

ENSEÑANTES Y APRENDICES, A LO LARGO DE LA VIDA



Relevancia y pertinencia del Desarrollo Profesional Docente en Bogotá

Jaime Parra Rodríguez

EQUIPO DE TRABAJO

David Barrera
Claudia Giraldo
Yira M. Gutierrez
Carolina Maya
Carlos Valdivieso

TABLA DE CONTENIDOS

PARTE I : DESEMPEÑOS DOCENTES, APRENDIZAJES ESTUDIANTILES Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Capítulo 1: Pobreza, desempeño docente y aprendizajes estudiantiles

Capítulo 2: Desarrollo Profesional Docente DPD

PARTE II: RELEVANCIA DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN BOGOTA

Capítulo 3: Fines del DPD. Análisis de políticas de formación docente en América Latina y el Caribe

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

PARTE III: PERTINENCIA DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN BOGOTA

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

Capítulo 6: Análisis y resultados de una evaluación de necesidades de DPD

PARTE IV: PROSPECTIVA DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN BOGOTA

Capítulo 7: Producir conocimiento pedagógico en la institución escolar en función del desarrollo del aprendiz y del enseñante

PARTE I

DESEMPEÑOS DOCENTES, APRENDIZAJES ESTUDIANTILES Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Capítulo 1

Pobreza, desempeño docente y aprendizajes estudiantiles

Niños pobres, dificultades para aprender

La pobreza y su relación con el desarrollo infantil es un fenómeno multidimensional, que involucra variados componentes biológicos y culturales en continua interacción. La *pobreza* incrementa la exposición del niño a riesgos tanto biológicos como psicosociales que afectan su desarrollo y sus oportunidades de aprendizaje. En el mundo más de un billón de niños son afectados por *deprivaciones* severas ocasionadas por la pobreza. En este contexto, la deprivación se refiere a inadecuados peso y talla según edad, accesos limitado a agua potable y servicios sanitarias, falta de atención médica adecuada, hacinamiento en la vivienda y dificultades de acceso a televisión, radio o material impreso en el hogar. Aunque en los países más desarrollados este tipo deprivación parece no afectarlos, la pobreza infantil varía entre el 3% y el 25%; por ejemplo, en Estados Unidos 28.6 millones de niños (39%) viven en familias de bajos ingresos y 12.7 millones (17%) en familias pobres (LIPINA y COLOMBO, 2009; HERMIDA y SAGRETI, 2010, LIPINA y POSNER, 2012). Adicionalmente, la diferencia entre países y en un mismo país

de ingresos por familia, crea diferencias en la calidad de los servicios básicos (alimentación, salud, vivienda, etc.) y educativos a los que tienen acceso las familias. Algunos niños viven mejor que otros y tienen mejores oportunidades de aprendizaje, lo que crea situaciones de injusticia e *inequidad*, que son objeto de reflexión dentro del espacio político y, aun, de los derechos humanos. Estar *económicamente en desventaja* significa que algunas familias en comparación con otras, no pueden satisfacer necesidades básicas (UBN)¹ y requerimientos de cuidado y educación lo cual crea riesgos u obstáculos en el desarrollo cognitivo y socioafectivo; algunos niños están mejor dotados psicosocialmente para el aprendizaje dependiendo de su condición socio económica.

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

SEN y KLIKSBERG (2007) denominan esta situación ‘la trampa de hierro intergeneracional’ que para América Latina tiene un especial significado:

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

¹ UBN por sus siglas en inglés hace referencia a Necesidades Básicas Insatisfechas. NBI en español

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

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

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

Como afirman HACKMAN y FARAH (2008), a partir de diferentes estudios, el estatus socioeconómico (SES)² de las familias y el desarrollo y el aprendizaje infantil se ha demostrado que están asociados:

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

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

Más de 40 años de investigación y programas educativos han generado una serie de acciones para contrarrestar los efectos de la pobreza en el desarrollo infantil, entre las cuales los proyectos que usan teorías y diseños desde perspectivas sistémicas y ecológicas han producido los mejores efectos. Las intervenciones sociales y educativas que incluyen los diferentes entornos - escuela, familia, comunidad - y tienen en cuenta las diferencias individuales han tenido buenas consecuencias en la disminución de los efectos de la pobreza en la formación de diferentes habilidades cognitivas en la infancia (LIPINA y COLOMBO, 2009; GORSKI, 2013; JENSEN, 2009).

