 - b) ¿Ha asistido a alguna instancia de capacitación docente que proponga algún tipo de cambio en el aula de clase? Si no ha asistido ¿Por qué no ha asistido?
 - c) En el caso de haber asistido: ¿Pudo hacer alguno de los cambios propuestos en el aula? ¿Por qué?
 - d) ¿Hubo algo que quiso cambiar y no pudo hacer en el aula? ¿Por qué? ¿Qué cree que le hubiera ayudado a implementar ese cambio?
3. Reúnanse en grupos de 4 personas e intercambien sus experiencias. Consideren las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué creen que se necesita para cambiar una práctica o comportamiento?
 - b) ¿Qué papel pueden jugar los otros en ese cambio?
 - c) ¿Qué necesitamos para cambiar en el aula y que nuestros estudiantes aprendan mejor?
 - d) ¿Quiénes podrían aportar a ese cambio y cómo podrían hacerlo?
4. Compartan con los demás participantes su reflexión individual y grupal.

ACTIVIDAD EN GRUPO**EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO
Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE**

Duración: 195 min

1. Formen grupos de 4 personas.

2. Revisen las lecturas 1. *Conclusiones del informe McKinsey* y la lectura 2. *El liderazgo educativo y su papel en la mejora*.
3. Según *Las conclusiones del informe McKinsey*, en grupo, discutan alrededor de las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué factores y procesos son los que más influyen en el éxito educativo? ¿Qué factores son menos importantes?
 - b) ¿Qué papel juega la capacitación continua y el acompañamiento pedagógico?
 - c) ¿Qué es el liderazgo pedagógico? ¿Qué características debe tener?
 - d) A partir de ambas investigaciones: ¿Por qué es importante el acompañamiento pedagógico?
4. Designen un representante del grupo para que presente el consenso sobre la lectura
5. Entreguen las respuestas al instructor al finalizar la plenaria.



Lectura

Conclusiones del informe McKinsey: *El éxito educativo depende de la formación del profesorado*

(Editado por la autora del curso)

Organizado por el Foro Interdisciplinar Rafael Termes del IESE de Madrid, tuvo lugar el día 24 de enero una jornada titulada «Claves para un sistema educativo excelente: cómo equiparar nuestra estructura educativa a las mejores del mundo», en la que se analizaron las conclusiones del Informe McKinsey. La principal conclusión de este Informe a partir de la comparación de los 10 mejores sistemas educativos del mundo (Finlandia, Corea del Sur, Japón o Canadá), es que *el nivel educativo de un país depende de la formación, motivación y aprendizaje permanente de sus docentes*.

() Según el Informe publicado por la consultora McKinsey –How the world's best performing schools systems come out on top–, el dinero no es decisivo. Australia, que ha triplicado el gasto por estudiante desde 1970, no consigue alcanzar a Singapur, que gasta menos que la mayoría de los países. Estados Unidos está en el tercio inferior de la clasificación pese a que desde 1980 casi ha doblado el gasto por alumno y ha bajado el número de estudiantes por profesor a un mínimo histórico. En cambio, Corea del Sur está entre los

cuatro primeros países en todas las pruebas, con unas aulas muy nutridas. Y si los chicos finlandeses son los primeros en lectura y en ciencias, y los segundos en matemáticas, no es porque se pasen el día estudiando: de hecho, tienen menos horas de clase que sus coetáneos de otros países.

El «misterio» parece estar en que los factores decisivos para la calidad de la enseñanza no son fácilmente cuantificables. El estudio de McKinsey («How the world's best performing schools systems come out on top») concluye que los rasgos comunes a los países que encabezan la tabla PISA (Hong Kong, Finlandia, Corea del Sur, Japón, Canadá) son estos tres: **contratan a los mejores profesores, les sacan el máximo partido e intervienen en cuanto los resultados de los estudiantes empiezan a bajar.** No es precisamente una revelación: ¿es que no hacen justamente eso todos los países? El caso es que no, dice el Informe McKinsey.

Todo el mundo está de acuerdo en que los profesores son la pieza clave; en palabras de un funcionario coreano «La calidad de un sistema educativo no puede ser mejor que la de sus profesores». Según estudios hechos en Estados Unidos, según The Economist, si se toman alumnos de capacidad media y se los encomienda a profesores del 20% mejor valorado del cuerpo, estos alumnos acaban dentro del 10% con mejores notas; si se los pone con profesores del 20% más bajo, acaban entre los de peores notas (...). Ahora viene la segunda clave: una vez que se han conseguido a los graduados brillantes para incorporarse a la enseñanza, tienen que aprender a ejercerla bien. Los países con mejor calidad de enseñanza **facilitan abundante formación práctica a los recién llegados a la carrera docente y fomentan la formación permanente para todos.** Por ejemplo, en Singapur, los profesores noveles reciben la tutela de colegas experimentados que se nombran con ese fin en todas las escuelas; y todos tienen 100 horas anuales para formación. En Finlandia, los profesores se distribuyen en equipos para que colaboren: supervisan mutuamente sus clases y tienen una tarde libre a la semana para preparar las lecciones juntos.

El tercer rasgo distintivo de los países con mejores resultados está en lo que hacen cuando las cosas van mal. Lo primero **es detectar los problemas**, y se diría que para eso es necesario evaluar periódicamente a los alumnos con exámenes normalizados: así se ve cómo va el sistema escolar entero y se descubren las zonas o escuelas donde baja el nivel académico. Pero el Informe McKinsey no se declara a favor ni en contra de ese método porque no le encuentra relación clara con la calidad. La red escolar pública de Boston, una de las mejores de Estados Unidos, hace un examen anual a todos los alumnos; pero eso mismo se hace, aunque no todos los años, en lugares con peor calidad de enseñanza, como Inglaterra y Gales, donde además se hacen públicos los resultados. En cambio, Finlandia ha prescindido casi por completo de los exámenes nacionales y no publica los resultados de las inspecciones. Cualquiera que sea la manera en que se descubren los males, los países destacados intervienen pronto y siempre. Finlandia es número uno en profesores dedicados a los alumnos que se quedan atrás: hasta uno de cada siete docentes en algunas escuelas; de modo que allí, en un año normal, uno de cada tres alumnos reciben clases individuales de apoyo. Singapur imparte lecciones extras al 20% de los alumnos más retrasados, con el consiguiente trabajo extra para los profesores.

Las tesis del Informe McKinsey parecen casi triviales, y sin embargo van contra algunos supuestos implícitos de la política educativa. Así, es corriente creer que «no es posible conseguir los mejores profesores sin pagar salarios altos; que los profesores en países como Singapur gozan de elevado estatus debido a los valores confucianos; o que los alumnos asiáticos se portan bien y atienden a las clases por razones culturales», escribe The Economist. En comparación, «las tesis de McKinsey parecen optimistas: conseguir buenos profesores depende de cómo se los selecciona y se los forma; la docencia puede ser una opción atractiva para los mejores graduados universitarios sin necesidad de pagar una fortuna; y que hay remedio para las escuelas y los alumnos que se quedan rezagados si se aplican las medidas adecuadas».

Según el informe McKinsey (2007), para generar un cambio de un liderazgo escolar centrado en lo administrativo, hacia un liderazgo instruccional, o sea centrado en lo pedagógico, los directivos de los centros educativos deben dedicar cerca del 80% de su tiempo a mejorar la instrucción y a realizar acciones que mejoren la motivación y capacidad de los profesores, tal como lo hacen los equipos directivos de los sistemas educativos con más alto desempeño estudiantil¹.



Lectura

El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones

Antonio Bolívar

Universidad de Granada, España
(Editado por la autora del curso)

Introducción

El artículo defiende la tesis de que el mejoramiento de la educación, entre otros factores, pasa por cambios en el modelo de dirección de los establecimientos educativos. El modelo administrativista-burocrático de la dirección escolar, tanto en España como en Chile, en la modernidad tardía, presenta graves déficits para incidir en la mejora de resultados de su establecimiento. Al respecto, el liderazgo pedagógico o instruccional de los contextos anglosajones puede ser de suma utilidad para potenciar dicho mejoramiento, como muestran la literatura y experiencias que se revisan en este trabajo. Si la escuela como institución es la unidad básica de análisis de la mejora educativa, el equipo directivo debe ser el responsable último del incremento en los aprendizajes de los estudiantes (Printy, 2010).

1. Dato tomado del informe McKinsey 2007 p. 47 Acceso http://www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf

() El cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, el éxito educativo, es decir, una buena educación (Darling-Hammond, 2001). Los centros educativos deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, centrando sus esfuerzos en dicha meta. A su servicio se han de poner la autonomía, los apoyos y recursos suplementarios. Sucede que, así como, cuando la dirección se limita a una mera gestión administrativa las responsabilidades sobre el aprendizaje del alumnado quedan diluidas; cuando se enfoca desde un liderazgo para el aprendizaje, esta responsabilidad es central. Por eso, una agenda próxima en la mejora del ejercicio de la dirección es entenderla como un «liderazgo para el aprendizaje», que vincula su ejercicio con el aprendizaje del alumnado y los resultados del centro escolar.

La capacidad de un centro escolar para mejorar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar que aprenda a desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora. Así, el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) y la propia OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2008) sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado. ().

De una dirección burocrática a un liderazgo educativo

(...) Es un punto, sin duda, conflictivo, pero en las experiencias y literatura internacional, cada vez más claro: si los profesores son clave de la mejora educativa, los directores han de crear el clima adecuado para que los profesores sean mejores, supervisando los resultados y alentando el progreso. No obstante, preciso es reconocerlo, tanto en Chile como en España tenemos un conjunto de retos pendientes para poder pasar del actual modo de ejercer la dirección al liderazgo para el aprendizaje (Maureira, 2006).

(...) Todo lo cual no será posible si no se rediseñan o reestructuran las escuelas para que lleguen a ser organizaciones genuinas de aprendizaje, no sólo para los alumnos sino para los propios profesores. (...).

Entendemos por «liderazgo», fundamentalmente, la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que estas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción. Esta influencia, no basada en el poder o autoridad formal, se puede ejercer en distintas dimensiones, especialmente en el plano organizativo, cuando una dirección logra alcanzar consenso y moviliza a la organización en torno a metas comunes (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006). Cuando estos esfuerzos van dirigidos a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, hablamos de *liderazgo educativo* o *pedagógico*. (...) Esto contrasta con los sistemas educativos en que muchos directores dedican la mayor parte de su tiempo a tareas que no se relacionan directamente con la mejora de la enseñanza en sus escuelas, limitando así las capacidades para hacer realidad mejoras concretas en los resultados de los alumnos (p. 34).

Todo esto ha contribuido a que la dirección pedagógica de los centros educativos se esté constituyendo, a nivel internacional y nacional, como un factor de primer orden en la mejora de la educación, al tiempo que en una prioridad de las agendas de las políticas educativas. Diversos informes internacionales lo ponen de manifiesto. Por una parte, el informe TALIS (OCDE, 2009) analiza la relevancia de un liderazgo para el aprendizaje del alumnado, del profesorado y del propio centro como organización...

Un liderazgo centrado en el aprendizaje

El liderazgo para el aprendizaje implica en la práctica, al menos, cinco principios (Macbeath, Swaffield y Frost, 2009): centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo, responsabilización común por los resultados.

La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir...

El impacto del liderazgo en la mejora de los aprendizajes: efectos y prácticas

(...) La investigación es consistente sobre los efectos del liderazgo en la mejora de los resultados, si bien dichos efectos se ven mediados por las prácticas docentes en el aula (Waters Marzano y McNulty, 2003; Leithwood y Jantzi, 2008; Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom., 2004; Robinson, 2007). Estos investigadores concluyen que, dentro de todos los factores internos de la escuela, después de la labor del profesorado en el aula, el liderazgo es el segundo factor que contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela, explicando alrededor de un 25% de todos los efectos escolares. Los líderes generalmente contribuyen al aprendizaje de los estudiantes indirectamente, a través de su influencia sobre otras personas o características de su organización. Su éxito depende mucho de sus decisiones sobre dónde dedicar tiempo, atención y apoyo. (...) Los investigadores han identificado, según la referida revisión, cinco dimensiones que tienen un impacto significativo (medido de 0–1) en el aprendizaje de los estudiantes:

1. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado. (0.84)
2. Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum (0.42)
3. Establecer metas y expectativas (0.35)
4. Empleo estratégico de los recursos (0.34)
5. Asegurar un entorno ordenado de apoyo (0.27)

(...) En esta medida, los equipos directivos dirigen su acción a rediseñar los contextos de trabajo y relaciones profesionales, por lo que están llamados a ser «líderes pedagógicos de la escuela» (Leithwood, 2009). La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir (Waters, Marzano y McNulty, 2003).

(...) No basta confiar en el compromiso o voluntarismo de todos el profesado de una escuela, porque en tal caso poco se podría hacer para ir más allá de la contingencia y suerte con el profesorado que se cuente en el centro escolar.

(...) Si el profesorado es clave en la mejora, los directores y directoras han de crear las condiciones y el contexto para que los docentes puedan mejorar en el ejercicio profesional. Por eso, un punto crítico sobre la dirección y organización de centros en España es qué hace o puede hacer la dirección para mejorar la labor docente del profesorado en su aula y, consiguientemente, el aprendizaje del alumnado (Bolívar y Moreno, 2006).

(...) Sin embargo resulta difícil, en las actuales estructuras, el ejercicio de un liderazgo educativo. Las escuelas como organizaciones, como ha mostrado altamente la sociología de la enseñanza, están «débilmente articuladas», funcionando cada uno independientemente en su aula, por lo que son escasas –cuando no nulas– las posibilidades de que los directivos puedan supervisar lo que sucede en las clases, y –por tanto– tampoco las de un «liderazgo educativo». La inviolabilidad de las elecciones y acciones que los profesores toman en clase sobre lo que enseñan y cómo lo hacen, impiden cualquier supervisión educativa por parte de la dirección. La atomización y fragmentación de la enseñanza, el habitual individualismo, en efecto, impide tanto la colaboración como la evaluación conjunta de lo planificado a nivel general y de la práctica concreta en el aula.

Cuando la organización está débilmente articulada y las prácticas docentes individuales dependen del voluntarismo de cada profesor y la «lógica de la confianza», hablar de liderazgo pedagógico resulta escasamente significativo, como comenta Elmore (2000), dado que la estructura institucional, en principio, lo impide.

Hay una resistencia docente a cualquier tipo de supervisión u orientación de su enseñanza, asentada en un corporativismo e individualismo, que se traduce en una no intervención de la dirección. Una larga tradición, empotrada en la cultura escolar (particularmente en Secundaria), hace que el director de las escuelas públicas suele no saber lo que ocurre en las aulas, la información que puede tener le suele llegar por vías indirectas. Dado que el aislamiento es uno de sus principales enemigos de la mejora, una dirección pedagógica debiera contribuir a crear una visión compartida de la escuela (...)

Discusión y conclusiones

(...) En primer lugar, objetivo prioritario de las políticas educacionales en el siglo XXI es garantizar a todos los estudiantes los aprendizajes imprescindibles que les que posibiliten, sin riesgo de exclusión, la integración y participación activa en la vida pública. El liderazgo en la enseñanza está, sin duda, para hacerlo posible. Necesitamos, pues, los mejores equipos directivos que puedan ejercer un liderazgo educativo. (...) El marco para la Buena Dirección reconoce el complejo rol del director y los docentes que cumplen funciones directivas en la actualidad, que requiere para ejercer con propiedad el liderazgo y gestión del establecimiento educativo competencias en cuatro grandes ámbitos de acción: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima institucional y convivencia.

(...) El director, en este sentido, tiene que ejercer un papel «transformador»: Estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, creación de culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal, son otras tantas dimensiones de estas funciones transformadoras. El modelo de liderazgo pedagógico tiene tres características importantes (Elmore, 2008): 1) Se centra en la práctica de la mejora de la calidad de la enseñanza y el rendimiento de los estudiantes, 2) Se trata de liderazgo como una función distribuida más que como un rol basado en la actividad, y 3) Se requiere más o menos continua formación y actualización de conocimientos y habilidades, tanto porque el conocimiento base de la práctica docente está cambiando constantemente, como porque hay que reponer la población de los líderes actuales (p. 58).

(...) La responsabilidad de asegurar una buena educación para todos, en un contexto que acrecienta las diferencias y dualiza la sociedad y las propias escuelas entre integrados y marginalizados, exige un espacio social y moral sostenibles en el tiempo, con los propósitos de promover aprendizajes, amplios y profundos, para toda la ciudadanía. (...) El liderazgo en la enseñanza ocupa, sin duda, un lugar en dicha tarea.

Bibliografía

Conclusiones del informe McKinsey: *El éxito educativo depende de la formación del profesorado*. Disponible en http://www.uco.es/hbarra/Master/Conclusiones_del_informe_MCKINSEY.pdf Consultado en 03.04.2012

Bolívar, Antonio (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En Revista Psicoperspectivas: Individuo y sociedad. Volumen 9. 2010 (pp. 9-33) Disponible en <http://www.psicoperspectivas.equipu.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/112/109> Consultado en 03.04.2012

- Compartan con los demás participantes su reflexión grupal a partir de la pregunta que le designe el instructor
- Individualmente, escribir una reflexión en torno a la siguiente pregunta: ¿Qué necesitamos aprender para tener el perfil de un acompañante o líder pedagógico?

- Compartan con los demás participantes su reflexión individual

TAREA

1. Realice la lectura del **ANEXO 1. Las claves del cambio en la Escuela** y conteste las siguientes preguntas en una hoja aparte:
 - a) ¿Qué es importante que suceda en las escuelas para lograr un cambio y mejora del aprendizaje de nuestros estudiantes?
 - b) ¿Cómo relaciona esas ideas a las planteadas por el informe McKinsey y el concepto de liderazgo pedagógico que trabajaron en esta sesión?
2. Diario reflexivo:
 - 2.1. Durante tres días, proceda a realizar un registro diario de las actividades de liderazgo a las que asigna mayor cantidad de su tiempo y
 - 2.2. Luego reflexione en torno ellas, compárelas con las actividades que debería realizar como líder pedagógico (según las lecturas realizadas durante la primera sesión) y analice cómo esta realidad influye en los resultados del aprendizaje de los alumnos de la institución educativa a la que pertenece.
3. Realice sus conclusiones en base a las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué es para usted ser un acompañante pedagógico?
 - b) ¿Cómo cree que se diferencia el rol de acompañante pedagógico de su rol actual?
4. A partir de lo discutido en esta sesión reflexiones sobre:
 - a) ¿Qué tan competente se siente para ser acompañante de docentes o para ser líder pedagógico?
 - b) ¿Qué debe cambiar?
 - c) ¿Qué expectativas, dudas, temores tiene al respecto?
 - d) ¿Qué aspectos de lo que definimos que deberíamos aprender para ser un líder o acompañante pedagógico considera que tendrá mayor dificultad para aprender?
 - e) ¿Qué fortalezas tiene para poder enfrentar las dificultades de aprendizaje detectadas?

ÁMBITOS EN QUE SE DESENVUELVE UN DOCENTE

Duración: 6 h

SESIÓN 2

OBJETIVO

- Identificar los distintos ámbitos en los que se desempeña un docente dentro de una institución educativa, y organizar el acompañamiento pedagógico adecuado. Compartir experiencias con el grupo de colegas participantes.

CONTENIDO

- Ámbitos en que se desenvuelve un docente

ACTIVIDAD PLENARIA EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

Duración: 120 min

1. Conforme 8 grupos
2. Para esta actividad, deberán tener como referencia la tarea individual enviada en la sesión anterior.
3. Desarrollen una breve reflexión, considerando las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué es para ustedes ser un acompañante pedagógico? ¿Cómo creen que se diferencia ese rol de su rol actual?
 - b) ¿Qué aspectos de lo que definimos que deberíamos aprender para ser un líder o acompañante pedagógico considera que tendrá mayor dificultad para aprender?
 - c) ¿Qué tan competentes se sienten ustedes para ser acompañantes de docentes o líderes pedagógicos? ¿Qué deben de cambiar?
 - d) ¿Qué expectativas, dudas, temores tienen al respecto?
4. Todos los integrantes deben tomar nota de las ideas discutidas al interior del grupo.
5. Designen un representante del grupo que exponga el trabajo en la plenaria de cierre.

ACTIVIDAD EN GRUPO DRAMATIZACIÓN SOBRE ROLES Y ÁMBITOS DEL TRABAJO DEL DOCENTE

Duración: 150 min

1. En una hoja aparte, tome nota libremente de las diferentes tareas, procesos o actividades que realiza un docente con estudiantes, padres, directivos, coordinadores de área o para el Ministerio de Educación.
2. Organícense en grupos de 4-5 personas, siguiendo las disposiciones del instructor.
3. Según al grupo al que pertenece, desarrolle una de estas actividades que le asignará el instructor:

- a) Grupos 1 y 2: ¿Cuáles son las tareas, procesos o actividades comunes que realizan los docentes con los estudiantes? A partir de ellas un par de miembros del grupo deberán dramatizar esas actividades y los demás docentes deberán tratar de adivinarlas. Tienen 5 minutos para presentarlas. No pueden hablar, sólo usar gestos. Uno de los representantes va anotando en la pizarra las que van adivinando. El siguiente grupo sólo presenta las actividades que no han sido presentadas por el grupo que presentó al inicio.
- b) Grupos 3 y 4: ¿Cuáles son las tareas, procesos o actividades comunes que realizan los docentes con padres? procesos o actividades. A partir de ellas un par de miembros del grupo deberán dramatizar esas actividades y los demás docentes deberán tratar de adivinarlas. Tienen 5 minutos para presentarlas. No pueden hablar, sólo usar gestos. Uno de los representantes va anotando en la pizarra las que van adivinando. El siguiente grupo sólo presenta las actividades que no han sido presentadas por el grupo que presentó al inicio.
- c) Grupos 5 y 6: ¿Cuáles son las tareas, procesos o actividades comunes que realizan los docentes con la institución educativa, directivos o Ministerio de Educación? A partir de ellas un par de miembros del grupo deberán dramatizar esas actividades y los demás docentes deberán tratar de adivinarlas. Tienen 5 minutos para presentarlas. No pueden hablar, sólo usar gestos. Uno de los representantes va anotando en la pizarra las que van adivinando. El siguiente grupo sólo presenta las actividades que no han sido presentadas por el grupo que presentó al inicio.
4. Cada grupo presenta sus dramatizaciones y los demás deben ir tratando de adivinar qué tarea o actividad de docente se trata. Uno de los representantes va anotando las actividades que han sido adivinadas en el pizarrón bajo el título asignado.
5. En consenso definan un listado lo más exhaustivo posible en torno a las a las tareas, roles o prácticas comunes de los docentes. Tome nota de las ideas presentadas.

ACTIVIDAD EN GRUPO LAS CUALIDADES DE UN DOCENTE EFECTIVO

Duración: 90 min

1. Formen grupos de 5 o 7 personas.
2. Discutan la lectura *Cualidades de un docente efectivo*

3. El instructor asignará al grupo una de las siguientes dimensiones:

- a) El docente como persona
- b) Organización y manejo del aula
- c) Planificación pedagógica
- d) Ejecución de la planificación en el aula de clase
- e) Monitoreo del progreso y potenciales de los estudiantes

4. Para el debate de ideas considere las siguientes preguntas:

- a) ¿En cuál de esos ámbitos perciben ustedes que tienen o tenían debilidades como docentes?
- b) ¿Qué tipo de asesoría o acompañamiento podría necesitar un profesor en ese ámbito?

5. En la actividad plenaria compartan con los demás participantes la reflexión grupal realizada.



Lectura

Las cualidades de un docente efectivo

(Resumen realizado por la autora a partir del texto original)

Según autores como Stronge, Tucker y Hindman (2004), se consideran estos como los ámbitos en los que se puede evidenciar la eficiencia de un profesor:

Cualidades de un profesor eficiente (Ámbitos)

El profesor como persona	Organización y manejo del aula	Planificación pedagógica	Ejecución de la planificación en el aula de clase	Monitoreo del progreso y potenciales de los estudiantes
--------------------------	--------------------------------	--------------------------	---	---

(Cuadro de Stronge, Tucker, Hindman, 2004: 31; traducción libre de la autora)

Según estos autores, cada uno de estos ámbitos tiene además unas características específicas que pueden observarse o evaluarse en el docente:

En el ámbito el profesor como persona, puede observarse qué tan cuidadoso, justo y respetuoso es el docente. También puede analizarse cuál es su actitud hacia la docencia, de qué forma maneja la relación con los estudiantes, de qué forma motiva el aprendizaje y qué tan reflexivo es sobre su práctica.

El ámbito organización y manejo del aula, incluye el manejo del aula que implica el diseño e implementación de reglas, procedimientos, rutinas y un manejo disciplinario que aseguran un ambiente de aprendizaje adecuado. La organización del aula de clase hace referencia a los aspectos de infraestructura, esto no significa que la infraestructura física es responsabilidad del docente, sino sobre todo la organización del espacio y de los muebles en el aula de tal forma que se promueva un aprendizaje constructivista. La organización en el aula también hace referencia al desarrollo de material pedagógico que se encuentra a disposición en el aula. Finalmente es importante que el profesor explicita sus expectativas en torno a los comportamientos de los estudiantes que promuevan un buen clima de clase. (Stronge, Tucker, Hindman, 2004)

El ámbito de planificación pedagógica implica que el profesor ubique su foco en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, es el ámbito que incluye la metodología, la planificación de las dimensiones temporales de los currículos, la definición de metas y expectativas –preferiblemente altas– en torno a los desempeños de los estudiantes y el diseño de objetivos, planes de clase y materiales pedagógicos considerando las necesidades de los estudiantes. (Stronge, Tucker, Hindman, 2004).

La ejecución de la planificación hace referencia al trabajo en el aula de clase. El trabajo de aula considera el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje considerando las diferentes inteligencias y habilidades de aprendizaje de los estudiantes; las habilidades comunicativas del docente que consideran sus habilidades verbales y orales; la selección de contenidos y diseño de actividades que promuevan el desarrollo de habilidades el pensamiento metacognitivo; el manejo de la discusión en el aula de clase y la motivación del pensamiento crítico en los estudiantes y el tipo de atención –preferiblemente personalizada– que presten a los estudiantes. (Stronge, Tucker, Hindman, 2004)

El ámbito del monitoreo del progreso de los estudiantes implica el diseño de evaluaciones, la corrección de trabajos y los procesos de retroalimentación que promueve como profesor. El monitoreo y seguimiento de los estudiantes implica también el contacto con padres y/o representantes de los estudiantes.

Desde el punto de vista administrativo, el docente también cumple funciones administrativas como por ejemplo, participar en reuniones y consejos, entregar programas y documentos solicitados por la institución o instituciones públicas, rendir evaluaciones internas o solicitadas por instituciones públicas.

La docencia entonces, es una práctica compleja ya que involucra una serie de funciones distintas que incluyen desde la planificación del trabajo del aula hasta su implementación y relacionarse con distintos grupos que incluyen estudiantes, padres o representantes, personal administrativo, directores e incluso funcionarios públicos.

Por ese motivo, es importante observar todos esos ámbitos en un profesor y comprender que pueden tener un buen desempeño en unos ámbitos y debilidades en otros, por lo que como acompañante pedagógico hay que observar su desempeño integral.

Bibliografía

Stronge, J.H, Tucker, PD., &Hindman, J. (2004). *Handbook for Qualities of Effective Teachers*. Virginia, USA: Associationfor Supervision and CurriculumDevelopment. Libre traducción de la autora del curso Mercedes Zerega Garaycoa

TAREA

1. Revise la lectura del **Anexo 2: Concepciones y prácticas pedagógicas** (Claudia Lucía Ordóñez; Anexo 7 del curso de Pedagogía y Didáctica)
2. Conteste las siguientes preguntas en una hoja aparte:
 - a) ¿Qué entiende esa lectura por aprendizaje?
 - b) ¿Qué principios constructivistas debe tener una clase según la autora para que los estudiantes puedan aprender?
 - c) ¿Qué debe hacer el docente en sus clases para que este aprendizaje ocurra? (Especifíquelo como acciones, por ejemplo, no indique solamente «promover la interacción», sino «promover la organización de trabajo colaborativo o grupal»)
 - d) Especifíquelo como acciones, por ejemplo, no indique solamente «promover la interacción», sino «promover la organización de trabajo colaborativo o grupal»
Especifique, por ejemplo, si usted indica que hace desempeños auténticos, describa las actividades que realiza: «organizo proyectos como campañas publicitarias, proyectos de este tipo que se parecen al tipo de desempeños que realizan los profesionales en el mundo real»
 - e) ¿Implementa o ha implementado usted esos principios en su rol docente?
¿Cuáles sí y cuáles no?
 - f) Especifique, por ejemplo, si usted indica que hace desempeños auténticos, describa las actividades que realiza: «organizo proyectos como campañas publicitarias, proyectos de este tipo que se parecen al tipo de desempeños que realizan los profesionales en el mundo real»

**OBSERVANDO UNA
PRÁCTICA DOCENTE
QUE PROMUEVE
APRENDIZAJE ACTIVO**

Duración: 6 h

SESIÓN 3

OBJETIVOS

- Identificar principios y prácticas constructivistas y cómo se evidenciarían en el aula de clase para poder guiar los procesos de planificación micro y macro curricular de los docentes
- Observar cómo se implementan los principios constructivistas en el aula para como acompañante pedagógico tomar decisiones de intervención a partir de lo observado.

CONTENIDOS

- Principios constructivistas de aprendizaje
- Criterios para la observación pedagógica en el aula de clase

ACTIVIDAD EN GRUPO PRINCIPIOS CONSTRUCTIVISTAS

Duración: 135 min

1. Organícense en grupos de 4 personas. Retome la tarea enviada en la sesión anterior. Cada participante debe exponer sus ideas sobre la lectura *Concepciones y prácticas* (Claudia Lucía Ordóñez; Anexo 7 del curso de Pedagogía y Didáctica)
2. En una hoja aparte, escriban el listado de los principios constructivistas que deben evidenciarse en una planificación educativa y en el trabajo de aula. Consideren la siguiente pregunta como referencia.
 - a) ¿Qué principios o características debe tener una clase constructivista?
 - b) ¿Qué tipo de actividades en el aula de clase los harían evidentes?

Creen un documento que coloque:

Principio	Tipo de actividad que debe realizar o promover el maestro en clase acordes a ese principio
	Hagan un listado de no más de 5 actividades

3. Compartan en plenaria y en forma oral su reflexión. El instructor le solicitará que contribuya con una cantidad de principios constructivistas.
4. Tomen nota de los principios constructivistas consensuados en la plenaria.

ACTIVIDAD EN GRUPO EVALUACIÓN DE PRINCIPIOS CONSTRUCTIVISTAS DE APRENDIZAJE EN EL AULA

Duración: 150 min

1. Evalúe la clase observada en el video, considerando los principios constructivistas de aprendizaje anteriormente consensuados. Para su evaluación, considere la siguientes preguntas:
 - a) ¿Encontramos en esta clase observada los principios constructivistas de aprendizaje anteriormente discutidos?
 - b) ¿En qué medida?
 - c) ¿Se aplican de forma muy buena, buena, regular o deficiente?
2. Organícense en grupos de 4-5 personas. El instructor asignará una cantidad de grupos.

3. Compartan con los demás integrantes del grupo sus apuntes en torno a las preguntas considerando el principio que les asignó el instructor.
4. Determinen un representante del grupo que presente la evaluación del grupo en torno a la aplicación de los principios constructivistas en la clase observada.
5. Entregue el trabajo realizado al instructor al finalizar la plenaria.
6. Comparta en plenaria la evaluación de su grupo en torno a los principios que el instructor le especifique.

ACTIVIDAD EN GRUPO DISEÑO DE UNA PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASE

Duración 105 min

1. Organícense en grupos 4-5 personas, siguiendo las disposiciones del instructor. Trabaje con integrantes con los que no haya trabajado antes.
2. Revisen las pautas de observación de clase que se presentan a continuación.
3. A partir de esas pautas y considerando el principio constructivista que les asignaron y la actividad anteriormente realizada en torno a los principios, construyan criterios para una pauta de observación de clase. A cada principio debe corresponderle uno o varios enunciados de prácticas que deberían observarse en un aula constructivista.
4. La pauta de observación no debe tener más de 5 criterios o aspectos a observar. Además definan procesos previos y posteriores a la observación de la clase. Recuerde que no es prudente entrar a observar una clase sin antes haber conversado con el docente sobre la matriz que le va a servir de guía para la observación, sin haberle avisado de la visita de observación, además se debe ver el plan de la clase como actividad de arranque de la observación y después de la retroalimentación. Se debe llegar a acuerdos específicos a cumplir para antes y después de la observación de la clase.
5. Nombren un representante del grupo que presente el trabajo.
6. Entreguen el trabajo realizado al finalizar la plenaria.

EJEMPLOS DE PAUTAS DE OBSERVACIÓN DE CLASE

1. Matriz de evaluación: Observación de clase. HOJA O de la Prueba SER. Ministerio de Educación. Sistema de Evaluación docente 2011. Véase al final de la presente sesión.

HOJA 0

ministerio de
educación
ECUADOR

REPÚBLICA DEL ECUADOR
SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN
MATRIZ DE EVALUACIÓN: OBSERVACIÓN DE CLASE

Ser 
Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas
ECUADOR

DATOS GENERALES DEL DOCENTE

NOMBRES COMPLETOS DEL DOCENTE:

APELLIDOS COMPLETOS DEL DOCENTE:

Número de Cédula del Docente:

EJEMPLO DE LLENADO

Número de Cédula:

1	9	1	0	0	2	4	0	4	8
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9	9	9	9

¿El docente vive en la comunidad?
SÍ ☐ NO ☐

DATOS GENERALES DEL DIRECTIVO O SU DELEGADO

NOMBRES Y APELLIDOS COMPLETOS:

Número de cédula:

Quién aplicó la ficha:

Rector ☐
Director ☐
Delegado ☐

FECHA DE EVALUACIÓN

dd mm aa

Firma del Rector, Director o Delegado

DATOS GENERALES DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO

NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO:

Código del Establecimiento:

0	0	0	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9	9

ASIGNATURA DE LA HORA DE LA CLASE OBSERVADA

Matemática ☐
Lenguaje ☐
Ciencias Naturales ☐
Ciencias Sociales ☐
Historia ☐
Literatura ☐
Biología ☐
Física ☐
Química ☐
Informática ☐
Inglés ☐
Otras (especifique) ☐
Educación especial para niños y niñas ☐

AÑO O CURSO DONDE ENSEÑA EL DOCENTE

Educación Básica

1o.EB ☐ 2o.EB ☐ 3o.EB ☐ 4o.EB ☐ 5o.EB ☐
6o.EB ☐ 7o.EB ☐ 8o.EB ☐ 9o.EB ☐ 10o.EB ☐

Bachillerato

1o.Bch ☐ 2o.Bch ☐ 3o.Bch ☐

OBJETIVO

Reflexionar sobre el desarrollo del desempeño docente con el fin de mejorar la práctica en el aula.

INSTRUCCIONES

- Lea detenidamente cada enunciado del cuestionario y conteste con honestidad en el casillero correspondiente a la alternativa con que usted le califica.
- Si considera que ninguna alternativa corresponde a su criterio, deje en blanco los casilleros.
- Rellene completamente el óvalo, utilizando solamente lápiz, tal como se muestra en el ejemplo.



A. ACTIVIDADES INICIALES

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		VALORACIÓN	
El docente:		SÍ	NO
1. Presenta el plan de clase al observador.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Inicia su clase puntualmente.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Revisa las tareas enviadas a la casa.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Da a conocer los objetivos de la clase a los estudiantes.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Presenta el tema de la clase a los estudiantes.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Realiza una evaluación diagnóstica para conocer lo que los estudiantes saben del tema a tratar.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		VALORACIÓN	
El docente:		SÍ	NO
7. Toma las experiencias previas de los estudiantes como punto de partida para la clase.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Presenta el tema utilizando ejemplos reales o anecdóticos , experiencias o demostraciones.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Relaciona el tema tratado con la realidad en la que viven los estudiantes (localidad, pueblo, ciudad o país).		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Asigna actividades claras que los estudiantes logran ejecutar exitosamente.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Asigna actividades alternativas a los estudiantes para que avancen más rápido.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Refuerza la explicación a los estudiantes que muestran dificultad para comprender un concepto o una actividad.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Realiza preguntas para comprobar si los estudiantes comprendieron lo explicado en la clase.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Evidencia seguridad en la presentación del tema.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Al finalizar la clase resume los puntos más importantes.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Realiza algún tipo de evaluación para conocer si los estudiantes comprendieron el tema tratado.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Adapta espacios y recursos en función de las actividades propuestas.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Utiliza recursos didácticos creativamente para captar la atención e interés durante la clase.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Envía tareas.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. AMBIENTE EN EL AULA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		VALORACIÓN	
El docente:		SÍ	NO
20. Es afectuoso y cálido con los estudiantes (les llama por sus nombres).		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Trata con respeto y amabilidad a los estudiantes.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Valora la participación de los estudiantes.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Mantiene la disciplina en el aula.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Motiva a los estudiantes a participar activamente en la clase.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GLOSARIO:

Objetivos de la clase: Son enunciados cortos y simples que expresan la idea principal de lo que el docente pretende que el estudiante aprenda como resultado de la clase.

Anécdota: Es un cuento corto que narra un incidente interesante o entretenido. Una anécdota siempre está basada en hechos reales.

2. Matriz de evaluación: Pauta de Observación de clase del colegio La Asunción. Pauta desarrollada por Mercedes Zerega y Cinthia Chiriboga para evaluar el trabajo en el aula durante asesoría pedagógica (2009).

Indicadores de Logros:

Dominio A: Preparación de la enseñanza	Categoría	Evidencia
El diseño de aula es presentado antes de su ejecución en aula		
El diseño de enseñanza cumple con la articulación y coherencia de OF/CMO ³ y aprendizajes esperados		
La planificación respeta el formato consensuado por el establecimiento		
La planificación es coherente con el marco curricular y el PEI. El diseño de enseñanza considera las características, experiencias y necesidades educativas y formativas de los estudiantes		
Las actividades desarrolladas en la clase están planteadas en el diseño de aula		
Los recursos de aprendizaje utilizados en la clase están especificados en el diseño de aula		
El diseño considera procedimientos para evaluar el nivel de logro de los aprendizajes esperados		

D: Desempeño Destacado

C: Desempeño Competente

B: Desempeño Básico

I: Desempeño Insatisfactorio

N/O: No observado

(...)

3. Estas siglas hacen referencia a si el currículo cumple con los contenidos delimitados por la Reforma Curricular de Chile.

3. Fragmento de Pauta de Observación de clase del Liceo Las Araucarias.

LICEO LAS ARAUCARIAS UNIDAD TÉCNICO PEDAGÓGICA
PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASE
Dominio B:

Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Categoría Evidencia

LICEO LAS ARAUCARIAS
UNIDAD TÉCNICO PEDAGÓGICA
PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASE

Acompañamiento al aula

REGISTRO DE ENTREVISTA CON EL DOCENTE POSTERIOR A LA OBSERVACIÓN
EN EL AULA

DOCENTE	ACOMPañANTE	
NIVEL	SUBSECTOR	FECHA
OBSERVACIÓN TÉCNICA		
OBSERVACIÓN DEL DOCENTE		
ACUERDOS		

.....
Firma del docente

.....
Firma UTP

Bibliografía:

Pauta de Observación de Acompañamiento en el aula del Liceo Las Araucarias. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/26860816/Pauta-de-Acompanamiento-al-Aula>. Consultado el 12.03.12. Este documento ha sido editado por la autora.

TAREA

1. Reflexión a partir de lecturas

- a) Lea el **Anexo 3. Introducción al rol de los mentores: observar, formar, acompañar**, de Lea F. Vezub. del Seminario- Taller del Programa de mentoría, cultura y cambio escolar del Ministerio de Educación del Ecuador.
- b) En máximo una carilla reflexione en torno a la siguiente pregunta: ¿Qué es acompañar y qué debe hacer un acompañante pedagógico? Considere las ideas centrales de la lectura.
- c) Compare las ideas de la lectura con sus ideas iniciales planteadas en la primera actividad de la sesión uno y reflexione sobre. ¿En qué se parecen y en qué se diferencian las ideas de la lectura a lo planteado por usted? Especifique las diferencias.

2. Elabore el Plan de un módulo, tema o bloque (en base a los currículos nacionales) y póngase de acuerdo con otro participante del curso para que observe su clase aplicando la pauta de observación. La planificación deberá abarcar un módulo o un gran tema, pero el colega participante. En caso de que no haya otro directivo que viva en su ciudad, puede hacer el ejercicio con un docente experimentado y de confianza, solamente observará una clase de ese módulo o de ese gran tema.

3. Revise los criterios de evaluación del plan que se encuentran en el Sistema de Evaluación (Introducción del libro).

La planificación deberá abarcar un módulo, unidad o bloque, por ejemplo, si trabaja el tema de lenguaje y debe enseñar la unidad de «la carta», presente las actividades de varias clases. Describa bien las actividades a desarrollar, por ejemplo, no coloque solamente «exploración de la carta», sino «el docente explorará saberes previos preguntando: ¿han leído o recibido una carta? ¿de qué era? ¿quién la enviaba? ¿qué partes tiene una carta?»

4. El instructor socializará la pauta definitiva de observación de clase. Utilice esa pauta para observar una clase de un colega participante de este curso y, a su vez, ese colega observará una clase impartida por usted. Documente los procesos principales con fotografías y/o pequeños videos. Tome nota de reflexiones en un diario.

- a) Traiga la pauta llena a partir de la clase que observó. Sustente sus valoraciones o apreciaciones con observaciones específicas
- b) Escriba una retroalimentación. Sintetizando las fortalezas, debilidades, sugerencias y acuerdos que quisiera establecer con el docente al que va a observar desarrollando una clase.

- c) No olvide sustentar sus ideas, por ejemplo, no indique solamente «hubo desempeños auténticos», sino «el docente tuvo la fortaleza de desarrollar desempeños auténticos, porque los estudiantes escribieron cartas a la directora con sugerencias para el plantel y esas cartas reales sean enviadas a dirección para su análisis, es decir, tuvo una utilidad real».
- d) Entreviste a algunos estudiantes de la clase, pregunte qué aprendieron (comprensiones principales de conceptos y/o habilidades), qué pensaban antes y qué piensan ahora de ese concepto, qué es lo que más y menos les agradó de la clase. Compare esos aprendizajes con los objetivos de aprendizaje de la clase y/o módulo. ¿Considera que aprendieron lo que se requería que aprenda según los objetivos? Sustente sus respuestas con citas o fragmentos de las entrevistas y/o trabajos de los estudiantes (Tome estudiantes al azar e indíqueles que este trabajo es para usted que quiere aprender a ser mejores docente y así intimidarlos menos a hablar sobre su profesora)
- e) Pídale permiso al docente) Si va a tomar fotos o grabar un video , no olvide solicitar permiso al docente e informar a los niños/jóvenes por qué está documentando la clase. Si el docente no quiere ser filmando o fotografiado, respete eso y sólo tome notas. No utilice esa documentación para fines que no sean los de este curso e indique al docente para qué servirán.
- f) Llene la misma pauta sobre su clase, como si fuese una autoevaluación. Sustente sus valoraciones con notas en las observaciones.
- g) A partir de esos criterios, realice un breve informe de las fortalezas, debilidades y aspectos que consideraría mejorar para una siguiente clase
- h) La observación de clase, la autoevaluación, los informes se entregarán en la sesión 7. El objetivo de informárselo ahora es para que se vaya organizando, ya que es un desempeño que implica cuestiones logísticas. Revise los criterios de evaluación de la observación que se encuentran en el Sistema de Evaluación (Introducción del libro).



CÓMO RETROALIMENTAR DURANTE EL ACOMPañAMIENTO DOCENTE

Duración: 6 h

SESIÓN 4

OBJETIVO

- Analizar las características de una buena retroalimentación pedagógica y sus efectos en el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes, para diseñar planes de acompañamiento pedagógico acordes a esas características

CONTENIDOS

- La retroalimentación en el acompañamiento docente
- El acompañamiento docente

ACTIVIDAD EN GRUPO LA RETROALIMENTACIÓN Y SUS EFECTOS

Duración: 180 min

1. Intégrense al grupo que el instructor le asigne.
2. Cada grupo deberá observar analíticamente uno de estos realities
 - Grupo 1: Ecuador tiene talento
 - Grupo 2: El encantador de perros
 - Grupo 3: No te lo pongas
 - Grupo 4: Una pesadilla de cocina
3. Durante la observación del reality vaya registrando:
 - a) ¿Qué características tuvo la retroalimentación?
 - b) ¿Qué fortalezas y debilidades hubo en la retroalimentación observada?
 - c) ¿Qué efectos tuvo la retroalimentación en los participantes?
4. Dentro del grupo compartan sus anotaciones sobre el proceso de retroalimentación observado en el reality, y establezcan puntos de comparación del proceso que debería reunir la retroalimentación emitida por un acompañante pedagógico hacia los docentes.
5. En una hoja aparte, describan, a partir del análisis grupal, qué características debería tener una retroalimentación de un acompañante pedagógico. Considere las siguientes preguntas para la reflexión grupal:
 - a) ¿Qué fortalezas y debilidades tuvo la retroalimentación observada? (Céntrese en la retroalimentación, no en el acompañamiento completo, cuando los expertos evalúan y dan sugerencias a las personas)
 - b) Estas retroalimentaciones producen o producirán cambios:
 - c) Imagine que esos participantes son docentes ¿Qué características debe tener una buena retroalimentación en un acompañamiento pedagógico?
6. Compartan en plenaria las conclusiones a las que llegó el grupo.
7. Tome nota de las características que en consenso determinan que debe tener una retroalimentación.

ACTIVIDAD EN GRUPO UN ACOMPAÑAMIENTO IDEAL

Duración: 180 min

1. Observen el capítulo o los fragmentos de capítulos seleccionados del reality «La Súper niñera». La niñera que se presenta en el programa hace acompañamiento a padres que tienen problemas para educar a su hijo.
2. Tomen notas de lo que observa en el video.
3. Consideren las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué procesos utiliza la niñera para lograr que los padres solucionen el problema de comportamiento de sus hijos?
 - b) ¿Por qué podríamos comparar lo que hace esta niñera a un acompañamiento pedagógico?
 - c) ¿Qué rol jugaba la niñera y qué acciones realizó para ayudar a mejorar a los padres? ¿Qué actividades, comportamientos, actitudes nos presenta este video que podrían ser similares a un acompañamiento pedagógico?
 - d) ¿Qué papel jugó la observación en el caso de la niñera? ¿Cómo registra la niñera los comportamientos de padres e hijos? ¿Qué uso hace de sus registros audiovisuales (ideos)? ¿Para qué podrían ser útiles esos registros en los procesos de aprendizaje?
 - e) ¿Qué utilidad tuvo y cómo fue utilizada?
 - f) ¿Cómo podríamos comparar esa observación a las observaciones que realizan los acompañantes a los docentes?
4. Conformen grupos de 4 personas. Trabaje con personas distintas a las que ha trabajado antes.
5. Tengan como referencia la tarea enviada en la sesión 2.
6. Deben formarse 5 grupos en total. Trabajen con la pregunta asignada por el instructor y presenten sus ideas en una tabla comparativa en el pliego de papel asignado.:
 - a) ¿Por qué podríamos comparar lo que hace esta niñera a un acompañamiento pedagógico? Compare la función de la niñera con la función del acompañante pedagógico que señalaba la lectura.

- b) ¿Qué actividades, comportamientos, actitudes observamos en la niñera que podrían ser similares a un acompañamiento pedagógico? Considere las actividades que debe desempeñar un acompañante pedagógico según la lectura.
 - c) En el caso de la niñera, ¿qué papel jugó la estrategia de observar? ¿Qué utilidad tuvo y cómo fue utilizada la observación? ¿Cómo registra la niñera los comportamientos de padres e hijos? ¿Qué uso hace de sus registros audiovisuales (videos)? ¿Para qué podrían ser útiles esos registros en los procesos de aprendizaje? ¿Cómo podríamos comparar esa observación a la que realizan los acompañantes a los docentes? Relaciones estas ideas con las que presenta la lectura sobre la observación en el aula
 - d) ¿Qué tipo de retroalimentación realiza la niñera y cómo podríamos compararla a un acompañante pedagógico?
 - e) ¿Podríamos considerar al acompañante pedagógico como una «niñera»? ¿En qué medida sí y en qué medida no? ¿Qué cuida una niñera?
7. Cada grupo debe elaborar un cartel que sintetice las respuestas a las preguntas asignadas. Este cartel deberá ser colocado en la pared que el instructor designe. Un integrante del grupo debe, además, tomar nota por escrito y entregar el trabajo realizado al instructor al finalizar la plenaria.
 8. Después de colocado el cartel, cada participante debe recorrer por la sala leyendo cada uno de los carteles, tomado nota de una o dos ideas nuevas que le aportan los grupos sobre el acompañamiento pedagógico.
 9. Se discutirán las ideas centrales de cada grupo y/o participante en plenaria.

TAREA

1. Recuerde que debe realizar una observación de una clase de un participante del curso y organizar que a su vez alguien observe una clase suya considerando las pautas asignadas (o de otro docente si hay complicaciones logísticas). Además debe presentar una planificación de un módulo de clases. Revise el instructivo de la tarea de la sesión 3. La entrega de este trabajo es en la sesión 7, pero vaya preparándose.
2. Lea el **Anexo 4. Técnicas de recolección información—La observación**, del Seminario-Taller del Programa de mentoría, cultura y cambio escolar del Ministerio de Educación del Ecuador.
3. La entrega de este trabajo es en la sesión 7, pero vaya reparándose.

En máximo dos carillas, reflexione en torno a las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué es lo más importante a observar en el desempeño de un docente y de los estudiantes en un aula de clase? Compare las ideas de la lectura con los aspectos consensuados en la pauta de observación de clase en esta sesión. Sea específico.
- b) Revise la *pauta de observación de aula* consensuada en la sesión 2. En su rol de docente ¿cuál considera que son/han sido las fortalezas y debilidades considerando los principios constructivistas? Recuerde sustentar con ejemplos específicos de actividades que usted suele realizar en su clase.
- c) ¿Qué características de una buena retroalimentación de las consensuadas le parecen las más importantes y por qué? (Considere los criterios de una buena retroalimentación consensuados en esta sesión).



LA RETROALIMENTACIÓN

Duración: 6 h

SESIÓN 5

OBJETIVO

- Analizar las características de una buena retroalimentación pedagógica, y sus efectos en el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes, para diseñar preguntas guías para que la retroalimentación lleve tanto al acompañante pedagógico como al docente a reconocer las fortalezas y debilidades en los procesos de aprendizaje.

CONTENIDO

- La retroalimentación pedagógica

ACTIVIDAD PLENARIA CARACTERÍSTICAS DE UNA BUENA RETROALIMENTACIÓN

Duración: 90 min

1. Organícense en seis grupos de 4 o 5 personas, siguiendo las indicaciones del instructor.
2. Máximo establezca 6 grupos en total.
3. A partir de la tarea individual enviada en la sesión anterior, determinen un consenso en torno a una de las siguientes preguntas que les asignará el instructor:
 - a) ¿Qué características de una buena retroalimentación –de las consensuadas– le parecen las más importantes y por qué?
 - b) ¿Qué usos podrían tener los videos, fotos, anotaciones de discusiones entre estudiantes o entre estudiantes y profesores en una retroalimentación?
 - c) ¿Qué cuidados y consideraciones deberían tenerse antes de entrar a filmar o fotografiar una clase o trabajos de los estudiantes?
 - d) ¿Qué guión (orden de preguntas o temas) debería tener una retroalimentación?
 - Piensen que sus ideas deben poder aplicarse a cualquier tipo de retroalimentación: a la retroalimentación de una clase observada, de una planificación macro o micro curricular, de una propuesta de actividad, proyecto o evaluación, de una reunión mantenida con un padre, etc.
 - Tanto las características como el guión no podrán tener más de 10 puntos o criterios.
 - Un representante del grupo para que sistematice las ideas y las presente en plenaria.
 - Un representante de cada grupo debe leer la propuesta de su equipo.
 - Entregar la propuesta al instructor al final de la plenaria.
 - Compartan en plenaria con los demás participantes la propuesta grupal.
 - Tome nota de los acuerdos establecidos en torno a la retroalimentación sobre las características del guión de retroalimentación.

JUEGO DE ROLES SOBRE CLASE OBSERVADA Y SOBRE LAS PLANIFICACIONES

ACTIVIDAD PLENARIA

Duración: 210 min

1. Tenga en cuenta la pauta establecida en la actividad anterior que presenta criterios de una buena retroalimentación.
2. El instructor solicitará la colaboración de una pareja de docentes que deben presentar su tarea individual sobre la planificación que diseñaron. Un participante presenta la planificación y el otro la retroalimenta. Se repite el proceso, pero de forma inversa.
3. Los demás participantes, de la misma forma, deben tomar nota de la retroalimentación para comentar críticamente sus fortalezas y debilidades. Al final de cada una de las retroalimentaciones se la evalúa con los participantes.
4. Al final se reflexionará oralmente sobre las fortalezas y las debilidades de las retroalimentaciones y planificaciones que se han realizado.

ACTIVIDAD EN PAREJA CO-EVALUACIÓN DE LAS PLANIFICACIONES

Duración: 60 min

1. Formen pareja. Los participantes que fueron parte del juego de roles, deben formar parejas con otro participante distinto a aquel con el que participaron en el juego de roles.
2. Dos participantes deben presentar su planificación a otro y éste retroalimentarla como acompañante pedagógico sobre su planificación. Al final el tercer integrante debe retroalimentar al otro sobre su retroalimentación, identificando las fortalezas y debilidades de sus intervenciones como acompañantes. Deben considerar a) La pauta de criterios para la retroalimentación y b) La pauta de principios de aprendizaje activo generadas en esta sesión y sesiones anteriores. c) Deben tomar nota de los comentarios de los compañeros para la realización de una tarea. Puede tomar nota en una de las copias de su planificación.
3. El instructor solicitará a algunos de los participantes que compartan en plenaria con los demás participantes las fortalezas y debilidades de su planificación y retroalimentación.

TAREA

1. Considerando las pautas de observación pedagógica, la pauta de retroalimentación y los comentarios de los participantes realice una autoevaluación, en máximo una hoja.
2. Considere las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué fortalezas y debilidades tiene su planificación considerando los principios de pedagogía activa? No olvide señalar ejemplos específicos de lo que hace en clase.
 - b) ¿Qué fortalezas y debilidades tuvo su retroalimentación considerando la pauta establecida? No olvide señalar aspectos específicos de la retroalimentación que realizó con su pareja de trabajo.
 - c) ¿Qué deben mejorar sus planificaciones y retroalimentaciones? Especifique.
3. Traiga su planificación corregida considerando la retroalimentación que le dieron los demás participantes. Revise los criterios de evaluación de la planificación que se encuentran en el Sistema de Evaluación (Introducción del libro).

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA

Duración: 5 h

SESIÓN 6

OBJETIVOS

- Analizar los aspectos observados en una actividad de aprendizaje para clasificarlos en fortalezas o debilidades, según el aporte que den o no a la consecución de los objetivos que persigue esa actividad de aprendizaje.
- Reflexionar sobre la importancia de tener en cuenta al momento de realizar una retroalimentación pedagógica el saber manejar adecuadamente las manifestaciones emotivas del docente evaluado.

CONTENIDOS

- Cómo recoger evidencia del aprendizaje de los estudiantes
- Las emociones en la formación docente
- La retroalimentación pedagógica

ACTIVIDAD EN GRUPO LA OBSERVACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Duración: 120 min

1. Individualmente tome notas del video: *Observación del aprendizaje de los estudiantes*.
2. Considere las siguientes preguntas:
 - a) Si usted observara esa clase o clases posteriores vinculadas a ese módulo y en base a información de las lecturas revisadas ¿Cómo demuestran los estudiantes los aprendizajes obtenidos?
 - b) ¿Qué deben ser capaces de hacer los estudiantes al adquirir un aprendizaje?
 - c) ¿Qué evidencias debería usted observar, para saber si los estudiantes han aprendido? Escriban por lo menos tres ideas en los carteles que el instructor le entregue.
 - d) ¿Cómo incrementar el interés de los estudiantes por el tema, los proyectos o actividades propuestas?
3. Organícense en grupos de 4-5 participantes.
4. Compartan sus ideas sobre el video con el resto de participantes del grupo y lleguen a consensos.
5. El instructor recogerá las ideas resumidas en la cartulina en torno a la pregunta c.
6. Tome nota de las formas en que los acompañantes pueden documentar el aprendizaje de los estudiantes.
7. Cada grupo deberá entregar el desarrollo de las preguntas al instructor.

ACTIVIDAD PLENARIA JUEGO DE ROLES - LAS EMOCIONES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Duración: 150 min

1. Tenga en cuenta la pauta establecida en la actividad anterior que presenta criterios de una buena retroalimentación.
2. En parejas designadas por el instructor, un participante presenta la planificación que se envió a corregir como tarea de la sesión anterior (5) y el otro la retroalimenta.

3. Los demás participantes deben tomar nota de la retroalimentación para comentar críticamente sus fortalezas y debilidades. Al final de cada una de las retroalimentaciones se la evalúa con los participantes. Además debe reflexionar sobre las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué emoción manifiesta el docente durante la retroalimentación?
 - b) ¿Qué podría hacer el acompañante pedagógico para manejar esa emoción y hacer de este momento un espacio de reflexión crítica de las fortalezas y debilidades profesionales del docente?
4. Al final se reflexionará oralmente y en plenaria general, sobre las fortalezas y las debilidades de las retroalimentaciones y planificaciones que se han realizado.

ACTIVIDAD EN GRUPO LECTURA LAS EMOCIONES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Duración: 90 min

1. Conformen grupos siguiendo las disposiciones del instructor
2. El instructor le entregará a cada grupo un párrafo que conforman la lectura completa.
3. Al interno de cada grupo procedan a leer el párrafo y cumplan las siguientes disposiciones:
 - a) Extraigan el mensaje central de ese párrafo de la lectura y sinteticen en dos frases.
 - b) Predigan el orden del total de la lectura al que corresponde ese párrafo: primero, intermedio o último, para ello reúnanse con los integrantes del otro grupo que tiene el mismo párrafo que ustedes tienen.
 - c) Ratifiquen o rectifiquen su predicción reuniéndose con el otro grupo que tienen el mismo párrafo.
 - d) Lleguen a un consenso sobre el orden de los párrafos.
4. En actividad plenaria, un representante o dos de cada grupo resume de las ideas de la lectura revisadas y propone el orden que el grupo consideró que corresponde dentro de la lectura.
5. Realicen una lectura silenciosa de la lectura completa.
6. En forma individual escriba en una hoja sus conclusiones a las siguientes preguntas y entregue al instructor:

- a) ¿Qué papel juegan las emociones en el aprendizaje de estudiantes y docentes?
- b) ¿A qué se refieren los autores con que las emociones son dominios de acción y cómo puede influir eso en el acompañamiento docente?



Lectura

Las emociones en la formación docente

(Selección de fragmentos realizada por la autora a partir del texto original)

LAS EMOCIONES EN EL AULA (Ibáñez Nolf)

Sabemos que las emociones constituyen un factor importante al momento de explicar o interpretar el comportamiento humano. Ya a mediados del siglo pasado, en un trabajo conjunto entre investigadores del Instituto de Psicología de la Academia de Ciencias Pedagógicas y profesores de la cátedra de Psicología de la Universidad de Moscú, cuyo propósito era «exponer las conquistas más recientes de la ciencia psicológica y los cambios que se han operado en la psicología en los últimos años», se destacaba el papel de las emociones en las acciones humanas: «Las emociones influyen grandemente para regular la actividad y la conducta del sujeto. Solamente aquellos fines hacia los cuales el sujeto tiene una actitud emocional positiva pueden motivar una actividad creadora» (Smirnov, Leontiev y otros 1960: 356). Actualmente han cobrado relevancia otras teorías que hacen notar la importancia de las emociones en el desarrollo cognitivo y psicosocial (Gardner 1993; Shapiro 1997; Goleman 1996). Sin embargo, en el ámbito educacional las emociones de los estudiantes no han sido parte de los factores a considerar para el diseño de estrategias metodológicas y evaluativas; por el contrario, nuestra cultura escolar desvaloriza «lo emocional» por considerarlo opuesto a «lo racional».

En Chile, el destacado científico Humberto Maturana R., Premio Nacional de Ciencias, postula que las emociones son mucho más que sólo un aspecto a considerar para explicar las acciones humanas (Maturana 1990 y 1992). Sostiene que las emociones son disposiciones corporales dinámicas que están en la base de las acciones y que toda acción humana se funda en una emoción: «... lo que connotamos cuando hablamos de emociones son distintos dominios de acciones posibles en las personas y animales, y a las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan. (...) no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. (...) no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción» (Maturana 1990: 20-21). Las clases de acciones tienen que ver con las emociones que permiten su realización; así, dependiendo de la emoción en que uno se encuentre será el tipo de acción que puede realizar, en cada momento. Esto lo vivimos cotidianamente. Una de mis estudiantes de la universidad me hizo el siguiente relato para ejemplificar su comprensión de las emociones en esta perspectiva teórica: «Estaba muy desanimada y triste esos días porque había peleado con mi pololo (novio), ni siquiera tenía interés en conversar con quienes intentaban animarme.

El sábado mis amigos tenían una fiesta; me invitaron y yo no quise ir, sólo deseaba estar sola y acostarme. Ellos insistieron, pero yo les expliqué que no podría bailar ni compartir con ellos. Un momento después recibí una llamada telefónica, ¡era mi ex pololo que me invitaba a salir!, de inmediato le dije que sí y corrí a arreglarme. Ahora sí tenía deseos de bailar». El ejemplo es elocuente: cambia la emoción, cambia el espacio de acciones posibles de emprender.

Si las emociones definen el espacio de acciones posibles de realizar, entonces las emociones constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación: emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje, emociones negativas o no gratas no lo permitirán. En el caso de la interacción en el aula, las emociones que fundan las acciones de los estudiantes serían determinantes para el curso que sigue su aprendizaje, al favorecer o limitar acciones de una cierta clase según sea la emoción que las sustente. Por ejemplo: un alumno molesto o aburrido no realizará acciones favorables para el aprendizaje de las materias o contenidos tratados por el profesor en ese momento, como manifestar su interés en participar, hacer consultas, pedir nuevos ejemplos, discutir un concepto, etc.; por el contrario, un alumno motivado e interesado sí podrá hacerlo, favoreciendo así la construcción de su aprendizaje. Esto lo hemos constatado en numerosos estudios realizados con niños y jóvenes en educación diferencial y educación básica, en la línea de investigación de la Metodología Interaccional Integrativa (MII)¹, propuesta pedagógica basada en la concepción de aprendizaje de la biología del conocimiento, cuya aplicación considera siempre la disposición emocional de los alumnos (Ibáñez 1988, 1995, 1997, 2002; Ibáñez, Flores Oróstegui 1991). (...)

EL CAMPO EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN: IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR

(Juan Casassus)

I. Educación y aprendizajes

En la ciencia de la neurobiología, autores como Antonio Damasio, Humberto Maturana y Francisco Varela se han dedicado al estudio del sistema neurológico y han establecido que los aprendizajes dependen de las emociones. Apoyados en este dato, psiquiatras como Pekrum, Boegarts, Leduc, Hadjy han estudiado cómo ciertas emociones abren las posibilidades de aprendizaje, mientras que otras las cierran. Si miramos a los obstáculos, hay muchas emociones que inhiben y son amenazas para que pueda ocurrir el aprendizaje en los niños. Por ejemplo, el miedo produce una concentración de la atención, pero por solo unos instantes, muy rápidamente produce vacíos en la atención, produciendo así distracción. (Como dato, en promedio, los niños están distraídos alrededor del 80% del tiempo en que están en clase). El sentirse amenazado, da lugar a un efecto de «giro involutivo» que produce desamparo, haciendo que los niños no se sientan seguros para abrirse a las posibilidades de aprender, de superar sus esquemas

mentales anteriores, los lleva a no enfrentar los desafíos que implica el aprendizaje, los deja con el sentimiento que no pueden acceder a sus propias capacidades.

La neurociencia ha descubierto que la educación tradicional (la amenazante) es compatible con la memorización, pero incompatible con el aprendizaje que requiere relacionar, crear y desarrollar pensamientos de orden superior. Pero este campo no es un espacio determinista, como podría sugerirse de algunas prácticas de origen conductista. Ella varía según las personas. Por ejemplo, lo que más se ha estudiado es el efecto de la ansiedad, sin embargo, sus efectos son ambiguos, pues a veces inhiben y otras veces estimulan el desempeño de los niños, eso depende de cada niño o niña. Investigaciones recientes apuntan que las emociones son un factor importante y estable en la predicción del desempeño de los alumnos. Emociones tales como la vergüenza que sienten los alumnos, la rabia, el aburrimiento, la pena o la desesperanza no son favorables al aprendizaje porque minan el esfuerzo, producen pensamiento irrelevante y distraen. Por otra parte, las emociones favorables como la apertura, el entusiasmo, el gusto por aprender, el orgullo, la esperanza de aprender, son todas emociones favorables al aprendizaje. Pekrum¹³ ha demostrado que las emociones en el campo académico predicen el esfuerzo que los alumnos harán en sus estudios, la determinación de estrategias flexibles de aprendizaje, la manutención y desarrollo de recursos de atención disponibles para el aprendizaje y que culminan en el desempeño académico. Sin embargo, el mundo de las emociones se ha mantenido alejado de la discusión pedagógica y del discurso positivista en el cual se desenvuelve la educación.

(...) IV. Las emociones en los docentes

En relación a los docentes solo voy a mencionar dos aspectos:

i) La educación es una profesión profundamente emocional. Todos (¿todos?) sabemos que es el *compromiso emocional* de los docentes con sus alumnos lo que hace la diferencia en la calidad de los resultados de los niños en las escuelas. Las técnicas, por importantes que sean, son solamente un apoyo, útil por cierto, para el profesor comprometido, y un instrumento inútil, para el profesor descomprometido. El trabajo docente, la pedagogía, es una relación, y las relaciones son emocionales. Estas relaciones pueden o deben ser más profundas si es que el enfoque es constructivista, puesto que se supone que el docente esta mucho más cerca del alumno y es capaz de conocer su mundo, para poder facilitar el aprendizaje a través de área de desarrollo próximo.

ii) La otra dimensión es el mundo emocional de los docentes. Los docentes en su trabajo, están con su mundo emocional presente: están sus estereotipos, sus atribuciones, sus miedos, sus amores y sus rabias. Esta emocionalidad es compleja. La observación del mundo emocional de los docentes, que está presente en la relación y el estilo pedagógico ha puesto en primera plana la preocupación por el tema de la salud mental de los docentes. Esta es una profesión que ha sufrido mucho, y este es un sufrimiento que pesa. (...)

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO UNA COMPETENCIA BÁSICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES: ALGUNAS EVIDENCIAS (Palomera R; Fernández-Berrocal P; Brackett M)

(Resumen de la autora)

La docencia se considera una de las profesiones más estresantes porque implica múltiples interacciones emocionales con estudiantes, directivos y padres. (Brotheridge y Grandey, 2002). Los profesores tienen más emociones negativas que positivas (Emmer, 1994), las negativas se relacionan a la ansiedad, mientras que las positivas permiten enfrentar dificultades con mayor facilidad. Por ese motivo, manejar las emociones es imprescindible en esta profesión, ya que estudios demuestran que la emoción de los docentes influye en el aprendizaje de los estudiantes. Las emociones positivas son parte de los entornos favorecedores del aprendizaje. El manejo de este tipo de emociones es lo que autores denominan como IE o Inteligencia Emocional. Los docentes con mayor IE enfrentan mejor las situaciones de estrés y tienen mayor satisfacción laboral. (Mendes 2003).

Bibliografía

BRACKETT, Marc; FERNÁNDEZ-BERROCAL Pablo; PALOMERA, Raquel. La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. revista Education and Psychology. Editorial EOS Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa N 15. Vol 6 (2) 2008. pp. 437-454. Disponible en http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_276.pdf Consultado en 3.4.012

CASASSUS, Juan. EL CAMPO EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN: IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR. Disponible en http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/218.pdf Consultado en 3.4.012

IBANEZ, Nolfi. LAS EMOCIONES EN EL AULA. *Estud. pedagóg.* [online]. 2002, n.28 [citado 2012-04-07], pp. 31-45 . Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100002&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0705. doi: 10.4067/S0718-07052002000100002. Consultado en 3.4.012

TAREA

1. Traer sus observaciones de aula con sus respectivos informes. La instrucción se encuentra en la sesión 3. Revise los criterios de evaluación que se encuentran en el Sistema de Evaluación (Introducción del libro).

2. Lea el **Anexo 5. Estándares de Calidad educativa: Estándares de desempeño profesional docente**.
3. En una hoja, desarrolle una reflexión en torno a las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué utilidad podrían tener los estándares de desempeño profesional docente para la labor del acompañamiento pedagógico?
 - b) ¿Cómo podría trabajar con estos estándares con los docentes?
 - c) ¿Qué haría con ellos?
 - d) ¿Qué hacen los mejores docentes y cómo gestionan el aprendizaje según esos estándares?
 - e) ¿Cómo se relacionan los estándares de preparación con la labor del acompañante pedagógico? Señale ejemplos específicos y por qué se relacionan.
 - f) ¿Cómo relacionaría los demás estándares a los principios de aprendizaje de la pedagogía activa y a la pauta de observación construida en este curso? ¿Por qué lo cree así?
 - g) ¿Cuáles estándares generales son claves para esta labor?

LOS ESTÁNDARES DOCENTES Y EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

Duración: 6 h

SESIÓN 7

OBJETIVO

- Utilizar los estándares de desempeño profesional docente para identificar fortalezas y debilidades, evaluar y brindar retroalimentación al desempeño profesional del docente

CONTENIDOS

- La retroalimentación pedagógica
- Los estándares de desempeño profesional docente

ACTIVIDAD EN GRUPO LOS ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE

Duración: 150 min

1. Organícense en grupos de 4 personas.
2. Retome la tarea enviada en la sesión anterior.
3. Cada participante debe exponer sus ideas sobre la lectura.
4. Desarrollen en grupo la pregunta asignada por el instructor:
 - a) ¿Qué utilidad podrían tener los estándares de desempeño profesional docente para la labor del acompañamiento pedagógico? ¿Cómo podría trabajar con estos estándares con los docentes?
 - b) ¿Qué hacen los mejores docentes y cómo gestionan el aprendizaje según esos estándares? ¿Cómo se relacionan estas acciones con la labor del acompañante pedagógico?
 - c) ¿Cómo relacionaría los demás estándares a los principios de aprendizaje constructivistas y a la pauta de observación construida en este curso?
5. Cada integrante debe tomar nota de las ideas discutidas por el grupo.
6. Plenaria en grupo: Conforme nuevamente grupos siguiendo las disposiciones del instructor. Cada grupo contestará una pregunta (Grupo 1 y 2 la a, grupo 3 y 4 la b y grupo 5 y 6 la c)
7. Discutan con los demás integrantes los acuerdos e ideas consensuadas en el grupo anterior.
8. Contesten nuevamente una de las preguntas considerando los aportes de todos los integrantes de los demás grupos.
9. Nombren a un participante que presente el producto del trabajo grupal
10. Entregue la hoja al instructor al final de la actividad.
11. Compartan su reflexión con los demás participantes.
12. El instructor le solicitará que contribuya con una pregunta específica.

EVALUAR SEGÚN LOS ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO PROFESIONAL

ACTIVIDAD EN GRUPO

Duración: 210 min

1. Reúnanse en grupos de 3 integrantes. Los integrantes que no hayan participado en los juegos de roles anteriores, deben formar grupos juntos.
2. Cada grupo recibe una planificación elaborada por uno de los participantes del curso y que ha sido seleccionada al azar. Esta selección es realizada con fines pedagógicos.
3. Cada grupo debe evaluar una de esas planificaciones, que será asignada por el instructor. Tengan en cuenta 1. lo que hacen los mejores docentes y los estándares de gestión de aprendizaje de los estándares de desempeño profesional docente 2. la pauta establecida en la actividad anterior que presenta criterios de una buena retroalimentación y 3. la pauta de observación de clase. Lo importante de esta actividad es sustentar las fortalezas y debilidades en aspectos y actividades que aparecen en la planificación.
4. Cada integrante del grupo debe presentar un aspecto de la retroalimentación 1. debilidades 2. fortalezas 3. sugerencias.
5. Los demás participantes en el momento de la plenaria deben tomar nota de la retroalimentación para comentar críticamente sus fortalezas y debilidades: ¿Considera esa retroalimentación los estándares de desempeño docente? Al final de cada una de las retroalimentaciones se la evalúa con los participantes. ¿Se centra en los principios de aprendizaje? ¿Sustenta sus análisis en ejemplos específicos que surgen del plan, es decir, el docente, a partir de esa retroalimentación sabe exactamente qué hizo bien y debe cambiar o mejorar?
6. El instructor repetirá el ejercicio de juego de roles con un nuevo grupo
7. En el cierre se reflexionará oralmente sobre las fortalezas y las debilidades de las retroalimentaciones y planificaciones que se han realizado.
8. Entregue al instructor su tarea sobre las observaciones de clase realizadas

TAREA

Para la evaluación, revise con atención el sistema de evaluación del curso y los comentarios que el instructor ha realizado a las tareas.



EL PODER Y EL ACOMPANAMIENTO PEDAGÓGICO

Duración: 6 h

SESIÓN 8

OBJETIVO

- Reflexionar sobre cómo influye en el mejoramiento profesional del docente, el asumir la figura de acompañante pedagógico como una figura de poder.

CONTENIDOS

- La retroalimentación pedagógica
- El mal uso del poder en el acompañamiento pedagógico

ACTIVIDAD EN PAREJA

EVALUACIÓN DE LA RETROALIMENTACIÓN SOBRE LA OBSERVACIÓN DE CLASE

Duración: 180 min

1. Reúnase en pareja con el integrante que observó su clase y viceversa.
2. Deben simular o ensayar cómo sería su retroalimentación. Retroalimente la clase observada. Tenga en cuenta la pauta establecida en la actividad anterior que presenta criterios de una buena retroalimentación.
3. Considere este guión:
 - Introducción y generación de clima de confianza
 - Reflexión sobre los aprendizajes logrados
 - Solicitarle al docente que se autoevalúe a partir de la pauta
 - Finalizar con una síntesis de fortalezas y debilidades sustentadas
 - Cierre con acuerdos específicos
4. El participante observado debe tomar nota de la retroalimentación para evaluarla.
5. El instructor solicitará la colaboración de una pareja de docentes que deben presentar su tarea individual sobre la clase observada de otro participante. Un participante asume el rol de profesor observado y otro de retroalimentador.
6. Los demás participantes deben tomar nota de la retroalimentación para comentar críticamente sus fortalezas y debilidades. Al final de cada una de las retroalimentaciones se la evalúa con los participantes. Un participante asume el rol de profesor observado y el otro de retroalimentador.
7. El instructor repetirá el ejercicio de juego de roles con una nueva pareja.
8. Los demás participantes, de la misma forma, deben tomar nota de la retroalimentación para comentar críticamente sus fortalezas y debilidades. Al final de cada una de las retroalimentaciones se la evalúa con los participantes.
9. Al final se reflexionará oralmente sobre las fortalezas y las debilidades de las retroalimentaciones y planificaciones que se han realizado.

ACTIVIDAD PLENARIA **EL PODER Y EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO**

Duración: 90 min

1. Individualmente responda la pregunta que le designó el instructor
 - a) ¿Cómo se sintió observando clases y siendo observado, retroalimentando y siendo retroalimentador?
 - b) ¿Cómo pueden sentirse los docentes en relación al acompañante pedagógico?
 - c) ¿Qué diferencias existen entre evaluar, controlar, dirigir, asesorar y acompañar?
 - d) ¿Es el rol de líder pedagógico o acompañante un lugar de poder?
 - e) ¿Qué diferencias existen entre lo que usted consideraba que era un acompañante pedagógico al inicio del curso, con lo que este momento considera que es un acompañante pedagógico?
2. Compartan oralmente con los demás participantes su reflexión. El instructor le solicitará que contribuya con una pregunta específica.
3. Escuche el cierre del curso y buena suerte con su examen.

Michael Fullan, experto canadiense y académico. Es una eminencia a nivel mundial en **reforma y cambio educativo**. (...) El Área de Educación de Fundación Chile trajo al país a este hombre que propone claves para el cambio. De hecho, Michael Fullan, además de ser decano del Ontario Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto, es asesor del Gobernador y del Ministro de Educación de la provincia de Ontario, Canadá. Fue el orador principal del Seminario Internacional **Claves del cambio en la escuela**, que se realizó el 9 de enero de 2008, ante más de mil personas (en su mayoría docentes) en el marco del Premio Gabriela Mistral a la Calidad de la Gestión Escolar.

Ha colaborado en el proceso de reforma educacional, no solo en su país sino también en Estados Unidos, Inglaterra, Holanda, Malasia, Tailandia, África del Sur y, ahora, Chile.

La estrategia de Fullan

El desarrollo de las capacidades individuales, el trabajo en equipo y la pasión por la profesión son claves para la innovación educacional. Fullan presenta a la escuela como una comunidad para el aprendizaje, donde la participación es fundamental en la implementación del cambio.

Su acertada evaluación en procesos educacionales de cambio organizacional y liderazgo, transmitida en todo el mundo, tiene varios seguidores. Es capaz de pasar de la teoría a la sala de clases con ejemplos concretos, demostrando así que vale la pena luchar en y por la escuela.

El experto destaca el empoderamiento que debieran tener los profesores al interior de sus comunidades. Promueve, así una «reculturización» interna de las escuelas, lo que significa reflexionar en torno a las prácticas docentes, con énfasis en la innovación y colaboración entre profesores y directivos. Al preguntarle por las exigencias que tienen los docentes de hoy, Fullan cree que éstos «deben darse cuenta de la relevancia que tienen sobre el aprendizaje de sus alumnos y tomar sus necesidades antes de enseñar. Para ello, pueden reforzar las habilidades que están débiles, hacer autoevaluaciones a fin de mantenerse actualizados con lo que sus alumnos requieren... **Tienen que sentir la motivación de ser buenos profesores**».

El trabajo de Fullan subraya la necesidad de que entre los profesores exista «un propósito moral», el que describe como una profunda responsabilidad por el aprendizaje de cada alumno, independiente de sus condiciones de origen (...)

Tomando el título de una sus publicaciones, le preguntamos **por qué merece la pena luchar en y por la escuela**. Sus convicciones son claras: «Estamos luchando porque los profesores trabajen juntos para desarrollar mejor su práctica docente. Luchando por hacer grandes cosas, donde juntos sientan el orgullo de ver cambios culturales y obtener éxitos con los estudiantes», dice Fullan. Y agrega: «Esto no es fácil. Muchas veces, los profesores prefieren quedarse encerrados en sus salas de clases, otras veces las autoridades determinan que tal o cual colegio no tienen suficientes habilidades por lo que se les estigmatiza. Lo importante es trabajar en conjunto, ser parte de una comunidad que logra buenos resultados».

(...) «Cualquier cosa que se haga para aumentar la efectividad de la barra y reducir la brecha, **necesita de conocimientos, destrezas y competencias**. Además, se requieren **recursos adicionales** (dinero, tiempo, ideas, etc.) y una importante **motivación**. Un ejemplo de esto último, se puede llevar al plano de **los directivos que deben cambiar su rol de administradores a un liderazgo centrado en el aprendizaje**. Aunque la implementación es una tarea difícil, dice Fullan, hay que trabajar en las habilidades de todos los actores educativos y realizar, así, este cambio cultural que tanto se necesita».

«Si los profesores se quedan detrás de las puertas de las salas de clases, la educación no va a mejorar. Hay que tener una cultura de colaboración entre directores y docentes», aclaró el experto. A eso se refiere Fullan cuando habla de «desprivatizar» el trabajo docente. «Los profesores individuales dejan de pensar en «mi sala de clases» y empiezan a hablar de nuestros estudiantes», dice.

En su clase magistral, Michael Fullan dejó planteada una lista de preocupaciones que claramente se pueden llevar al terreno chileno. Entre lo más destacable se puede apreciar que tiene que haber un cambio de perspectiva para pasar de las estructuras a la cultura... Ninguna reforma de gobierno va poder ser efectiva si no hay una responsabilidad interna de los propios afectados: docentes y directivos.

Claudia Lucía Ordóñez, Ed.D.

Profesora Asociada, Universidad Nacional de Colombia

Documento no publicado, 2008, basado en los siguientes documentos publicados:

Ordóñez, Claudia Lucía (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, No. 19, pp. 7 – 12.

Ordóñez, Claudia Lucía (2006). Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo. *Revista Ciencias de la Salud*, No. 4 Especial, pp. 14-23.

I. Introducción

La pedagogía debe dejar de ser, para nosotros los educadores, una simple fuente de metodologías de enseñanza; una especie de área de apoyo en la educación, productora de fórmulas mágicas para que nuestras clases “salgan mejor.” Ésta es una función demasiado trivial para una disciplina académica que se sustenta en conocimiento adquirido a partir de la investigación empírica sobre el desarrollo de la inteligencia y el aprendizaje, sobre teoría acerca del conocimiento mismo, sobre la observación, documentación sistemática y experimentación en intervenciones novedosas de enseñanza y aprendizaje y sobre la investigación tanto cuantitativa como cualitativa acerca de ellas. En su proceso de adquirir estatus como disciplina académica, la pedagogía debe mostrar y usar verdaderamente este sustento teórico y empírico, en vez de crear discursos ininteligibles y de muy poco interés para otras disciplinas y para el maestro que enfrenta el problema diario del aprendizaje de aquellos que han puesto en él su confianza y su esperanza de avanzar en el conocimiento.

Propongo, pues, que entendamos la pedagogía como una disciplina que se mueve entre la teoría sustentada y la práctica; una disciplina que debe usar la primera para crear formas de mejorar la efectividad de la segunda en el aprendizaje de las personas, por medio de la experiencia, la observación sistemática y la investigación.

Puede que esto sea más comprensible si consideramos que toda práctica pedagógica, aún cualquiera que usemos actualmente y hayamos usado como maestros, responde a concepciones de naturaleza teórica, que mantenemos normalmente en el cuarto de atrás de nuestra mente, de manera inconsciente a veces, cuando decidimos cómo conducir el aprendizaje de nuestros alumnos. Siempre nos basamos en concepciones

1. Claudia Lucía Ordóñez. (2011). *Pedagogía y didáctica*. Quito: Ministerio de Educación de Ecuador, Anexo 7.

específicas sobre el aprendizaje, la enseñanza, la disciplina que manejamos y los roles de quienes intervenimos en el asunto. ¿Qué preferimos hacer cuando enseñamos? Si preferimos preparar y poner en escena una presentación lo más clara posible de conocimientos que consideramos importantes para quienes aprenden, posiblemente creamos que aprender y enseñar son acciones que responden a un modelo básico de transmisión y recepción de conocimientos entre quien los posee y quien no los intuye siquiera. Posiblemente pensemos, entonces, que nuestra disciplina es un conjunto dado y transmisible de conocimientos. Aún si creemos que no es propiamente esto sino un conjunto de habilidades o competencias para hacer cosas en el mundo, es posible que estemos convencidos de que para lograrlas es necesario que quienes aprenden primero comprendan y acumulen unos conocimientos básicos y observen expertos (a menudo nosotros mismos, los maestros) para utilizarlos, de forma que puedan seguir modelos.

Estas concepciones, a su vez, nos llevan a las de los roles: nosotros, transmisores y modeladores de lo que sabemos; los aprendices, «receptores activos» cuya responsabilidad es entender y demostrarnos que lo han comprendido. Ellos, por supuesto, serán más o menos capaces de comprender según nuestra concepción acerca de su habilidad o inteligencia, probablemente un nivel determinado de una capacidad innata. A la hora de la práctica, nuestra responsabilidad se limitará a ser lo más claros posible al presentar la información y modelar su uso, mientras que la de quien aprende es atender, estudiar (?), practicar y demostrar lo que pensamos que es comprensión en evaluaciones que corresponderán a lo que pensamos que es el conocimiento y el uso de ese conocimiento en el campo disciplinar que manejamos.

Si por el contrario hemos entrado ya en la «enseñanza activa», posiblemente seguimos estando convencidos de la responsabilidad de quien aprende en su propio aprendizaje, pero buscamos más claramente ver que trabaje para lograrlo. Puede que todavía concibamos el aprendizaje como intercambio de información entre fuente y receptor, pero ya no nos vemos a nosotros mismos como fuente única, ni siquiera principal. Sin embargo es posible que todavía entendamos nuestra labor como la de solucionarles a los alumnos los problemas del conocimiento.

Cambiar concepciones es difícil, y más lo es decidir qué es necesario y, luego, acomodar las prácticas a concepciones nuevas. Más comúnmente cambiamos prácticas si estamos cansados de la rutina y si somos lo suficientemente osados para ensayar cosas nuevas y analizar si producen efectos diferentes en los alumnos. Pero nuestras concepciones sobre lo que es y cómo ocurre el aprendizaje y sobre nuestra propia disciplina no cambian fácilmente; no es fácil considerar qué deben cambiar; de modo que seguimos jugando el mismo papel de «dadores» de conocimiento y considerando nuestra disciplina como un conjunto dado de conocimientos.

Sin embargo la teoría del aprendizaje comenzó a desmentir la creencia de que el conocimiento puede transmitirse desde que, aún inexistente, empezó a conformarse en las prédicas de Platón desde la academia griega, acerca de que el conocimiento del hombre se encuentra en él mismo. Platón inmortalizó sus prédicas pedagógicas en sus diálogos sobre la interacción de aprendizaje de su maestro Sócrates con él y otros discípulos (i.e.

Platón, trad. 1958). Y a lo largo de la historia del conocimiento y de la educación esta teoría ha ido tomando forma en las visiones de filósofos y filósofos de la pedagogía de diferentes épocas y lugares como Quintiliano, Vives, Huarte de San Juan, Comenio (trad. 2004), Locke y Rousseau (Hernández, 1965). Ellos entendieron muy temprano que el aprendizaje necesita un aprendiz interesado y totalmente actuante en el quehacer de comprender, y no solamente un buen profesor.

Desde el siglo XIX los primeros verdaderos pedagogos enfocaron su pensamiento en las necesidades particulares de los niños y adolescentes y observaron especialmente a los niños en acción: Johann Pestalozzi, Johann Herbart, Friedrich Froebel, Celestin Freinet, Ovidio Decroly, María Montessori, John Dewey... (Hernández, 1965; Perrone, 1998). Ellos dieron origen a la que conocemos hoy como «escuela activa», al confirmar la natural orientación del hombre hacia el aprendizaje desde su propio interés y su propia acción. Esto fertilizó el campo propicio para el nacimiento de las investigaciones sobre el aprendizaje y el desarrollo cognoscitivo humanos, lideradas en Europa por la psicología en la primera mitad del siglo XX en el trabajo de Jean Piaget (Gardner, 1987; 1991). Al tiempo, en Rusia, Lev Vygotsky realizaba las propias y conformaba sus inmensos aportes a la comprensión de ambos fenómenos, el aprendizaje y el desarrollo de la inteligencia (Vygotsky, 1978; 1986; Berk & Winsler, 1995).

Así, los adelantos más importantes en pedagogía actualmente se relacionan con la comprensión que ahora tenemos de qué es y cómo ocurre el aprendizaje; y la investigación y las teorías más útiles para esta comprensión son las que componen hoy, desde una gran complejidad y diversidad, lo que se denomina constructivismo en educación. A partir de los trabajos seminales de Piaget y Vygotsky y de sus teorías básicas sobre el desarrollo cognoscitivo (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978), la teoría constructivista, enriquecida ya desde muy diversos puntos de vista (Phillips, 1995) y sustentada por gran cantidad de investigación (National Research Council, 2000), constituye la más valiosa fuente de decisiones pedagógicas.

El constructivismo no es una teoría educativa ni pedagógica en su base; es un conjunto de concepciones sobre el aprendizaje humano, que nos permite entender que éste ocurre permanentemente en las personas en sus medios de socialización y no es un fenómeno exclusivo de la escuela ni de las aulas. Nos ayuda a concebir el conocimiento y el aprendizaje de maneras más identificables con nuestras propias experiencias efectivas de aprendizaje y conocimiento.

En efecto, si pensamos en aquello en lo que realmente nos autoevaluamos hoy en día como «buenos» y analizamos las diversas formas como hemos llegado a serlo, probablemente entenderemos cómo hemos construido esos conocimientos. Recordaremos tal vez procesos que han producido en nosotros capacidades perdurables, siempre en desarrollo: nuestras habilidades para practicar un deporte y hacerlo bien; para cocinar y lograr que nuestros amigos y familiares nos pidan hacerlo para ellos; para analizar y ensayar resolver problemas policíacos a medida que leemos novelas del género, e incorporar esta actividad como forma de leer y pasar el tiempo constructivamente; para analizar temas universales que trata el cine y utilizar

estas habilidades exitosamente en nuestras conversaciones sociales... Seguramente recordaremos que éstos no han sido aprendizajes inicialmente teóricos, sino que se han realizado en la acción y se han puesto siempre en interacción con otros y a la vista de todos; reconoceremos que se han perfeccionado y se perfeccionan permanentemente, con el apoyo de muchas personas y de muchos medios que utilizamos con autonomía; y que seguimos aprendiendo...

Al ayudarnos a entender el aprendizaje, inclusive nuestro propio aprendizaje, de manera más auténtica, el constructivismo puede ayudarnos, como maestros, a construir ambientes que favorezcan realmente a nuestros alumnos; ambientes diferentes a los que hemos imaginado y creado hasta ahora en los ámbitos educativos. El constructivismo nos obliga a concentrarnos ya no en lo que nosotros como maestros debemos hacer para que aprendan nuestros alumnos ni en lo que debemos «poner a hacer» a los alumnos, sino en cómo debemos relacionarnos los protagonistas del aprendizaje entre nosotros, con otras personas y con una multitud de medios y fuentes que lo apoyan, en un proceso de comprensión paulatina en la acción.

Si lo consideramos seriamente en relación con nuestro propio aprendizaje y el de nuestros alumnos, el constructivismo nos permite alejarnos de un número limitado y limitante de las llamadas «metodologías» de enseñanza-aprendizaje propias de los salones de clase y de los materiales pedagógicos ajenos, para imaginar una enorme variedad de ambientes, en las aulas y fuera de ellas, que realmente estimulen el acercamiento significativo y útil de quien aprende al conocimiento, en contextos concretos de utilización. Las concepciones constructivistas pueden llevarnos a la actividad de creación pedagógica que debe convertirse en natural para nosotros como maestros, y que propongo que se base en la de formular y tratar de contestar preguntas implícitas en esas concepciones, que tienen que ver con qué es el verdadero aprendizaje, qué vale la pena aprender y cómo puede proporcionarse a quienes aprenden apoyo verdaderamente efectivo en el proceso.

II. Las concepciones constructivistas... y una propuesta de preguntas sobre prácticas

El constructivismo, pues, describe la forma como ocurre el aprendizaje humano. He aquí los principios que considero que componen básicamente esa descripción, y las preguntas que inspiran, cuyas respuestas pueden llevarlos a la creación pedagógica.

A. El aprendizaje es un proceso individual de construcción de significado.

Piaget (1970) definió una concepción epistemológica que localiza el conocimiento en la relación entre la realidad del medio y las maneras individuales de pensar que se van desarrollando a partir de la experiencia que se tiene con ella, para adaptarse al mundo. Definió igualmente el proceso de desarrollo de la capacidad de conocer como un proceso gradual de construcción individual de estructuras mentales a partir de esa experiencia con el mundo circundante, que se traduce en cambios cualitativos, secuenciales y progresivos, en las formas de pensar sobre lo que se percibe con los sentidos (Piaget, 1970).

La teoría de Piaget no es una teoría del aprendizaje. En realidad Piaget condicionó el aprendizaje al desarrollo cognoscitivo, indicando que no era posible lograr ciertos aprendizajes antes de llegar a determinadas etapas de desarrollo del pensamiento. Así estableció limitaciones para el aprendizaje provenientes de factores tanto innatos –relacionados con la maduración–, como ambientales –relacionados con la riqueza de la experiencia– (Piaget, 1970). Sin embargo también sentó las bases para concebir el aprendizaje como un proceso, en oposición a la concepción tradicional de efecto inmediato de la transmisión del conocimiento proveniente de otros. También definió la experiencia, la acción sobre el ambiente, como factor determinante del desarrollo cognoscitivo humano (Piaget, 1970).

He aquí la primera pregunta pedagógica básica:

¿Puede plasmarse lo que pensamos que es importante que aprendan nuestros alumnos en una serie de experiencias, continuada y extendida en el tiempo, y no simplemente en una lista de temas sobre los cuales recibir información?

B. El aprendizaje ocurre de manera diferente en cada individuo porque se basa en sus aprendizajes previos.

A partir de su hipótesis de cambio cualitativo de estructuras de pensamiento, el constructivismo piagetiano sentó también las bases para entender que la construcción de conocimiento empieza en el individuo a partir de lo que ya ha construido anteriormente. Piaget estableció que las nuevas estructuras de pensamiento se construyen a partir de las anteriores, que permiten la asimilación de la nueva información proveniente de la experiencia. Cuando estas estructuras son desafiadas por esa nueva información, se presenta la acomodación o cambio de las estructuras de pensamiento existentes, para permitir la comprensión (Piaget, 1970).

La implicación para el aprendizaje es que toda persona que aprende algo probablemente tiene ya conocimiento construido sobre ello a partir de las experiencias que ha vivido. Pero ese conocimiento anterior puede ser parcial, incorrecto o ingenuo (Gardner, 1991). Tanto en el aprendizaje previo como en cada paso del proceso de construcción de nuevo conocimiento puede haber comprensiones erróneas que hay que reconsiderar y revisar permanentemente. Si el conocimiento resulta de la relación entre unos saberes previos y unos nuevos (Savery y Duffy, 1996; Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé, Zabala, 1993), tanto cometer como identificar y corregir errores resultan eventos importantes en el proceso de aprender. Cuando aprender se concibe como proceso permanente y continuo, el error es una oportunidad de entender la comprensión actual y eventualmente modificarla (Carretero, 2.001; Coll et.al., 1993). Así el constructivismo describe un proceso significativo que se sustenta sobre los conocimientos anteriores, por medio de conexiones entre lo nuevo y lo ya existente en la mente de quien aprende (Piaget, 1970; Ausubel; 1968).

De aquí la segunda pregunta pedagógica:

¿Puede usarse el conocimiento previo de las personas que aprenden dentro de las experiencias de aprendizaje que vayan viviendo, y ayudarlos a que vayan ajustándolo a comprensiones cada vez más complejas y adecuadas?

C. El aprendizaje, definido como proceso de comprensión, ocurre a partir de la experiencia directa, en el desempeño en contextos específicos.

La idea de Piaget que más impacto ha tenido, por ser su teoría inicialmente una teoría de desarrollo de la inteligencia, es la de las etapas de desarrollo basadas en cambios cualitativos en las estructuras del pensamiento. Por eso a partir de Piaget se argumenta que entender es poseer representaciones, imágenes o estructuras mentales «adecuadas». Perkins, en cambio, pensando más en el aprendizaje y entendiéndolo como comprensión, hace énfasis en la idea de la experiencia individual como su motor, en lo que ha denominado el «constructivismo del desempeño» (Perkins, 1998). Argumenta que la comprensión no necesariamente está ligada a las representaciones mentales pero sí que se construye al ejercer acciones en contextos específicos y se traduce siempre en posibilidad de acción. Con esto destaca la importancia pedagógica de los desempeños o acciones relacionadas con la comprensión tanto para construir como para plasmar la comprensión en desarrollo. Según Perkins (1992; 1998) el verdadero aprendizaje basado en la comprensión se traduce en poder pensar y actuar de manera flexible, o sea en contextos diferentes, con aquello que se va entendiendo y de la manera como se va entendiendo, en el proceso de aprender (Perkins, 1998).

Esto conduce a la siguiente pregunta pedagógica:

¿Pueden pensarse actividades en las que quienes aprenden tengan que realizar una variedad de acciones y productos que les permitan verdaderamente avanzar en la comprensión de lo que van aprendiendo y demostrar esa comprensión?

D. El aprendizaje ocurre naturalmente en la interacción social.

La visión piagetiana presenta al ser humano más que todo como un experimentador individual de su entorno. Tarde en su vida académica Piaget habló del valor de la experiencia social, en relación con el desarrollo moral. Entonces propuso que los socios de aprendizaje que se encuentran a nivel similar de desarrollo cognoscitivo (pares) podían estimularse mutuamente el pensamiento al presentar ante otras formas diferentes de ver las cosas (Piaget, 1997).

Pero fue Vygotsky (1978; 1986) quien verdaderamente le dio importancia al aprendizaje y a lo social y les devolvió a los otros, como parte del ambiente y la experiencia que rodean al individuo, el poder que pueden tener sobre el aprendizaje humano, desde una visión de naturaleza sociocultural. Indicó, al contrario de Piaget, que el aprendizaje es condición para el desarrollo cognoscitivo y que requiere la asistencia de otros que ya han construido conocimientos. Definió el aprendizaje como fenómeno que ocurre en una «zona de desarrollo próximo», en la cual el aprendiz puede resolver, con la ayuda de socios de aprendizaje más avanzados, problemas más complejos de los que resolvería solo. Así se aprende primero en esa relación con otros, y el aprendizaje se internaliza luego, permitiendo el desarrollo de las habilidades cognoscitivas. Vygotsky definió así la naturaleza sociocultural de los procesos de aprendizaje y, por consiguiente, de desarrollo,

que para él dependen de las condiciones del contexto social, ya no sólo el físico, en el que se mueve el ser humano desde que nace (Vygotsky, 1978).

La construcción de conocimiento es, entonces, individual y produce resultados visibles en desempeños individuales, pero el proceso ocurre naturalmente y se estimula en la interacción con otros y en la producción en colaboración con otros, pares o socios más avanzados. Los demás son parte importantísima del medio en que se desenvuelve quien aprende y, por ende, de su aprendizaje permanente (i.e. Vygotsky, 1978; Perkins, 1992; Bruffee, 1999; Brown en De Miranda y Folkstead, 2.000; Dickelman & Greenberg, 2.000; Savery & Duffy, 1996).

A partir de esto surge la siguiente pregunta pedagógica básica:

¿Pueden aprender unos aprendices con otros y de otros, pares y socios más avanzados, durante sus experiencias de acción, interactuando y comparando comprensiones?

E. El aprendizaje se hace más significativo, más conectado con lo que ya se sabe y dirigido a la comprensión de lo que se vive y de lo relevante, cuando ocurre en desempeños auténticos.

Los más recientes principios constructivistas son más pedagógicos y parten, de nuevo, de las ideas de pedagogos y filósofos como Freinet y Dewey. Éste último, por ejemplo, hablando específicamente de currículo, abogó por una pedagogía que conectara la escuela con la vida diaria (Dewey, trad. 1945; trad. 1948; Perrone, 1998). Esta idea fue desarrollada más extensamente por Bruner (1960; 1966), y expandida por él a la de que cualquier disciplina puede enseñarse a nivel de comprensión, pensamiento y auténtica acción de experto a aprendices de cualquier edad (Perrone, 1998).

Bajo la influencia de estos pensadores, durante la década de los años 60 el currículo norteamericano empezó a incluir fuertemente, por ejemplo, el aprendizaje a partir de la indagación para las ciencias naturales y sociales. Después de dos décadas de vuelta atrás al desarrollo de habilidades básicas por cuenta del temor americano a quedarse atrás en la carrera internacional por el conocimiento y el avance tecnológico (Perrone, 1998), en la década de los años 90 comenzó también en los Estados Unidos el movimiento curricular en el que nos encontramos actualmente: el desarrollo de estándares y marcos de referencia amplios para el aprendizaje de las diferentes disciplinas. Este movimiento se basa en principios constructivistas, ampliados además por el concepto y la investigación acerca de la «cognición situada» (Brown, Collins & Duguid, 1989; Díaz Barriga, 2003). Propone así la comprensión de temas amplios disciplinares en la acción en contextos reales particulares, a partir del desarrollo de habilidades o competencias para su indagación y conexión significativa y múltiple con los de otras disciplinas y con la vida real (Perrone, 1998).

En medio de este movimiento curricular la tendencia es que los conocimientos que se manejen en las aulas y la forma como se llegue a ellos y se usen sean más auténticos, más parecidos a los que manejan los expertos y la gente culta disciplinariamente y a las formas

en que ellos los manejan en el mundo real (Boix Mansilla & Gardner, 1998). El movimiento de estándares ha adoptado el concepto de «desempeño» (Perkins, 1998) como base para el diseño curricular al nivel más general, aquél que debe guiar los currículos de estados e instituciones educativas particulares. El concepto de «desempeño», aplicado al análisis de las disciplinas particulares, se convierte en el de «desempeño auténtico», nacido de la forma como los pedagogos y expertos en las diferentes disciplinas han emprendido el proceso de redefinir estas últimas en términos de lo que hace verdaderamente quien las maneja (Gardner, 1999; Hetland, Hammerness, Unger & Wilson, 1998; Hammerness, Jaramillo, Unger & Wilson, 1998). En Colombia se han aplicado explícitamente estos conceptos en el diseño de los Estándares Básicos de Competencia en Ciencias Naturales y Sociales, producidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004; Ordóñez, Cajiao & Villaveces, 2004).

Así, los desempeños que mejor pueden constituirse tanto en medios como en objetos de aprendizaje en diferentes disciplinas son reconocibles a partir del análisis de los problemas que se enfrentan en la vida diaria y el de los desempeños propios de especialistas que practican o utilizan su comprensión de diversas disciplinas en sus quehaceres profesionales o científicos del mundo real. Estos desempeños revelan modos de pensar propios de los campos disciplinares teóricos y de las disciplinas aplicadas; son auténticos (Perrone, 1998; Boix Mansilla & Gardner, 1998; Hetland, Hammerness, Unger & Wilson, 1998). El concepto de desempeño auténtico de aprendizaje cambia la concepción de «actividades de enseñanza-aprendizaje», aquellas que tradicionalmente trabajan situaciones y problemas artificiales y lejanos de la realidad y que sólo han funcionado en los salones de clase, a unas que de verdad correspondan a lo que pueden hacer quienes actúan comprendiendo el mundo.

De esta manera aparece mi última pregunta de interés pedagógico:

¿Pueden tener que ver con la vida real y con la realidad de las disciplinas los desempeños que realicen las personas que aprenden, pareciéndose a los que realizan quienes usan conocimientos específicos en su quehacer diario?

III. Respuestas para estas preguntas

Las teorías del desarrollo cognoscitivo que dan base al constructivismo actual, la piagetiana y la vygotskiana, se sustentan fuertemente en la investigación que estos dos pensadores, sus colaboradores y los continuadores de sus trabajos realizaron y siguen realizando con niños y adultos. Y aunque elementos como las etapas fijas de desarrollo de la teoría piagetiana o los mecanismos específicos de cambio cognoscitivo que se definen en ambas teorías han entrado en gran debate a partir de nuevas investigaciones sobre el desarrollo cognoscitivo (i.e. Gardner, 1991; Perkins, 1992), la concepción de desarrollo y aprendizaje como procesos individuales de construcción de sentido prevalece en la visión constructivista actual, enriquecida por el estímulo social vygotskiano (Bereiter, 1994). De la misma manera permanece la importancia de la experiencia como motor principal del aprendizaje, ampliada por Vygotsky a la experiencia social y por Perkins al desempeño. Igualmente hoy en día estas

características se generalizan a todo aprendizaje y al de niños y adultos (Brown et.al., 1989; Díaz Barriga, 2003; National Research Council, 2000), no sólo al aprendizaje de tipo lógico-matemático de los niños, que fue centro de interés tanto de Piaget como de Vygotsky.

También los conceptos de aprendizaje y desarrollo resultan hoy menos distinguibles y se han relacionado con el de aumento paulatino de la comprensión como capacidad flexible de desempeño con lo que se aprende (Perkins, 1998). Además es más claro que quien aprende utiliza todo tipo de experiencias para ir comprendiendo y que el proceso no es lineal, pues avanza y retrocede permanentemente (Rogoff, 1996). El proceso de aprendizaje de un concepto, tema o habilidad probablemente no tiene fin. Siempre se puede entender mejor o más, hacer más relaciones significativas entre lo que se “sabe” y las nuevas y viejas experiencias. El constructivismo habla de procesos en los que los aprendices y sus socios más o igualmente avanzados actúan todo el tiempo en ambientes ricos, en los que viven experiencias que les permiten hacer cada vez más compleja su comprensión de lo que están en proceso de aprender, demostrarla y avanzar en ella en la acción misma.

Estos principios nos han acompañado ya explícitamente desde hace más de cincuenta años en los escritos e investigaciones de Piaget, Vygotsky y Ausubel; los más recientes están con nosotros desde hace más de quince, en los trabajos del Proyecto Zero de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, definitivamente inmersos en la literatura pedagógica. Sin embargo, por lo menos en nuestro contexto, no se han llevado efectivamente a la práctica. Los principios del constructivismo suenan tan sencillos y tan obvios que es fácil que los profesores de niveles educativos escolares indiquen que ya los conocen y ya los han utilizado pedagógicamente, a menudo con poco o ningún éxito. Alegan que es difícil hacer que los alumnos trabajen juntos, que sus estilos de aprendizaje no se lo permiten, que es demasiado difícil hacerlos leer para adquirir conocimientos previos sobre los cuales trabajar (lo cual revela una curiosa comprensión de lo que son los conocimientos previos), que como maestros hacen muchas cosas que ellos consideran interesantes y divertidas en sus clases pero igual los alumnos no aprenden mucho, que definitivamente es obvio que el aprendizaje de cualquier cosa es un proceso...

En el ámbito universitario los profesores tienden a mostrarse extrañados e incrédulos; a diferencia de los maestros de colegio, pocas veces han pensado en que la pedagogía actualmente pide redefinir el aprendizaje y el contenido de sus disciplinas y reconsiderar las formas de apoyar a quienes aprenden. La transmisión de conocimiento sigue siendo el propósito principal de la educación universitaria, en una época en que la información está al alcance de todos por medios diversos y eficientes, en que ella misma cambia cada día y su volumen hace totalmente imposible «cubrirla» en un programa académico y en que es la consideración crítica y autónoma de la información por parte de quien aprende lo que debe perseguirse pedagógicamente, en vez de seguir transmitiendo el manejo crítico que realizan los profesores.

No es fácil encontrar maestros que hayan llevado realmente a la práctica los principios constructivistas, que suenan tan simples. Y es que no lo son, cuando los consideramos en profundidad y consideramos igualmente lo que implicaría aplicarlos de verdad.

A. Proceso individual de construcción de significado.

Hay varias palabras clave aquí: proceso es la primera. Si la educación verdaderamente permitiera que ocurrieran procesos de aprendizaje, daría el tiempo necesario para que sucedieran, para cada porción de conocimiento que se pretende que los aprendices comprendan. Esto debería plasmarse en los currículos de manera que ellos permitieran que todo lo que se aprende apareciera de nuevo, repetidamente, se conectara cada vez con otros conocimientos, se usara cada vez en más variadas situaciones... Los currículos deberían indicar conexiones entre todo lo que se pretende enseñar; nada debería terminar de ser enseñado y nunca debería pretenderse que algo ya terminó de aprenderse.

También deberían plasmarse los procesos en la evaluación. Sería necesario evaluar en diversos momentos cómo va el aprendiz en su camino de aprendizaje, y él mismo debería autoevaluarse también, con base en criterios compartidos con otros, como parte del proceso de aprender. No deberían esperarse productos perfectos sino dar oportunidades múltiples de revisarlos con base en criterios claros de observación y en retroalimentación de diversos observadores, incluidos los autores mismos. La autoevaluación, la de otros y la de los productos de otros ayudarían a entender cómo hacer algo cada vez de mejor manera. Así, la «calificación» debería representar genuinamente el avance en los procesos de aprendizaje y corresponder sólo a productos que hayan sido mejorados, permitiendo a su vez que quienes los producen, aprendan.

Lo cierto es que aún seguimos currículos que son básicamente listas de contenidos, unos supuestamente prerequisites de los otros; y que no es común que los contenidos aparezcan repetidamente. Los currículos determinan tiempos limitados para «cubrirlos» y un curso no se conecta con otro, aunque sí exigimos que quienes aprenden hagan conexiones entre muchos conocimientos. A menudo ni siquiera una unidad determinada de material se comunica con la siguiente ni con la anterior. Seguimos evaluando normalmente sólo al final del desarrollo de un contenido; y al final de una unidad de contenido; y al final de los cursos; y evaluando que los contenidos se aprendieron... ¿Se memorizaron? ¿Se aplicaron? ¿Se comprendieron?

Construcción de significado es otra expresión clave en este primer principio constructivista; construcción por parte de quien aprende, no transmisión por parte de quien enseña. Esto, de ser aplicado en educación, debería tener grandes consecuencias en la forma como se desarrollan las sesiones de aprendizaje. En realidad los maestros deberíamos dejar de planear lo que hacemos nosotros para que los alumnos aprendan. Deberíamos empezar a pensar en lo que sería bueno que hicieran los aprendices para ir construyendo su comprensión de lo que consideramos importante; pensar en qué sería lo que mejor podría ayudarles a ir acercándose a esas comprensiones. Deberíamos pensar en experiencias continuadas y en la construcción paulatina de productos que les permitan a los aprendices vivir y ver su propio proceso de construcción de conocimiento significativo y el de sus pares, no vernos a nosotros.

Pero lo cierto es que seguimos trabajando sobre la ilusión de que transmitimos el conocimiento tal como lo enviamos; y seguimos trabajando fuertemente en preparar nuestras exposiciones de las maneras más claras posibles y usando la mayor variedad de medios posible. Queremos presentar lo que sabemos de las maneras en que nosotros lo pensamos y en que pensamos que los alumnos van a entender mejor, pero no nos preguntamos mucho cómo será que ellos están entendiendo. No nos interesamos mucho por cuáles serían los diagramas que ellos harían de lo que están aprendiendo, si repetirían los nuestros o harían otros diferentes.

Seguimos creyendo que la pedagogía, pensada como técnica para usar efectivamente el tablero o el video beam, puede ayudarnos a ser cada vez más claros y motivantes en la transmisión de lo que sabemos y lo que pensamos. Seguimos construyendo nosotros, los maestros, los significados que queremos que adquieran nuestros alumnos y nunca explorando las formas como ellos los construirían.

B. Desempeños para aprender a partir de la experiencia directa.

Sería probablemente fácil trazar caminos para procesos de aprendizaje si lo que pretendiéramos que aprendieran las personas fueran desempeños bien definidos y posibles de describir concretamente. El problema es que la mayoría de lo que queremos que nuestros alumnos aprendan no es esto sino «teoría», información, contenido. Consideramos siempre que esto es primero, antes de que ellos puedan utilizar esa información en la práctica... antes de que puedan *aplicar*. Ésta ha sido siempre la secuencia lógica para el aprendizaje: primero la teoría y después su aplicación.

Ya sabemos que el constructivismo nos hace mirar nuestros propios, auténticos procesos de aprendizaje, y nos hace reconocer que probablemente nadie nos ayudó a «aprender» primero la teoría sobre la cual se basan nuestras habilidades. Ésas las aprendimos y entendimos lo que necesitábamos entender para lograrlas en la acción de tratar de hacer las cosas cada vez mejor. El constructivismo nos reta para que pensemos en si esto, que corresponde más auténticamente a la forma como hemos aprendido desde el nacimiento, puede ser también la forma de aprender en las instituciones de educación formal. Nos reta para que logremos que nuestros alumnos vayan entendiendo cada vez mejor lo que interesa, a partir de experiencias que les permitan usarlo y conectarlo con realidades y vivencias; con esfuerzos, con éxitos y con fracasos.

Lo cierto es que nuestros currículos, nuestras clases y los materiales que damos a los alumnos para aprender siempre parten de los contenidos y exigen luego que ellos demuestren su comprensión en la aplicación práctica; y que esta aplicación práctica a menudo dista mucho de la experiencia real: casos hipotéticos «armados» con sabiduría de expertos; problemas diseñados intencionalmente para que la teoría «cuadre» perfectamente y sea posible encontrar una respuesta; laboratorios prefabricados en los que los experimentos siguen libretos preparados y producen resultados previsibles... Poca actividad de parte del aprendiz que no sea el observar lo que hacemos o hacen otros, seguir

instrucciones y completar pasos. Ninguna autonomía; poca posibilidad de exploración; ninguna sorpresa; poca necesidad de capacidad analítica y menos de capacidad crítica; situaciones permanentes de evaluación para quienes aprenden, basadas en que puedan hacer lo que ya sabe el maestro y como él lo sabe, lo que corresponde a la teoría aceptada y a la aplicación ya pensada de contenidos dados.

Hay otras posibilidades; se puede diseñar experiencias por medio de las cuales quienes aprenden realmente deban buscar el conocimiento que se necesita para enfrentarlas o solucionarlas; experiencias que no tengan una sola respuesta, que se presten para la discusión, para el «ensayo» de diferentes formas de solucionarlas, para la búsqueda del conocimiento necesario; para su verdadera construcción por parte de cada aprendiz. Éste podría ser un camino mejor para la verdadera comprensión de lo que se necesita aprender. Podría también aportar a la verdadera motivación hacia el aprendizaje y el estudio, al proveer razones significativas para emprenderlos. Nuestros estudiantes no tendrían que proceder ante «actos de fe», ante esas seguridades que les damos los maestros de que lo que están supuestamente aprendiendo va a tener significado más adelante... cuando vayan entendiendo mejor... cuando vayan sabiendo más acerca de lo que quieren llegar a ser y hacer... de qué se trata ser médico... ser ingeniero... ser abogado. Podrían entender esto más temprano, para poder darle así sentido a todo lo que deben aprender; a todo lo que deben esforzarse por entender, conectar y argumentar.

C. Conocimientos previos sobre cualquier nuevo aprendizaje.

Este principio es difícil de aceptar para maestros de niños pequeños, aunque todos estarían de acuerdo en que cualquier niño ha experimentado fenómenos como la aceleración de la gravedad siempre que se ha raspado las rodillas. Es posible que sobre esa experiencia primaria podamos empezar a construir conocimiento con el niño sobre principios básicos de la física. Para profesores universitarios que trabajan con jóvenes que han pasado al menos por 14 años de escolaridad formal, el conocimiento previo de sus alumnos es un hecho, pero se traduce en queja permanente. Si nos preocupáramos menos por culpar a los niveles educativos anteriores de la ineficiencia de esos conocimientos y más por entender en qué consisten las comprensiones actuales de los estudiantes para poder arrancar de ellas hacia una mejor comprensión y hacia la comprensión de lo nuevo, probablemente lograríamos más en términos de aprendizaje, y con más muchachos.

El constructivismo describe la construcción de conocimiento como un proceso significativo que se sustenta sobre las construcciones anteriores; para dar mayor soporte a los aprendices en sus procesos, la práctica pedagógica debería permitir que estos conocimientos previos salieran a flote y fueran conocidos por todos aquellos involucrados en el aprendizaje, maestro, compañeros y los mismos aprendices, de modo que se revisen y discutan. Deberían usarse para aprender lo nuevo, porque lo nuevo no se entenderá apropiadamente hasta que sus conexiones con el conocimiento previo se manejen y ellas aporten a revisar y aun a corregir comprensiones anteriores.

Pero lo cierto es que no acostumbramos planear clases basadas en experiencias que revelen los conocimientos actuales de nuestros estudiantes que pueden ser importantes para conectar con lo nuevo que queremos que aprendan. No acostumbramos planear clases en las que nos interese realmente por la forma en que nuestros alumnos entienden lo que básicamente seguimos transmitiendo. No es común que sea realmente una de nuestras preocupaciones la forma como entienden nuestros estudiantes y la cantidad de ellos que parecen entender adecuadamente o no. Tampoco es común que las actividades de nuestras clases permitan que los conocimientos y las comprensiones individuales de cada uno de nuestros estudiantes se expresen, se conozcan, se valoren, se utilicen y se compartan.

D. Comprensiones individuales en interacción.

El constructivismo nos indica que cada individuo comprende de manera diferente pues conecta lo que va comprendiendo con experiencias y formas de pensar distintas, destruyendo así la ilusión de poder transmitir conocimiento tal como lo organizamos y lo entendemos nosotros. La comprensión individual no depende sólo de cómo presentemos la información, sino de a dónde llega; de con qué la conecta quien la recibe. Ese receptor es activo; procesa la información de acuerdo con lo que ya sabe, correcto o incorrecto; completo o incompleto; ingenuo o adecuado. No es suficiente que esperemos que comprendan exitosamente aquellos que poseen ya conocimientos acertadamente organizados y relacionados. Deberíamos ser más activos como maestros en darles a más estudiantes el soporte que puede permitirles aprender más y mejor.

El principio vigotskyano de que el aprendizaje ocurre naturalmente en los procesos de socialización de las personas, estimulado por la interacción social ha sido pobremente explotado pedagógicamente en aulas que aún centran la atención de quienes aprenden en una sola persona experta y aún limitan la interacción, si es que ella se da, a la interacción con ese experto: el maestro. Los estudiantes han usado la interacción con sus compañeros como soporte siempre, formando grupos de estudio, por ejemplo. Pero esta forma de aprender es ignorada en las aulas. También, y desafortunadamente, los alumnos han buscado desde siempre otros expertos más allá de sus maestros, entre sus compañeros de estudio y fuera de las aulas, para proveerse de un mayor e igualmente falso soporte; un soporte que a menudo replica la relación entre quien sabe y quien no sabe, perpetuando la inactividad y dependencia de éste último como aprendiz.

Una verdadera interacción para aprender lograría que todos estuvieran al mismo nivel en el quehacer de comprender, poniendo sus comprensiones en contraste, oyendo a otros comprender y expresando y discutiendo sus propias comprensiones para confrontarlas con otras, evaluarlas permanentemente y mantenerlas en proceso. El verdadero trabajo en colaboración (Bruffee, 1999) puede ser una poderosa forma de aprender. Debemos considerar formas de lograr que los alumnos entiendan que hay múltiples fuentes de aprendizaje, no solamente el profesor y los textos escritos; que las ideas y aun los errores de los otros aprendices y la interacción que ocurra con ellos en contextos de desempeño, de acción, de producción, pueden ser tanto o más reveladores que las ideas y errores propios y aun que la interacción con supuestos expertos. Esto puede, además, ayudarles a hacer de la reflexión sobre su propia comprensión una forma de aprender (Dewey, 1991).

Lo cierto es que hemos usado pedagógicamente durante mucho tiempo el trabajo en grupo, pero no tanto para estimular el aprendizaje de todos. Un grupo que tiene como tarea producir un producto determinado no pone en práctica, necesariamente, un trabajo en colaboración constructivo. No lo hace, por ejemplo, si simplemente administra el trabajo dividiéndolo entre los integrantes. En el mejor de los casos el producto será la suma probablemente inconexa de partes, en el desarrollo de las cuales sólo su autor ha aprendido y si lo ha hecho, lo ha hecho de apenas de una parte de lo que interesa.

E. Desempeños auténticos para auténtica comprensión.

Ya está dicho que trabajar con desempeños en vez de contenidos podría aportar a la verdadera motivación de los alumnos hacia el aprendizaje. La implicación es que los estudiantes deberían entender más temprano los desempeños reales que se asocian con las disciplinas y profesiones que estudian, para poder darle así sentido a todo lo que deben aprender. Lograr esto exige un re análisis de las disciplinas que enseñamos para determinar desempeños importantes de quien las maneja que se puedan traer al aula de clase o a los que se pueda acercar a los aprendices fuera de las aulas, en lugares de auténtica aplicación. Así mismo, exige planear el aprendizaje de aquello que importa en nuestras disciplinas, alrededor de esos desempeños auténticos.

La corriente curricular de los estándares y las competencias ayuda en este re-análisis disciplinar; ayuda a hacer una mirada a nuestras disciplinas, profesiones y programas académicos mucho más amplia, incluyente y dirigida al desempeño. Pero no es suficiente añadir el entrenamiento en competencias a esos programas, mucho menos a los universitarios cuya duración tiende a acortarse, y mucho menos sólo después del aprendizaje teórico o conceptual, como suele llamarse. Una verdadera aplicación del principio del desempeño auténtico incorporaría la formación en la acción desde el comienzo, para la verdadera comprensión de lo teórico. Solamente los especialistas en las disciplinas podrían determinar los desempeños auténticos que pueden llevarse al aula desde el principio, con el apoyo de los pedagogos.

Los desempeños auténticos deberían trabajar las características auténticas de todo saber académico actual, incluyendo su incertidumbre y su relatividad. Deberían involucrar todos los contenidos disciplinares que importan, pero también su manejo crítico: el desarrollo de habilidades de búsqueda, valoración, relación y uso de la información para propósitos diversos; la contrastación de posiciones propias y ajenas; el desarrollo de habilidades para sustentar posiciones personales. Esto debería llevar a la formación de los estudiantes en el pensamiento crítico y en la capacidad de aceptar equivocaciones y cambiar de idea cuando otras sustentaciones resulten más poderosas.

Lo cierto es que la necesidad de abandonar la simple transmisión de conocimientos dados se hace más patente después de analizar los principios constructivistas uno a uno en sus implicaciones pedagógicas. Reflexionar sobre todo esto puede hacer cada vez más clara para nosotros, profesores, la necesidad de cambiar nuestras concepciones sobre el aprendizaje formal y comenzar a crear nuevas posibilidades. Lo cierto también es que el constructivismo indica caminos, pero que éstos son difíciles de seguir y no se han seguido

de forma muy efectiva. Es posible hacerlo, sin embargo, con esfuerzo, experimentación y en colaboración con pares, viviendo al tiempo lo que estamos tratando de llevar a la experiencia de nuestros alumnos.

IV. Resumen y reflexión

Adoptar como concepciones pedagógicas los principios constructivistas exige cambios profundos en nuestras creencias y acciones pedagógicas; en nuestras propias concepciones sobre lo que es aprender en general y lo que es aprender las diversas disciplinas. Exige también de las instituciones educativas cambios profundos en políticas curriculares, por ejemplo. Hay que lograr formar a los alumnos en nuevas maneras de entender lo que realmente debe suceder durante su preparación para la vida del trabajo, de la creación, de la innovación y del aporte al desarrollo social. Es necesario formarlos en nuevas formas de entender el aprendizaje, porque ellos son a veces, a partir de su larga experiencia en la educación formal, los más tradicionales; los que más exigen expertos y sabios y la claridad total de sus presentaciones y explicaciones.

Para resumir, el principio que nos recuerda que el aprendizaje es un proceso puede ayudarnos a pensar currículos en los que ningún conocimiento quede sin aparecer una y otra vez, de modo que su comprensión por parte de quienes aprenden vaya haciéndose paulatinamente más compleja, profunda y conectada. Deben permitir realmente el proceso de aprender y no solamente limitar el tiempo de supuestos logros que se hacen artificialmente necesarios cuando funcionan con base en la transmisión de información. El principio del proceso puede ayudarnos a entender la necesidad de que los currículos conecten conocimientos a través de diferentes materias y no presenten solo información que no se sostiene por sí misma. Esto puede ayudarnos a facilitarles a los estudiantes la comprensión de cómo las que llamamos materias básicas, y todas las demás, realmente contribuyen a la comprensión de quehaceres característicos de las disciplinas y profesiones que están conociendo y a la adquisición de las competencias necesarias para realizarlos.

Los principios que hablan de que el aprendizaje ocurre en la experiencia y, por consiguiente, por medio de desempeños y desempeños auténticos, nos obligan a cambiar nuestras ideas acerca de la secuencia general en la que deben ocurrir las cosas en ambientes de verdadero aprendizaje: es posible ocasionar primero la vivencia y después la reflexión sobre ella, de manera que se pase de allí a la conexión con la teoría, después de haberla visto funcionando (Prince & Felder, 2007; Felder & Prince, 2007).

También nos ayudan a pensar currículos y clases que lleven a los alumnos a realizar acciones relacionadas con lo que auténticamente hacen quienes aplican las disciplinas en la vida real, los verdaderos profesionales, científicos y gente que actúa en el mundo con comprensión. Los principios del desempeño indican también un nuevo análisis de las disciplinas, para pensarlas en términos de acción, no sólo de temas; acciones por medio de las cuales se vayan comprendiendo realmente los conceptos y procesos que caracterizan esas disciplinas, sus conexiones naturales con conceptos y procesos de otras disciplinas y la verdadera naturaleza temporal, cambiante y crítica de los conceptos

y procesos de todas las disciplinas. Ayudan igualmente a pensar en que la evaluación del aprendizaje debe corresponder a todo esto y convertirse en observación del desempeño, para lo cual hay que diseñar no sólo buenos desempeños auténticos que puedan observarse con base en criterios claros, sino novedosos instrumentos de observación de esos desempeños y de los procesos de aprendizaje, que usen esos criterios.

Finalmente el principio del aprendizaje en colaboración nos lleva a imaginar aulas en las que ocurren actividades completamente diferentes a las tradicionales. Los alumnos hablarán y discutirán mucho entre ellos y se verán comprometidos en la producción de una variedad grande de proyectos de diferente tipo, que además los llevarán frecuentemente fuera del salón de clase, a las fuentes reales de información, observación e interacción. Esto ocurrirá no porque el profesor lo indique, sino porque quienes aprenden encontrarán en su proceso de aprendizaje nuevas motivaciones y necesidades que los lleven a buscar realmente la comprensión y, por consiguiente, el aprendizaje.

Las preguntas que propongo aquí y que se encuentran implícitas en los principios constructivistas, cuando los miramos con ojos pedagógicos, tienen todas como respuesta Sí. Es posible, aunque difícil, lograr ambientes que sustenten un aprendizaje más auténtico, natural y crítico en nuestros estudiantes. Se ha hecho poco para lograrlo en nuestras instituciones educativas porque hacerlo exige que cambiemos concepciones profundamente arraigadas sobre cómo se aprende y qué es lo que vale la pena aprender en las disciplinas que manejamos. Cambiar concepciones probablemente necesita que consideremos en forma reflexiva nuestras propias experiencias de aprendizaje efectivo y las que hemos observado en otros que aprenden, más que todo las no académicas, y que nos esforcemos por ver aquello que hemos vivido y observado y que no aplicamos como maestros; aquello que se relaciona mucho más con la descripción constructivista del aprendizaje humano. Esforzarnos en esta reflexión y en iniciar este proceso de cambio puede inspirar en nosotros una práctica pedagógica mejor adaptada a las necesidades de todos nuestros estudiantes y dirigida a proporcionarles verdaderamente el apoyo que necesitan en sus procesos de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bereiter, C. (1994). Constructivism, Socioculturalism, and Popper's World 3. *Educational Researcher*, Vol. 23, No. 7, pp. 21-23.
- Berk, L. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Boix Mansilla, V. & Gardner, H. (1998). What are the qualities of understanding? En M. S. Wiske (Ed.), *Teaching for Understanding* (161 – 196). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, Vol. 18, No. 1, pp. 32-42.

Bruner, J.S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Belknap Press.

Bruffee, K. (1999). *Collaborative learning, higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Carretero, M. (2001). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Aique.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.

Comenio. J.A. (2004). *Didáctica Magna*. (Editorial Porrúa, Trad.). México: Editorial Porrúa.

De Miranda, M. & Folkstead, J. (2000). Linking cognitive science theory and technology education practice: A powerful connection not fully realized. *Journal of Industrial Teacher Education* 37, (4). Consultado en noviembre de 2007 en <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v37n4/demiranda.html>

Dewey, J. (1945). *Experiencia y educación*. (L. Luzuriaga, Trad.). Buenos Aires: Editorial Losada.

Dewey, J. (1948). *El niño y el programa escolar*. (L. Luzuriaga, Trad.). Buenos Aires: Editorial Losada.

Dewey, J. (1991). *How we think*. Amherst, New York: Prometheus Books.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado en noviembre de 2007 en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Dickelman, G., & Greenberg, J.D. (2000). Distributed cognition: a foundation for performance support. *Performance Improvement*, 39, (6), 18 – 24.

Felder, R. & Prince, M. (2007). The Case for Inductive Teaching. *Prism*, Volume 17, No. 2. Consultado en noviembre de 2007 en <http://www.asee.org/prism/>

Gardner, H. (1987). *The Mid's New Science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.

Hammerness, K., Jaramillo, R., Unger, C. & Wilson, D. (1998). What do students in Teaching for Understanding classrooms understand? En M. S. Wiske (Ed.), *Teaching for Understanding* (233 – 265). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Hetland, L., Hammerness, K., Unger, C. & Wilson, D. (1998). How do students demonstrate understanding? En M. S. Wiske (Ed.), *Teaching for Understanding* (197 – 232). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Hernández, R.S. (1965). *Psicopedagogía del interés*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano-americana.

Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y sociales. Formar en ciencias: ¡El desafío! Serie GUÍAS*, No. 7. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

National Research Council, Committees on Developments in the Science of Learning and Learning Research and Educational Practice. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Ordóñez, C.L., Cajiao, F., Villavaces, J.L. (2004). Debate: Estándares básicos de calidad. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 113-116.

- Perkins, D. (1992). *Smart schools*. New York: The Free Press.
- Perkins, D. (1998). What is understanding? En M. S. Wiske (Ed.), *Teaching for Understanding* (39 – 57). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Perrone, V. (1998). Why do we need a pedagogy of understanding? En M. S. Wiske (Ed.), *Teaching for Understanding* (13 – 38). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Phillips, D.C. (1995). The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism. *Educational Researcher*, 24, (7), 5 – 12.
- Piaget, J. (1970). Piaget's Theory. En P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (Vol. 1) . New York: Wiley.
- Piaget, J. (1997). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Platón (1958). *Menón*. (A. Ruiz de Elvira, Trad.). Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Prince, M. & Felder, R. (2007). The Many Faces of Inductive Teaching and Learning. *Journal of College Science Teaching*, Vol. 36, No. 5.
- Rogoff, B. (1996). *Apprenticeship in thinking*. Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.
- Savery, J. & Duffy, T. (1996). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. En B. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (134 – 147). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational technology publications, Inc.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Presentación

Este material de lectura plantea cuáles son las grandes funciones y propósitos que desarrolla un docente-mentor, como asesor y colaborador del trabajo pedagógico de otros colegas. ¿Qué significa ser mentor? ¿Por qué surgen este tipo de propuestas? ¿Cuáles son sus principales funciones? Estas son las principales preguntas a las que la lectura intenta responder.

Es importante que las consideraciones que aquí se realicen sean enriquecidas posteriormente en el transcurso de su propia experiencia profesional como mentores. Una vez finalizado este primer Seminario, Uds. podrán contrastar estas afirmaciones e ideas con las dificultades prácticas y las condiciones reales en las cuales ejercerán su tarea, para ello les recordamos que el Diario de formación, o bitácora, del mentor puede ser de gran utilidad.

Un poco de historia sobre el por qué de los mentores

El apoyo a las escuelas constituye un factor fundamental para promover el desarrollo del profesorado, la innovación pedagógica y el cambio educativo en las instituciones. La tarea de acompañamiento y asesoramiento a los docentes es de alguna manera la contracara, el reverso, de las políticas de control y evaluación de los sistemas educativos. Ya que no se trata simplemente de exponer las dificultades que tienen las instituciones educativas, sino de implementar planes para superarlas, proporcionando a los planteles la ayuda adecuada para llevarlos adelante.

Los programas de mentoría y acompañamiento pedagógico en las escuelas surgen como una alternativa frente a los débiles resultados que muestran las estrategias de capacitación tradicionales basadas en los cursos masivos, homogéneos (iguales para todos) y en la transmisión unilateral de conocimientos y habilidades a los docentes por parte de los expertos y especialistas. Este tipo de enfoques de la formación continua se han mostrado insuficientes cuando lo que se pretende es transformar las prácticas reales, las formas de enseñar y, mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

1. Material elaborado por Lea F. Vezub.

Como ya hemos visto en sesiones anteriores, dada la dificultad que entraña el cambio cuando se apunta a remover pautas de la cultura institucional firmemente arraigadas, se hace necesario construir alternativas de trabajo en las escuelas que permitan acompañar, facilitar las innovaciones, probar las nuevas prácticas, adaptarlas a las características locales para generar nuevas formas de trabajo y sostener las transformaciones en el mediano y largo plazo.

¿Qué es un docente-mentor?

La figura del mentor es la de un colega con mayor experiencia que colabora con los docentes de aula en la reflexión y el cambio de su práctica, es decir que facilita el cambio "interno", desde dentro de las instituciones:

«En sentido amplio, por mentoría se entiende la relación establecida entre una persona con mayor experiencia en un ámbito (mentor) y otra con menor o ninguna experiencia (mentorizado) con el objetivo de facilitar y desarrollar sus competencias y socialización, incrementando así sus posibilidades de éxito en la actividad a desempeñar» (Vélaz de Medrano, 2009: 211-212)

Este proceso ha recibido diferentes denominaciones: apoyo profesional mutuo, mentorazgo, retroalimentación entre compañeros, supervisión clínica, coaching, crítica amistosa, asesoramiento en centros, tutorías (Cf. Marcelo García, 1999; Day, 2005; Imbernón, 2007; Vélaz de Medrano, 2009). El trabajo del mentor² consiste en proporcionar apoyo personal y asistencia técnica a los profesores en su lugar de trabajo. Como afirma Alba Martínez Olivé (2008):

El asesor [o mentor] apoya a los maestros a pasar de la toma de decisiones basada en creencias arraigadas y rutinas, a la toma de decisiones informadas y con propósito.

Su tarea fundamental es promover entre los profesores *el análisis reflexivo de su práctica y de los entornos en los que se realiza*. Para ello se requiere un trabajo sistemático de reflexión de los docentes sobre la enseñanza que desarrollan, sobre las características de los ambientes escolares, sobre las necesidades de sus alumnos y sobre las condiciones necesarias para transformar sus métodos y mejorar los aprendizajes. El mentor, colega y observador, proporciona consejos y críticas constructivas, realiza preguntas pertinentes para que sea el mismo profesor quien cuestione su práctica y perciba la necesidad del cambio. También puede realizar demostraciones y dar clase de manera conjunta con su asesorado para luego analizar y valorar el proceso compartido.

2. En inglés el término "coach" es un muy utilizado en la práctica deportiva, y significa preparador, entrenador. Su actividad consiste en brindar apoyo, orientar, armar rutinas para que el deportista pueda entrenarse, practicar y desarrollar cada vez mejor su deporte, de una manera más profesional. Para ello el "coach" traza un plan, una rutina de ejercicios, pero además brinda apoyo afectivo y moral para enfrentar las dificultades, los problemas y desafíos que entraña el ejercicio profesional del deporte.

El asesoramiento está vinculado con cuatro procesos: orientación de las actividades docentes; profesionalización; asesoramiento en estrategias cuniculares y pedagógicas concretas; y apoyo a los docentes para implementar mecanismos de transformación e innovación (Harf y Azzerboni, 2010).

Para cumplir con dichos procesos, la tarea del mentor se asienta en tres pilares que se retroalimentan y enriquecen mutuamente, estos son:

- *La observación* del colega / compañero y la recolección de información para diagnosticar problemas, necesidades y aspectos que requieren ser mejorados.
- *La formación* y el desarrollo profesional a través de talleres, de materiales de lectura, de instancias de discusión y producción conceptual, del análisis de la práctica, de la sistematización de experiencias.
- *El asesoramiento* propiamente dicho, el acompañamiento en el aula para implementar las innovaciones y mejoras que se hayan planificado y acordado con los docentes.

A continuación desarrollaremos cada una de estas tres grandes funciones que cumplen los mentores.

1. Obtener información para diagnosticar

Antes de poder asesorar el mentor debe conocer «el terreno» en el cual se va a sumergir. Como hemos visto al inicio de esta misma sesión con la proyección de *Avatar*, no es posible intervenir sin considerar las creencias, valores y prácticas compartidas por la comunidad. Esto implica recoger datos, obtener información sobre la cultura institucional, las características de la población estudiantil que concurre, las expectativas de los padres, los criterios y formas de trabajo establecidos entre los docentes, el estilo de liderazgo del director, etc. Para ello el mentor deberá utilizar técnicas y herramientas específicas. (...)

La información que el mentor recogerá no habla por sí misma. Por eso será necesario interrogarla, interpretarla, ordenarla y relacionarla con la ayuda de categorías y conceptos. Este proceso de recolección y análisis de la información permitirá detectar y construir cuáles son los principales problemas sobre los cuales el mentor tendrá que intervenir. Como señalan Harf y Azzerboni (2010) lo que interesa es llegar a comprender cuál es el significado de las acciones que los actores escolares desarrollan. ¿Por qué se comportan de esa manera? ¿Cuáles son las creencias y supuestos que sostienen sus prácticas? ¿Qué conflictos existen? ¿Cuáles son las modalidades aceptadas para resolverlos? Este enfoque (...) implica participar de manera intensiva en un contexto determinado para poder observar y registrar lo que ocurre. Por ello es fundamental la primera etapa de acercamiento del mentor a las instituciones, su actitud de alerta y su genuino interés en observar y conocer el entorno en el cual prestará su ayuda.

La función de diagnóstico debe apuntar a establecer y comprender cuál es la naturaleza de los problemas y la realidad de la institución en la cual se va a intervenir, para ello es fundamental:

- ✓ identificar áreas, ámbitos o aspectos que deben ser mejorados,
- ✓ tener en claro el papel que asume cada actor institucional, las representaciones y expectativas mutuas que existen
- ✓ conocer qué piensan los profesores sobre su trabajo, sus estudiantes y su escuela.

En definitiva, se trata de acordar cuáles son los aspectos de las prácticas educativas sobre los que la mentoría buscará intervenir. Para ello –y como sostiene Domingo Segovia, 2005– hay que lograr que el profesorado *piense en voz alta con sus colegas acerca de su trabajo y realidad*. De esta manera se desencadena «un proceso conjunto e igualitario de (auto) revisión, de diálogo, de discusión y de debate pedagógico en el que todos participan». Este es el primer paso, para construir luego, las metas compartidas, los cambios deseados. Lógicamente, dicha etapa no estará exenta de las dificultades que provocará sin duda esta revisión, generando posiblemente momentos de incertidumbre, angustia y desestabilización en los docentes, pero que dentro de cierto rango, son necesarios para producir una ruptura, un cuestionamiento y poder ensayar cambios e innovaciones.

Para establecer cuáles son los aspectos prioritarios a mejorar, hay que tener en cuenta que estos no sean demasiados, ya que de lo contrario no podrán abarcarse todos y se vivirá un sentimiento de frustración por lo no logrado. Los aspectos a mejorar, el plan de trabajo debe ser producto del consenso y la negociación entre el mentor, los directivos y docentes involucrados. En este momento el rol del mentor es el de analizar y negociar la demanda con los participantes para obtener una definición conjunta de los objetivos y procesos del asesoramiento (Lago y Onrubia, 2008). Aquí es necesario que los mentores:

- orienten la formulación de las demandas y necesidades de mejora a partir de la información que han recogido previamente
- retroalimenten a los docentes a partir del registro y observación de sus prácticas
- analicen documentos y evidencias recogidas
- delimiten su rol como mentor–asesor y ayude a definir las responsabilidades de los demás
- acuerden y concreten los problemas y aspectos sobre los cuales se va a trabajar en la mentoría

2. La formación y el desarrollo profesional

La segunda gran función de los mentores es la de capacitar al profesorado para innovar en el currículum, dinamizar la acción didáctica de la escuela, estimulando procesos de reflexión individual y colectiva a través del trabajo colaborativo de los planteles (Domingo Segovia, 2005).

Como analizamos en otro lugar (Vezub, 2010) los modelos centrados en la escuela y basados en la idea del desarrollo profesional docente, producen un giro en el rol tradicional del capacitador o especialista externo, quien pasa a colaborar de manera horizontal con los docentes «tanto en las etapas de diagnóstico y definición de problemas educativos, como en la de formulación de proyectos y modalidades de trabajo que permitan superarlos».

El libro de Carlos Marcelo (2009:23) *El profesorado principiante, inserción a la docencia*, recoge la investigación acerca de la eficacia de los programas de formación y desarrollo del profesorado, y resume ocho principios que reúnen las experiencias exitosas, estos son:

- La formación del profesorado está basada y se orienta a partir de la metas y el aprendizaje de los alumnos
- El profesorado se implica en la identificación de sus necesidades de formación, por lo cual presenta una alta motivación y compromiso con su formación
- La formación está centrada en la escuela, es decir en el reconocimiento y solución de problemas auténticos
- La formación ofrece oportunidades de aprender de forma colaborativa con otros colegas
- Los programas ofrecen continuidad y apoyo, a través del seguimiento a los docentes que participan
- Incorporan múltiples fuentes de información tanto sobre los profesores como sobre los estudiantes
- La formación proporciona a los docentes oportunidades para una mayor profundización teórica acerca de su conocimiento y de las habilidades que deben adquirir, ayudándolos a reconsiderar sus creencias y prácticas habituales
- El programa de formación constituye una parte de un proceso de cambio mayor, más comprehensivo y abarcativo para la mejora del aprendizaje de los alumnos.

El desarrollo profesional y la formación

"Hay tres preceptos sobre el desarrollo y el cambio que deben tenerse en cuenta para que [se] pueda contribuir al desarrollo de las culturas de aprendizaje del individuo y colectivas:

- El desarrollo profesional no es algo que pueda imponerse, porque es el maestro quien se instruye (activamente) y no a quien se forma (pasivamente).
- Es probable que el cambio que no se interioriza sea cosmético, nominal y temporal.
- El cambio, en los niveles más profundos, supone la modificación o transformación de valores, actitudes, emociones y percepciones que informan la práctica, y no es probable que se produzca éste si no se participa en los procesos de decisión relativos al cambio ni se tiene cierta sensación del control de los mismos"

Christopher Day, 2005, pp. 127. "Formar docentes"

Para reflexionar:

- ¿Qué consecuencias tienen los tres preceptos que plantea el autor sobre el rol del mentor?
- Formule para cada uno de estos preceptos una recomendación que debería tener en cuenta en su tarea como mentor al relacionarse con los docentes.

En el proceso de mentoría, el que aprende no es sólo el «mentorizado» o asesorado, sino que el mentor también se forma y desarrolla profesionalmente. Al asumir este nuevo rol revisa sus propias prácticas como docente, cuestiona sus creencias, prueba nuevas estrategias y modelos de enseñanza, lo que conducirá a favorecer su propio desarrollo profesional.

La función de formación que ejerce el mentor se realiza en diferentes instancias, a veces de una manera directa, planificada y sistemática, y otras, a través de una manera menos directa y evidente. Por ejemplo, cuando el mentor decide organizar un taller para abordar el aprendizaje basado en problemas y la elaboración de planes en torno a problemas, desarrolla una función explícita y directa de formación que deberá planificar para su buen desarrollo (objetivos, tiempo de las sesiones, actividades a desarrollar, materiales y recursos, etc.). Sin embargo en otras ocasiones su acción formativa es más difusa e implícita. Por ejemplo cuando observa una clase del docente y le

ofrece retroalimentación, comentándole los aspectos que estuvieron bien encaminados y aquellos que podría mejorar. Las instancias informales y conversaciones con los docentes también son oportunidades para ejercer la actividad formativa, al recomendar una lectura, un libro o material de consulta para preparar las clases, al informar sobre un congreso o jornada educativa de interés.

De esta manera y más allá de las actividades formalmente planificadas con la intención de «formar y perfeccionar», a lo largo de todo el proceso de mentoría y acompañamiento pedagógico, se observan procesos de mejora y desarrollo profesional, tanto en los docentes asesorados, como de los propios mentores que coordinan la actividad. La formación constituye un aspecto clave de cualquier programa de mentoría porque permite revisar las concepciones y tradiciones arraigadas en los docentes, a la vez que proveer nuevos marcos de lectura e interpretación de la realidad y de los procesos pedagógicos en los cuales los actores se encuentran involucrados.

3. El asesoramiento y acompañamiento pedagógico

Dentro del sistema educativo el asesoramiento es proceso formativo y de acompañamiento que se realiza con un «encuadre» particular, es decir en orden a un espacio, tiempo y pautas de relación determinadas y previamente acordadas o establecidas. En dicho proceso participan, por una parte, los mentores o asesores, y por otra parte, los docentes y directores de las escuelas. Además el asesoramiento se halla regulado y especificado por las normas establecidas por la propia institución, en caso de tratarse de escuelas privadas, por ejemplo; o de las autoridades educativas que lo promueven y financian, que en este caso son quienes establecen los propósitos, los lineamientos generales para su desarrollo y aportan los recursos humanos y materiales necesarios. En este último caso los programas de mentoría forman parte de las políticas públicas de los estados y ministerios de educación, destinadas a mejorar la calidad de las escuelas y el aprendizaje de los estudiantes.

Asesorar significa proveer retroalimentación, pistas para que el otro reoriente su práctica. Retomando a Harf y Azzerboni, el asesoramiento pedagógico debe sustentarse en los siguientes **principios**:

- *La noción de sistema*: realizar el trabajo del mentor desde una perspectiva de sistema significa considerar a cada situación e institución como un entramado de diversos componentes y relaciones, cuyo funcionamiento está determinado por múltiples condiciones y factores que es necesario indagar.
- *El constructivismo*: porque en el proceso mismo de asesoramiento se genera un conocimiento, se construyen significados y sentidos para la tarea de educar a partir del encuentro y diálogo entre los marcos referenciales que cada uno trae a la mentoría.
- *La importancia del contexto*: el asesoramiento responde a determinadas circunstancias (históricas, institucionales, culturales, temporo-espaciales, políticas) y se realiza en ambientes específicos que presentan rasgos singulares que a su vez están sujetos a cambios y transformaciones. Además el proceso de mentoría se realiza en el contexto de trabajo de los docentes, y esto delimita el espacio y las posibilidades de acción, de desarrollo individual y de colaboración profesional entre profesores.

A través de la función de asesoramiento, los mentores y docentes se proponen observar, reflexionar, explicitar, conceptualizar y, trabajar juntos para modificar los aspectos más problemáticos que, hacen que los procesos pedagógicos no obtengan los resultados esperados. Para cambiar sus prácticas los docentes requieren de apoyo externo, de estructuras y dispositivos que actúen como mediadoras y facilitadoras del cambio (Domingo Segovia, 2005), que contribuyan a potenciar su capacidad para resolver problemas y para enfrentar los desafíos que implican la mejora de la práctica educativa.

La tarea de asesoramiento del mentor debe ser entendida como un proceso de cambio cultural de los profesores y de las instituciones ya que estos deben revisar valores, creencias, memorias compartidas y arraigadas que facilitan u obstaculizan las innovaciones pedagógicas. En este sentido, el papel del asesor consiste en promover el cambio interno, en generar las condiciones, y no tanto, en proporcionar respuestas a problemas puntuales del establecimiento, de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos. Su propósito es que los docentes interioricen una forma de trabajar que los haga cada vez más autónomos, menos dependientes de las ayudas externas, más colaborativos y reflexivos, y les permita resolver por sí mismos las dificultades que enfrentan.

Acompañar significa estar presente en el aula, en los escenarios y ambientes de trabajo, brindar apoyo «in situ», en el lugar donde el docente despliega su actividad. Requiere de una competencia especial, ya que hay que ser capaz de captar las evidencias, los indicios del entorno, y construir a partir de ellos criterios, orientaciones pedagógicas y didácticas.

El asesoramiento es en cierta medida una de las últimas etapas o fases del proceso de mentoría. Ya que asesorar implica ofrecer y discutir cursos de acción alternativos, estrategias y proyectos de trabajo, y ponerlos en práctica. Esto sólo puede hacerse una vez que se conoce el territorio, la cultura institucional (primera función) y que se han implementado instancias de análisis de las prácticas y de formación con los maestros (segunda función). Por eso, si bien estas tres funciones no se corresponden con etapas y una secuencia rígida, ya que en determinados momentos pueden superponerse, o reiterarse para volver a realizar observaciones, diagnósticos y actividades de formación, es necesario al comienzo ordenarlas, planificarlas, conforme a las fases que implica el trabajo del mentor.

Por último es importante señalar que el asesoramiento no es una práctica «neutra», libre de valores, y que puede realizarse desde diferentes marcos, enfoques y concepciones teóricas, algunos de los cuales mantienen las clásicas jerarquías y divisiones entre expertos y docentes, conocimiento teórico / básico y conocimiento técnico / aplicado. Al respecto, el artículo de Imbernón (2007) recoge tres modelos diferentes de asesoramiento³:

- El modelo de *adquisición de servicios* en el cual una institución encarga a un asesor / consultor externo el suministro de cierto servicio o asistencia, que generalmente incluye la formulación de propuestas y soluciones a los problemas planteados.
- El modelo *doctor-paciente*, en el que un consultor externo revisa, identifica y diagnostica los problemas de la institución y ofrece una serie de recomendaciones para superarlos.

3. Schein, E. (1988), *Process consultation: its role in organization development*: Nueva York, Addison-Wesley (citado por Imbernón, 2007, pp. 149).

- El modelo de *proceso*, que se refiere a la puesta en marcha de una serie de actividades colaborativas en las cuales el papel del asesor es ayudar a que el profesorado perciba, comprenda y formule su problemática y formas de acción en un contexto particular con la finalidad de mejorar la situación.

Cada uno de estas concepciones contribuye a moldear diferentes culturas institucionales y a ampliar, o a restringir, el grado de calificación, las competencias y la autonomía profesional de los docentes. En el tercer y último enfoque prevalece la idea del cambio desde adentro, se confía en la capacidad de auto-desarrollo, autonomía y reflexión del profesorado, mientras que en los dos primeros predomina la visión externa del cambio, basada en el especialista y en las relaciones verticales.

Para reflexionar con sus compañeros

- ¿Cuál de estos tres modelos consideran más adecuado? ¿Por qué?

Bibliografía para profundizar

Day, C. 2005. *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Ediciones Narcea, Madrid.

Domingo Segovia, J. 2005. «Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de proceso». *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol.13, Núm.17. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17>

Harf, R. y Azzerboni, D. 2010. *Estrategias para la acción directiva*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Imbernon, F. 2007. «Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto». *REICE, Revista Electrónica sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol. 5, N° 1, pp.145-152.

Lago, J. y Onrubia, J. 2008. «Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Profesorado*». *Revista del currículum y formación del profesorado*. Vol. 12, Núm. 1. Universidad de Granada.

Marcelo García, C. 1999. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB.

Marcelo García, C. (Coord.) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Octaedro, Barcelona.

Vélaz de Medrano, C. 2009. «Competencias del profesor mentor para el acompañamiento al profesorado principiante». *Profesorado. Revista de Currículum*

y *Formación del profesorado*, Vol. 13, N°1. Disponible en:
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14res.pdf>

Vezub, L. 2010. *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. IIPE – UNESCO, Buenos Aires. Disponible en:
<http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>

La observación es un procedimiento utilizado en la investigación para conocer las prácticas y obtener información sobre el desarrollo las actividades humanas, cómo funciona algo, qué sucede realmente, cómo interactúan los actores de la escena educativa. Observar requiere atención voluntaria selectiva e inteligente que está orientada por un propósito u organizador ya que se debe clarificar qué es lo que se busca. No se trata sólo de mirar eventualmente, sino de buscar, escudriñar y entrenar nuestra mirada para conocer lo que realmente sucede en la escuela. Además del registro fiel, luego se debe realizar una exploración intencionada que reconstruya interpretativamente lo que ha sido observado, lo que acontece en el cotidiano escolar.

La observación en las instituciones educativas

La observación constituye una práctica frecuente en las instituciones educativas. Por ejemplo cuando los maestros observan a un alumno para detectar cambios en su comportamiento habitual, ante alguna situación conflictiva o novedosa ocurrida en su vida familiar cotidiana (fallecimiento de un familiar directo, separación de los padres, pérdida del trabajo, mudanzas, etc.), o con la idea de descubrir algo que explique el rendimiento educativo, o la conducta social del niño en la escuela (sus riñas permanentes, o el aislamiento de sus compañeros). Continuamente los alumnos son observados por los maestros en el aula para evaluar su aprendizaje, sus dificultades, sus formas de resolver y organizar la tarea. Pero los alumnos no son los únicos depositarios de la mirada atenta de los otros. Los docentes también son observados por los directores y, ocasionalmente, por los supervisores con la intención de evaluar su desempeño docente y de controlar el cumplimiento de las pautas establecidas, el avance del currículum escolar y el logro de los objetivos establecidos. Como señala Anijovich (2009) en las instituciones educativas, generalmente el uso de la observación ha estado asociado a los procesos de evaluación y control.

Por su parte, durante la formación docente inicial los períodos de observación que preceden a las prácticas han tenido históricamente la intención de «modelar» la actuación de los futuros docentes, de servir como ejemplo y orientación. Se suponía que los docentes en formación aprendían mediante la observación de las conductas de maestros más experimentados que luego debían imitar cuando estuvieran a cargo de una clase. Sin embargo, pronto se constató que el aprendizaje de la práctica rebasa la simple observación y que si ésta no es acompañada por procesos posteriores de análisis sistemáticos y reflexivos, no es de gran ayuda ya que pueden interiorizarse de manera acrítica patrones de enseñanza que es necesario modificar.

En una investigación realizada en Buenos Aires (Vezub, 2002) se detectó que para las estudiantes / maestras en formación, la observación cumplía varios propósitos simultáneos: (a) permitía conocer al grupo de alumnos, identificar sus características, formas de relacionarse, detectar alumnos conflictivos con problemas de aprendizaje o de conducta y analizar la etapa de desarrollo en la que se encuentran para realizar un diagnóstico; b) conocer el desenvolvimiento y estilo didáctico de la maestra/o, los momentos de la clase, los materiales que utiliza, cómo se dirige a los niños; c) pensar estrategias docentes, actividades adaptadas a las características del grupo y a las formas de trabajo habituales, organizadas por la maestra; por último, d) la observación permitía realizar un juicio crítico sobre la docente y el grupo observados, señalar la distancia existente entre el modelo ideal, transmitido en los institutos de formación docente, y la realidad del aula.

Como veremos a continuación, las características y el propósito de la observación que deberán realizar los docentes-mentores distan de los usos que habitualmente circulan en las instituciones.

La observación en el contexto de la mentoría

Lo desarrollado hasta ahora nos sirve para pensar cuál es la finalidad que debe tener la observación en el caso de los docentes-mentores. Hay cuatro preguntas clave que se deben plantear antes de realizar una observación:

1. ¿Para qué observar?
2. ¿Qué observar?
3. ¿A quién o a quiénes observar?
4. ¿Cómo observar, qué instrumentos y técnicas pueden utilizarse para observar mejor?

¿Para qué observar?

Responder a estas preguntas significa planificar la observación y prever de antemano las condiciones para que sea fructífera y aporte datos relevantes para la tarea del mentor. Se trata por lo tanto de realizar una *observación sistemática*, no casual, ni esporádica, acompañada por la utilización de técnicas de observación y registro que iremos conociendo. Una observación es sistemática cuando:

- Es intencional, se realiza con algún propósito pensado previamente
- Utiliza técnicas de observación y registro que requieren cierto tiempo
- Recoge información que luego es analizada de manera crítica y reflexiva con ayuda de la teoría

- Focaliza en determinados aspectos de la situación y realidad a observar
- Recoge información que sirve como evidencia para posteriormente tomar decisiones e intervenir en base a lo observado.

La finalidad principal de la observación es recoger información y analizar las prácticas que llevan adelante los docentes con la intención de brindarles ayudas concretas para su mejora. Para ello es necesario tomar distancia (emocional y temporalmente) a través de un análisis posterior de las observaciones. «Aprender a observar es fundamental para el desarrollo de profesionales reflexivos» (Anijovich, 2009:62).

En primer lugar es importante despojar a esta herramienta de las connotaciones y significados asociados al control y a la evaluación, como los que han sido señalados más arriba. Es decir que no se trata de juzgar, sancionar, calificar o criticar al docente, sino de recoger una serie de datos que nos permitan pensar nuestra intervención, decidir qué tipo de ayuda y apoyo necesita el docente, detectar problemas de la enseñanza y necesidades, características de los alumnos que pueden ser capitalizadas para despertar su interés y mejorar su aprendizaje.

Segundo, la observación siempre tiene la intención de producir la *desnaturalización de la mirada*. Veamos con más detenimiento qué significa esta idea. Cuando observamos siempre lo hacemos a través de nuestras «lentes», es decir de nuestras concepciones, representaciones, ideas y valores. Como docentes estamos imbuidos de una cultura escolar y profesional determinada de la cual no siempre somos conscientes, que hemos interiorizado y no nos detenemos a cuestionar. Hemos crecido y comenzados a ser docentes en el marco de una serie de prácticas que parece que siempre han existido y estado allí, es decir que para nosotros son «naturales». Por ejemplo, la idea de que lo que se copia en la escuela es desprolijo, en borrador, y que luego debe ser transcrito en casa a otro cuaderno de la materia, que hay que formar antes de entrar al aula, que cuando llega un adulto los niños deben pararse y saludarlos en voz fuerte y a coro, que es aconsejable que los estudiantes guarden silencio durante las explicaciones del profesor y posterguen sus preguntas hasta el final, que es conveniente agrupar a los alumnos según su nivel de dificultad para que los más lentos no perjudiquen a los más rápidos, etc.

Estos rasgos de la cultura escolar se han naturalizado, es decir que hemos olvidado su carácter histórico y social. No reparamos en que estas prácticas se han originado y, luego instalado, en algún momento preciso, y que por lo tanto, pueden ser transformadas, criticadas, cuestionados y reemplazadas por otras que hoy consideremos mejores. Desnaturalizar lo existente significa asumir que aquello con lo que convivimos no es ineludible, ni eterno, no es producto de la naturaleza, ni del destino, sino de la acción humana y social. Que «lo que es construido artificialmente por mentes y prácticas humanas, puede ser también reconstruido por otras mentes y prácticas humanas. Si fuera obra del destino o la naturaleza sólo cabría la posibilidad de conservarlo, destruirlo o –cuanto mucho– cultivarlo» (Braslavsky, 2001:16).

¿Qué observar?

En tercer lugar es necesario definir algún foco, o más de uno, que podrán completarse sucesivamente, en varias observaciones. Conviene al principio, y hasta que se adquiera dominio de los procedimientos de observación, elegir en cada ocasión pocos aspectos (dos o tres) en los cuales centrar la mirada. En la tabla que sigue hemos colocado como ejemplos algunos focos y enunciado distintos elementos que podemos registrar en cada foco.

Los aspectos a observar son muchos, la intención es observar lo máximo posible, pero como toda técnica, para lograrlo se necesita práctica y entrenamiento. No se adquiere de una vez y para siempre. Nunca es posible observar todo a la vez. Al respecto es útil trabajar en parejas, observar de a dos una misma clase, para luego enriquecer la mirada de cada uno, tomar conciencia de los aspectos que se nos han pasado por alto y que nuestro compañero sí pudo registrar. Reflexionar si eso obedece a alguno de nuestros preconceptos, juicios sobre la escuela o el docente en particular, o a la necesidad de ampliar nuestras ideas sobre la enseñanza, de buscar nuevos fundamentos y conceptos que permitan profundizar en los procesos del aula, ver aquello que a simple vista no vemos.

En un lenguaje más técnico cada uno de estos «focos» en los cuales centramos la mirada, constituye los que los expertos llaman una *dimensión de análisis*. Porque nos permiten dividir momentáneamente un objeto complejo que debemos estudiar, analizar sus distintos componentes, aspectos o elementos, que luego deberán ser unidos nuevamente, integrados, para dar cuenta de la situación y de las mutuas influencias e interferencias que ejerce una dimensión sobre las otras.

¿Qué observar en las prácticas de aula? Algunos ejemplos

Focos de la observación	Elementos a observar / interrogantes para orientar la mirada
La comunicación en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • los vínculos que se establecen • formas de agrupar a los niños para trabajar • cómo interactúan entre ellos • qué lenguaje utilizan en la relación con sus pares • ¿el docente se dirige a todos, a determinados grupos o estudiantes? • tipo de lenguaje que usa el docente (distante, formal, cordial, respetuoso, paternal/maternal, etc.)

El contenido de la clase	<ul style="list-style-type: none"> • qué se enseña • actualización del tema desde el punto de vista científico y curricular • relevancia socio-cultural • dominio del tema por parte del docente: ¿posee un conocimiento sólido y fluido del tema? • Relación del contenido con aspectos de la vida cotidiana y la experiencia personal de los niños • ¿se muestran distintos puntos de vista o posiciones sobre el tema? (relativismo cognitivo)
Estrategias del docente/ estilo didáctico	<ul style="list-style-type: none"> • ¿a qué métodos recurre? • tipo de actividades que realizan los alumnos • materiales y recursos que utiliza en la clase • ¿cómo se utiliza el libro de texto? • ¿Cómo enseña?: explica, da ejemplos, realiza preguntas, propone un problema para resolver entre todos, utiliza un juego como estímulo y medio de aprendizaje, promueve el debate estimula la participación de los alumnos • se preocupa por la comprensión de los estudiantes • apela a la memorización y repetición • explora sus ideas previas sobre el tema • da lugar a la búsqueda y exploración de los niños • busca y promueve respuestas a coro • busca y promueve respuestas individuales, creativas, de elaboración personal
La evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el halago durante la clase • otorga premios • estimula a los niños cuando las cosas les salen bien • pone en ridículo a los que se equivocan • es muy perfeccionista • valora más la forma que el contenido • las evaluaciones se corresponden con lo visto en clase • son muy fáciles o muy difíciles

También es importante estar atentos al clima de la clase, el ambiente que se genera (de trabajo, de dispersión, mucha tensión, demasiado relajado, de desinterés) y observar cómo responde el docente a los imprevistos, a las conductas no esperadas de los alumnos, a sus interrogantes, pedidos, opiniones y manifestaciones. ¿Qué tipo de vínculo mantiene con sus alumnos?

¿A quiénes observar?

Por último, en cuarto lugar, antes de observar hay que establecer acuerdos con el docente. Lograr su confianza, crear un clima de respeto y apertura en el cual no se sienta invadido. Nunca es posible desestimar del todo la influencia que tiene el observador en el comportamiento de las personas que observa. Ante la presencia de una persona extraña y ajena al cotidiano escolar, que se sienta toma nota de lo que hacemos, es normal que nos sintamos un poco intimidados, recelosos o desconfiados. Para intentar minimizar los efectos del observador en la situación del aula, es necesario que todos (directivos, maestra y estudiantes) conozcan los motivos de la observación y enfatizar que se trata de conocer cómo trabajan habitualmente, todos los días, por lo que no tienen que hacer nada especial.

Al principio y hasta tanto haya una confianza suficiente, conviene establecer de antemano el día de la observación, de esta manera el maestro se sentirá menos invadido y perseguido. Algunos pueden pensar que si se avisa, la clase será preparada de un modo especial. No obstante a la larga, el conocimiento y la experiencia del docente – mentor y el contraste con otras fuentes permitirán establecer en qué medida lo observado es algo irregular, o parte de lo que comúnmente sucede. Por otra parte por más preparada que esté la clase lo que importa no es encontrar al docente en una falta, sino justamente ver qué es capaz de hacer cuando prepara sus clases, eso nos dará una pista acerca de cuál es su máximo desempeño.

La observación debe centrarse en la acción y en las personas que intervienen. Es importante poder reconstruir las actividades que se realizaron. Es decir que se observa tanto al maestro como a los niños. Si los niños trabajan en grupos conviene observar el que se encuentre más cerca, y luego cambiar de ubicación para observar a otro grupo. Se debe estar atento para detectar y registrar alumnos o grupos singulares que se destaquen o sobresalgan del resto por algún comportamiento en particular, más allá de la valoración (positiva o negativa) que luego podamos realizar. Por ejemplo aquellas dos niñas del último banco que se la pasan conversando y riendo, o ese niño que se sienta solo y permanece callado todo el tiempo.

El desarrollo realizado hasta aquí se ha centrado en la observación sistemática de las prácticas del aula, no obstante conviene recordar que los docentes – mentores también pueden realizar lo que se denominan *observaciones informales u ocasionales*. La idea es estar siempre abierto y alerta y aprovechar las situaciones imprevistas y lo que sucede en todos los espacios institucionales. Por ejemplo, una conversación entre maestros, el trato que recibe un padre al ser atendido por un director, el juego de los niños en el patio, etc. Todas estas situaciones del cotidiano escolar pueden ser significativas y brindarnos datos relevantes para que el mentor registre, comente y reflexione. Todas estas observaciones y registros son distintas piezas del rompecabezas escolar.

Cómo observar y registrar lo observado

Elementos a registrar en las notas de campo

Personas: *qué y cómo hablan* (intercambios verbales, y no verbales, expresiones espontáneas),

Características (rasgos faciales/corporales, raciales, edad, vestimenta, accesorios, forma de moverse/gesticular, roles), uso de espacio/mobiliario/equipos/materiales.

Espacio (*salones*): dimensiones, forma, características arquitectónicas, colores de paredes, pisos y tumbados, fuentes de iluminación y ventilación.

Mobiliario: tipo, cantidad, distribución en el espacio, colores, estado, usos.

Accesorios, materiales, equipos: tipo/modelo/estilo, dimensiones, color, estado, ubicación en el salón y en relación al mobiliario, usos.

Temperatura/clima: de los diferentes lugares en relación a otros y al exterior.

Olores: tipos, lugares de donde proceden.

Sonidos: de aparatos, exteriores, de voces, volumen, presencia en el tiempo

Tiempo: duración de situaciones, inicio y término de hechos significativos

Registrar es dejar testimonio de lo observado y lo vivido durante una determinada situación. Permite conservar los aspectos más significativos de una experiencia, las dudas, los hallazgos. Significa disponer de un texto, que puede complementarse a veces con imágenes y sonido, para luego profundizar en el análisis de la realidad escolar, generar hipótesis, identificar problemas, buscar soluciones, habilitar espacios de reflexión con los docentes, comunicar experiencias.

En primer lugar es necesario contar con una serie de datos sobre el contexto en que fue realizada la observación, la descripción del espacio físico, la cantidad de alumnos, su distribución, etc. Por ejemplo:

Escuela:	Cantidad de estudiantes:	Docente:
Año:	Varones: Mujeres:	Edad: Sexo:
Fecha:	Hora de inicio:	Hora de finalización:
Estado del aula y mobiliario:	Decoración:	Aislamiento de ruidos:
Distribución niños en el salón:		Otros datos:

Normalmente el registro se realiza a través de lo que se denomina «notas de campo», escritas durante la observación, que puede también apoyarse mediante la grabación en audio o video, y transcribir luego las conversaciones y momentos más importantes de lo observado. Una serie de fotos también puede ser una forma complementaria de registro. En todo registro, además de lo que le resulta evidente al observador, siempre están presentes elementos de índole más subjetiva: lo que se siente, se presupone, lo que se acepta o se cuestiona de las conductas observadas en los otros. Por ello, durante el proceso de registro resulta conveniente distinguir y separar ambos niveles de percepción: lo observado y lo sentido, de modo que sean claramente distinguibles. Esto puede realizarse por ejemplo, a través del uso de paréntesis o diagramando la hoja de registro en dos columnas.

Hora	Descripción de la clase	Impresiones personales (lo que pienso, siento, conjeturo, opino, me pregunto)

El registro del tiempo durante la observación (1° columna), permite luego segmentar la clase, establecer los momentos para el análisis. Anotar el tiempo que insume cada parte o actividad de la clase da cuenta de la jerarquía e importancia que se le asigna a cada cosa. Algunos errores comunes durante la observación son los siguientes:

- la confusión entre describir los comportamientos y evaluarlos (emitir juicios anticipados);
- el mero registro de datos negativos;
- anotar solamente lo que hace el docente, o solamente lo que hacen los alumnos;
- omitir la descripción del contenido de la clase;

Asimismo es necesario tener en cuenta la incorporación de datos significativos anteriores o posteriores a la situación observada, que permiten contextualizar y entender lo sucedido durante la observación, y evitar apreciaciones apresuradas antes de que se haya recogido una buena cantidad de datos.

Actividad para realizar en el Diario de Formación

1. Recuerde alguna ocasión en la que Ud., como docente, haya sido observado, por ejemplo, por un directivo: ¿qué sentimientos y pensamientos recuerda haber tenido frente a la observación?
2. ¿Piensa que los momentos y sentimientos desagradables o negativos que haya experimentado se podrían haber evitado, cómo?
3. ¿La observación que le hicieron, contribuyó a su crecimiento profesional? ¿Por qué?

4. ¿Qué recaudos tomaría Ud., como docente mentor, para que su observación sea bien recibida por el docente y contribuya a mejorar su práctica?

LA DOCUMENTACIÓN AUDIOVISUAL DE LAS OBSERVACIONES DE CLASE: ASPECTOS A CONSIDERAR

Mercedes Zerega

El mundo contemporáneo se caracteriza por dos fenómenos importantes en torno a la documentación. En primer lugar, las tecnologías para documentar (cámaras, filmadoras, grabadoras) se hacen cada vez más simples y accesibles. Con frecuencia tenemos cámaras y filmadoras en nuestros celulares, por ejemplo y podemos documentar momentos con mucha facilidad. En segundo lugar, parece haber una obsesión por documentar nuestra vida y mostrarla: todo se fotografía, se filma y luego se guarda, se distribuye en redes sociales, en webs, en álbumes personales digitales.

Sin embargo ¿a quién pertenecen las imágenes? Porque nuestras imágenes nos pertenecen, sin embargo, eso lo olvidamos y muchas veces documentamos, filmamos, fotografiamos y distribuimos esas imágenes sin el permiso de otros. Y sabemos el daño que puede hacer una fotografía o una filmación.

En este momento, la documentación es algo delicado, incluso legalmente. Otros podrían demandarnos, por ejemplo, por malos usos de una imagen y nosotros podríamos hacer lo mismo. En el caso de niños y adolescentes, por ejemplo, se supone que tienen tutores y representantes y no se puede usar su imagen sin consentimiento de los representantes. En investigación social, por ejemplo, hay que pedir permiso e incluso hacer firmar «consentimientos» a las personas que fotografiamos, filmamos e investigamos para poder usar esa información. Y respetar cuando quieren permanecer anónimos.

Estas problemáticas deben trasladarse al campo de la educación. Si bien la imagen, el video es un gran apoyo para el acompañamiento docente, hay que considerar una serie de pasos y protocolos para usarlo. Póngase en el lugar de otro: ¿le gustaría por ejemplo que alguien filme su clase sin permiso? Imagine que no fue una buena clase, que a todos nos puede pasar ¿le gustaría, por ejemplo, que por descuido esa clase termine subida en una red social y que dañe su imagen? ¿Le gustaría, por ejemplo, que si su hijo está en esa clase y no muestra comportamientos muy adecuados esa imagen circule y quede en archivos digitales y redes? Entonces, si bien el video es una herramienta de trabajo para los acompañantes, tenga en cuenta estas sugerencias para usarlo:

- Evite filmar desde la primera observación de aula. Espere generar un poco de confianza, antes de llevar la cámara a una clase de un colega.
- Siempre solicite permiso para filmar y coloque en contexto el uso de esa información. Indique para qué se utilizará y para qué no.
- Si le permiten usar la cámara, realice una introducción a los estudiantes que les indique por qué usted está allí, cuál es su objetivo, por qué va a filmar e indíquele

a los estudiantes que se comporten como si la cámara no existiese. Y no invada los espacios de trabajo con ella. Si quiere documentar trabajos de los estudiantes, mejor dígame al docente que los solicite para analizarlos durante la sesión de retroalimentación.

- Es preferible que entregue la filmación, después de analizada, al docente, para que él mismo la analice considerando las pautas de observación.
- Utilice el video durante la retroalimentación. Identifique previamente las partes claves del video a analizar
- No muestre ese video a otros colegas sin permiso del docente implicado. Si bien es una gran herramienta para formar a otros docentes, recuerde que es la imagen de otro la que va a ser presentada y está en juego. Si finalmente le dan permiso y quiere usarla con otros docentes, siempre contextualice ese uso: ese video debe analizarse desde perspectivas pedagógicas y está allí sólo para convertirnos en mejores docentes.
- Tenga cuidado con esos documentos audiovisuales. Guárdelos en lugares apropiados o elimínelos si ya los usó. A veces uno tiene todos los cuidados que deben tenerse, sin embargo otros no copian y socializan la información sin permiso.

Con estas consideraciones y sugerencias, la cámara fotográfica y de video pueden convertirse en grandes aliados en el acompañamiento pedagógico. Es cuestión de usarla con respeto, de mirar con respeto.

Bibliografía para profundizar

Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós, Buenos Aires. Capítulo 3: La observación: educar la mirada para significar la complejidad.

Goetz, J. y Lecompte, M. 1990. *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Morata, Madrid.

Vezub, L. 2002. Los residentes en acción: las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio. En: Davini, M. C. (coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Papers Editores, Buenos Aires.

ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE¹

ANEXO 5

A	DIMENSIÓN: DESARROLLO CURRICULAR		
	ESTÁNDARES GENERALES	ESTÁNDARES ESPECÍFICOS	Ejemplos de posibles evidencias
1.	A.1 El docente conoce, comprende y tiene dominio del área del saber que enseña y utiliza las teorías e investigaciones sobre enseñanza para diseñar experiencias de aprendizajes en las disciplinas que imparte.	<p>A.1.1 Es competente en el manejo del área del saber que enseña.</p> <p>A.1.2 Comprende y demuestra cómo el conocimiento en estas materias es creado, organizado y cómo se relaciona con otras.</p> <p>A.1.3 Incluye en la disciplina que imparte saberes ancestrales para generar espacios de reflexión y crítica que vinculan estos saberes con el conocimiento que propone el currículo nacional.</p> <p>A.1.4 Diseña experiencias de aprendizaje que permiten al estudiante utilizar el conocimiento disciplinar en problemas de la vida real.</p>	<p>Registros de observación áulica de uso en su aula de la capacitación recibida. Evaluación de saberes en muestra o totalidad de estudiantes. Encuestas a los estudiantes para evaluar competencias pedagógicas. Diseño de proyectos relacionados a su disciplina. Observando en este diseño el ámbito pedagógico y disciplinar.</p> <p>Planificación micro curricular donde se evidencia la transferencia del conocimiento a otros ámbitos Planificación de actividades, concursos, investigaciones, proyectos donde se evidencia la interrelación disciplinaria</p> <p>Planificación de su área basada en los saberes ancestrales. Registros de observación áulica Evaluación de estudiantes Trabajos de estudiantes</p> <p>Banco de evaluaciones Planificación del docente Producción de los estudiantes</p>

1. Documento en construcción

2.	A.2 El docente conoce, comprende, implementa y gestiona el currículo nacional.	<p>A.2.1 Planifica su práctica docente en el marco del currículo nacional, de sus implicaciones en el aula y lo adapta a las necesidades, intereses, habilidades, conocimientos y contextos de vida de los estudiantes.</p> <p>A.2.2 El docente usa de forma competente la lengua ancestral que se emplea en el medio que está ubicada la escuela.</p> <p>A.2.3 Implementa metodologías de enseñanza donde se usan los conceptos, teorías y saberes del área del saber que imparte y los organiza durante el proceso de aprendizaje.</p>	<p>Planificación micro curricular</p> <p>Planificaciones anuales</p> <p>Planificaciones de área</p> <p>Planificaciones por bloques curriculares</p> <p>Planificaciones de clase</p> <p>Registros de observación áulica o evaluación formal efectuados por un evaluador competente en lengua ancestral</p> <p>Planificación micro curricular</p> <p>Conocimiento de la lengua ancestral</p> <p>Registros de observación de aula</p> <p>Trabajos de los estudiantes</p> <p>Planificación micro curricular</p> <p>Registros de ayudas y acompañamiento técnico</p>
B	DIMENSIÓN: GESTIÓN DEL APRENDIZAJE		
3	B.3 El docente planifica para el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<p>B.3.1 Planifica sus clases estableciendo metas acordes al nivel o grado de los estudiantes, tomando en cuenta los estándares de aprendizaje de su nivel.</p> <p>B.3.2 Incluye en sus planificaciones actividades de aprendizaje y procesos evaluativos de acuerdo con los objetivos de aprendizaje definidos.</p> <p>B.3.3 Selecciona y diseña recursos que sean apropiados para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>Planificación micro curricular.</p> <p>Planificación de área</p> <p>Planificación por bloques curriculares</p> <p>Planificación de clase</p> <p>Producción de los estudiantes</p> <p>Planificación micro curricular</p> <p>Planificación por áreas</p> <p>Planificación de clase</p> <p>Planificación por bloques curriculares</p> <p>Proyectos de aula</p> <p>Ferías</p> <p>Concursos internos y externos</p> <p>Casas abiertas</p> <p>Instrumentos de evaluación</p> <p>Planificación micro curricular</p> <p>Planificación de clase</p> <p>Planificación de recuperación pedagógica.</p> <p>Registros de aportaciones de los estudiantes.</p> <p>Horarios de recuperación pedagógica.</p>

4	B.4 El docente implementa procesos de enseñanza-aprendizaje en un clima de aula de mutua escucha que promueve participación y debate.	B.3.4 Utiliza las TIC como recurso para mejorar su práctica docente en el aula.	Planificación micro curricular Planificación de clase Registros de observación de aula Entrevistas/encuestas aplicadas a los estudiantes Banco de estrategias metodológicas Proyectos de aula
		B.3.5 Ajusta la planificación a los contextos, estilos, ritmos y necesidades de los estudiantes.	Planificación micro curricular Planificación de clase Registros de observación de aula Trabajos de los estudiantes que obedecen a esta diferenciación. Indicadores de logro de los estudiantes
		B.3.6 Adapta los tiempos planificados a los ritmos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.	Planificación micro curricular Planificación de clase Registros de observación de aula Planificación del aula de apoyo para los casos con necesidades específicas. Registros de ayudas y acompañamiento técnico. Planificación de diversas estrategias de enseñanza
		B.3.7 Planifica sus clases para que los estudiantes reconozcan sus conocimientos previos durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje.	Planificación micro curricular Planificación de clase Hojas de vida de los estudiantes Informes de desempeño de los estudiantes Indicadores esenciales de evaluación Tareas o producciones de los estudiantes Proyectos Registros de calificaciones
		B.4.1 Informa los objetivos de aprendizaje al inicio de la clase/unidad y los resultados esperados del desempeño de los estudiantes en el aula.	Registros de observación de aula Encuestas/entrevistas aplicadas a los estudiantes Planificación micro curricular Objetivos de clase Indicadores de logro
		B.4.2 Crea un ambiente positivo que promueve el diálogo tomando en cuenta intereses e ideas de los estudiantes para generar reflexión, debate e indagación sobre sus comentarios.	Registros de observación de aula Encuestas/entrevistas aplicadas a los estudiantes Planificación micro curricular Talleres de trabajo cooperativo Puesta en común de las mesas de trabajo
		B.4.3 Responde a situaciones críticas que se generan en el aula y actúa como mediador de conflictos.	Registros de observación de aula Encuestas/entrevistas aplicadas a los estudiantes Consejo de aula

5	B.5 El docente evalúa, retroalimenta, informa y se informa de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.	B.4.4 Organiza y emplea el espacio, materiales y recursos de aula de acuerdo con la planificación y desempeños esperados.	Registros de observación de aula Encuestas/entrevistas aplicadas a los estudiantes Planificación de aula Planificación micro curricular
		B.4.5 Utiliza variedad de estrategias que ofrecen a los estudiantes múltiples caminos de aprendizaje colaborativo e individual.	Registros de observación de aula Encuestas/entrevistas aplicadas a los estudiantes Planificación micro curricular Banco de estrategias Talleres de trabajo cooperativo Puesta en común
		B.4.6 Promueve que los estudiantes se interroguen sobre su propio aprendizaje y busquen alternativas de explicación o solución a sus propios cuestionamientos.	Instrumentos de auto evaluación de los estudiantes Guías de trabajo que diseña el docente Planificación micro curriculares Planificación de aula Registros de observación de aula
		B.4.7 Implementa las estrategias planificadas para promover que los estudiantes reconozcan sus conocimientos previos durante todo el proceso de aprendizaje.	Registros de observación de aula Planes micro curriculares Planificación de diversas estrategias de enseñanza
		B.5.1 Promueve una cultura de evaluación que permita la autoevaluación y co-evaluación de los estudiantes.	Registros de observación de aula Instrumentos de evaluación Encuestas/entrevistas aplicadas a los estudiantes Cuadernos de trabajo Productos de los estudiantes
		B.5.2 Diagnóstica las necesidades de aprendizaje de los estudiantes considerando los objetivos del currículo y la diversidad del alumnado	Instrumentos diagnósticos aplicados Registros del coordinador académico Informes/actas de junta de curso Planes con adaptaciones curriculares Registros de entrevistas al docente

		B.5.3 Evalúa los objetivos de aprendizaje que declara enseñar.	Registros de observación de aula Instrumentos de evaluación Encuestas/entrevistas aplicadas a los estudiantes Cuadernos de trabajo Productos de los estudiantes
		B.5.4 Evalúa de forma permanente el progreso individual de sus estudiantes, así como el de toda la clase, como una forma de regular el proceso de enseñanza aprendizaje y mejorar sus estrategias de aula.	Registros del docente de calificaciones de los estudiantes Registros del docente sobre las observaciones efectuadas a los estudiantes Planificación micro curricular Registros de adaptaciones curriculares Documentos de soporte de procesos de recuperación pedagógica
		B.5.5 Promueve que los estudiantes identifiquen sus errores o confusiones para convertirlos en oportunidades de aprendizaje.	Productos de los estudiantes calificados y retroalimentados Autoevaluaciones y co-evaluaciones de los estudiantes Registros de observaciones de aula Registros de entrevistas o encuestas aplicadas a los estudiantes
		B.5.6 Comunica oportunamente a sus estudiantes sus logros alcanzados y sobre aquello que necesitan hacer para fortalecer su proceso de aprendizaje.	Diseño de instrumentos de evaluación Retroalimentaciones efectuadas a producciones de estudiantes Encuestas/entrevistas aplicadas a estudiantes Registros actualizados y publicados
		B.5.7 Informa periódicamente a los padres de familia y/o apoderados así como a los docentes de los siguientes años, acerca del proceso y los resultados educativos de sus hijos y/o representados.	Diseño de instrumentos de evaluación Retroalimentaciones efectuadas a producciones de estudiantes Registros de reuniones o comunicaciones a padres de familia Encuestas/entrevistas aplicadas a estudiantes Registros de entrevistas a padres de familia y/o apoderados Entrevistas a responsable académico.

C	DIMENSIÓN: DESARROLLO PROFESIONAL		
6	C.6 El docente se mantiene actualizado respecto a los avances e investigaciones en la enseñanza de su área del saber.	<p>C.6.1 Participa en procesos de formación relacionados con su ejercicio profesional tanto al interior de la institución como fuera de ella.</p> <p>C.6.2 Se actualiza en temas que tienen directa relación con la realidad que involucra su entorno y la de sus estudiantes.</p> <p>C.6.3 Aplica los conocimientos y experiencias aprendidas en los procesos de formación relacionados con su ejercicio profesional.</p> <p>C.6.4 Aplica las Tics (Tecnologías de la Información y Comunicación) para su formación profesional y actividad investigativa.</p>	<p>Certificados de cursos/mentorías realizadas Registros de capacitaciones Programa o libro del curso Informe del progreso de sus estudiantes.</p> <p>Registros de entrevistas al docente Registro de capacitación Implementación de proyectos educativos Trabajos de investigación Artículos/libros revisados</p> <p>Registros de observación de aula Certificados de cursos/mentorías Programa o libro del curso Planificación micro curricular Encuestas/entrevistas a los estudiantes</p> <p>Registro de capacitación sobre el uso de las Tics en su ámbito de trabajo Suscripciones a revistas especializadas Producciones pedagógicas</p>
7	C.7 El docente participa en forma colaborativa con otros miembros de la comunidad educativa.	<p>C.7.1 Trabaja en forma colaborativa con otros profesionales en políticas de enseñanza, desarrollo del currículo y desarrollo profesional contribuyendo eficazmente a la mejora de la institución.</p> <p>C.7.2 Trabaja en colaboración con los padres de familia y la comunidad educativa involucrándolos en las actividades del aula y de la institución.</p>	<p>Registros de planificación de programas de apoyo a la comunidad educativa. Registros de asistencia y actas de reuniones Entrevistas a docentes y responsables académicos Registro de observaciones de reuniones de equipo</p> <p>Notas/ convocatorias a padres de familia Informes de horas de atención a padres de familia Entrevistas a padres de familia Actas de reunión del Gobierno Estudiantil Informe mensual de avance del programa de apoyo a la comunidad.</p>

		C.7.3 Genera y evalúa nuevas formas de aprendizaje con sus colegas.	Entrevistas a responsables académicos Planificaciones de aula Actas de reuniones de área Evaluaciones del impacto de los programas de apoyo a la comunidad educativa.
		C.7.4 Genera un ambiente participativo para el intercambio de alternativas de asistencia a estudiantes con necesidades educativas especiales.	Actas de reuniones con DOBE, de área de curso Registros de entrevistas a docentes y/o coordinadores académicos
8	C.8 El docente reflexiona antes, durante y después de su labor sobre el impacto de su gestión en el aprendizaje de sus estudiantes.	C.8.1 Examina los efectos de sus prácticas pedagógicas sobre el aprendizaje de los estudiantes, a partir de la observación de sus propios procesos de enseñanza, la de sus pares y de la retroalimentación que recibe. C.8.2 Investiga y hace los ajustes necesarios luego de examinar sus prácticas pedagógicas.	Autoevaluación del docente Planificación de nuevas estrategias de aula. Entrevistas a docentes y responsables académicos Informes e retroalimentaciones Registros de entrevistas a docentes y/o coordinadores académicos Planificaciones micro curriculares Registros de co evaluación Observaciones de aula Retroalimentaciones de sus compañeros de área y nivel Cronograma de capacitación del personal. Certificados de cursos asistidos y aprobados. Sesiones de socialización de los docentes Fichas de aplicación de los aprendido Grupos de estudio sobre temas específicos. Lecturas de artículos de libros Trabajos de investigación
		C.8.3 Valora su labor como docente y agente de cambio.	Registro de autoevaluación Entrevista al docente Informes de desempeño docente

D	DIMENSIÓN: COMPROMISO ÉTICO		
9	D.9 El docente tiene altas expectativas respecto al aprendizaje de todos los estudiantes.	D.9.1 Fomenta en sus estudiantes el desarrollo de sus potencialidades y capacidades individuales y colectivas en todas sus acciones de enseñanza-aprendizaje.	Planificación micro curricular Planificación de proyectos y/o programas educativos Planificación de talleres donde se promueva el trabajo en equipo Entrevista a los estudiantes y al responsable académico. Registros de observación de aula Registros de retroalimentación de la producción de los estudiantes
		D.9.2 Comunica a sus estudiantes altas expectativas sobre su aprendizaje, basadas en información real sobre sus capacidades y potencialidades individuales y grupales.	Entrevista a los estudiantes Registros de retroalimentación de la producción de los estudiantes Registros de entrevistas/encuestas a los estudiantes Registros de observaciones de aula
		D.9.3 Comprende que el éxito o fracaso de los aprendizajes de sus estudiantes es parte de su responsabilidad, independiente de la necesidad educativa especial, diferencia social, económica o cultural.	Entrevista a los docentes Planificación micro curricular Estrategias de aprendizaje Estrategias de trabajos cooperativos
10	D.10. El docente promueve valores garantizando el ejercicio permanente de los derechos humanos en el marco del Buen Vivir.	D.10.1 Fomenta en sus alumnos la capacidad de organizar acciones de manera colectiva, respetando las individualidades. D.10.2 Toma acciones para proteger a estudiantes en situaciones de riesgo que vulneren sus derechos.	Entrevista a los estudiantes Talleres que promuevan el trabajo en equipo Registros de desempeño de sus estudiantes. Observaciones de aula Entrevista a los estudiantes Proyectos referentes al respeto a las diferencias Actas de reuniones del gobierno escolar Registros de entrevista con representantes Registros de seguimiento de estudiantes en situaciones de vulnerabilidad

D.10.3 Promueve y refuerza prácticas que contribuyen a la construcción del Buen Vivir.	<p>Proyectos sobre cuidado ambiental.</p> <p>Proyectos sobre el cuidado personal.</p> <p>Proyectos sobre convivencia armónica</p> <p>Actas de reuniones del gobierno escolar</p> <p>Planificación de actividades del Gobierno Estudiantil</p> <p>Registros de retroalimentación a los proyectos estudiantiles</p> <p>Registro de observaciones de aula</p> <p>Registros de desempeño de los estudiantes</p> <p>Registros del mantenimiento y limpieza del aula</p>
D.10.4 Estimula el acceso, permanencia y promoción en el proceso educativo de los estudiantes.	<p>Registros de entrevistas a estudiantes/padres de familia/representantes</p> <p>Registros de entrevistas a los docentes</p> <p>Registro de seguimiento de estudiantes en situaciones de vulnerabilidad</p> <p>Planes de recuperación pedagógica</p>
D.10.5 Valora e incorpora en su práctica de aula las diferencias individuales y colectivas de los estudiantes.	<p>Registros de observaciones de aula</p> <p>Planificación micro curricular</p> <p>Registros de aplicación de diferentes estrategias de aprendizaje</p> <p>Registros de estrategias de aula en diferentes ambientes de aprendizaje</p>
D.10.6 Fomenta la expresión de las características de las culturas, los pueblos, las etnias, las nacionalidades y la lengua materna de sus estudiantes para maximizar su aprendizaje.	<p>Registros de observaciones de aula</p> <p>Planificación micro curricular</p> <p>Proyectos para fomentar la interculturalidad</p> <p>Registros de retroalimentación de los proyectos</p> <p>Registros de visitas a comunidades locales</p> <p>Registros de visitas a museos</p>

		D.10.7 Realiza adaptaciones y adecuaciones curriculares en atención a las diferencias individuales y colectivas de los estudiantes.	Registros de observaciones de aula Fichas de adaptaciones micro curriculares Estrategias de apoyo a las necesidades específicas Registros de apoyos específicos dados a los estudiantes Registros de aplicación de prácticas democráticas en el aula e institución Registro de logros
11	D.11 El docente se compromete con el desarrollo de la comunidad más cercana.	D.11.1 Se involucra con la comunidad más cercana sensibilizándola y apoyando los proyectos de desarrollo comunitario que la institución o la misma comunidad promueve.	Registros de entrevistas a los estudiantes y miembros de la comunidad Registros de visitas a la comunidades locales Diagnóstico situacional Mapeo de la comunidad local Proyectos comunitarios Proyectos de vinculación con la comunidad: pasantías, visitas a asilos, hospitales Proyectos de emprendimiento para la comunidad

Dimensiones: 4
Estándares generales: 11

(Footnotes)

1. Estas siglas hacen referencia a si el currículo cumple con los contenidos delimitados por la Reforma Curricular de Chile.

Nombre: Lic. Pedro Muñoz
Docente
Fecha: 13 de Abril de 2012



- 1.- ¿Está capacitado profesionalmente para ser mi profesor? ☒ SÍ ☐ NO ✓
- 2.- ¿Participó en los nuevos concursos de méritos y oposición? ☒ SÍ ☐ NO ✓
- 3.- ¿Rinde evaluaciones sobre sus conocimientos pedagógicos desde el internet? ☒ SÍ ☐ NO ✓
- 4.- ¿Su salario y su jubilación son ahora justos y dignos? ☒ SÍ ☐ NO ✓
- 5.- ¿Está motivado para ser cada vez un mejor profesor o incluso ascender de categoría? ☒ SÍ ☐ NO ✓

DOCENTES PROFESIONALES, CAPACITADOS Y MOTIVADOS
Un beneficio más de la
Ley Orgánica de Educación Intercultural.



Ministerio
de Educación

1800-EDUCACIÓN
3 3 8 2 2 2

info@educacion.gob.ec
www.educacion.gob.ec



Avanzamos
Patria!

LOEI
Ley Orgánica de Educación Intercultural

 Ministerio
de Educación

 **ecuador**
OTRO ES VECES



Ministerio de Educación

Educamos para tener Patria

www.educacion.gob.ec



Información: 1800 33 82 22 o info@educacion.gob.ec



Ministerio
de Educación