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

- ✿ Adoptar rigurosos métodos pedagógicos centrados en los estudiantes

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

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

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

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

Los estudiantes de los buenos maestros también pierden

Una de las afirmaciones más debatidas, dentro del campo de la economía de la educación, es que las características socio demográficas, tales como los ingresos de las familias de los estudiantes, tienen mucho más influencia en los rendimientos académicos de los estudiantes que la calidad de las escuelas y los desempeños docentes. En el caso contrario, se afirma que la escuela y los profesores son más influyentes de los rendimientos de los estudiantes y de su vida económica y social adulta que las situaciones socioeconómicas

familiares (CHETTY, FRIEDMAN, ROCKOFF, 2011; RIVKIN, HANUSHEK, KAIN 2005). En ambos casos, para matizar las explicaciones, hay que considerar los tipos de investigaciones realizadas, las poblaciones estudiadas y, en especial, el manejo de las variables de contexto escolar (tipo de educación, país o región, tipos de pruebas o evaluaciones con las que se mide rendimiento, áreas evaluadas, etc.). Sin embargo, es aceptado a partir de las investigaciones y de la observación práctica de funcionamiento de las instituciones escolares que hay una gran variabilidad de rendimientos académicos de los estudiantes cuando se eliminan las diferencias debidas al ESE (estatus socioeconómico) y al NBI (necesidades básicas insatisfechas). Entre las instituciones escolares del mismo ESE (alto o bajo) hay unas con altos rendimientos estudiantiles y otras con bajos. Algunas veces en la misma institución escolar se presenta la misma circunstancia.

Al estudiar los factores que influyen en los desempeños estudiantiles, habitualmente se hace referencia a aquellos relacionados con calidad de los profesores, recursos escolares y atributos familiares. El peso de cada uno se ha investigado, en especial, para orientar políticas de mejoramiento educativo. Algunos estudios argumentan la poca importancia de los colegios y le dan preponderancia a las familias y a los pares (COLEMAN, 1996) mientras otros encuentran que los recursos escolares y los profesores son los determinantes (RIVKIN, HANUSHEK, 2005). En Colombia los resultados de las pruebas SABER sugieren que hay un peso interesante de las condiciones iniciales (SES) de los estudiantes:

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

(FEDESARROLLO. *Estado del arte sobre Factores Institucionales del colegio asociados al Desempeño escolar*, 2007)

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

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

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

[...] La única variable “profesor” de nuestro análisis que tiene propiedades redistributivas es la capacitación a los maestros. (FEDESARROLLO. *Estado del arte sobre Factores Institucionales del colegio asociados al Desempeño escolar*, 2007).

La incidencia de los factores educativos (currículo, materiales educativos, liderazgo directivo, tamaño de las clases, desempeño docente, infraestructura escolar, etc.) en el rendimiento estudiantil se ha discutido ampliamente. Sin embargo, ha sido constante el alto peso asignado al desempeño docente tanto en el mejoramiento de los rendimientos académicos de los estudiantes como del efecto distributivo. Adicionalmente, ha sido objeto de reflexión el valor que toman diferentes variables en relación con el desempeño docente tales como incentivos, salarios, formación, años de experiencia, características

personales, etc. No ha habido un consenso en el peso de cada una de ellas, pero se ha encontrado que profesores con mayor experiencia tienen más impactos en estudiantes en desventaja (RIVKIN, HANUSHEK, KAIN 2005) o que algunos modelos de capacitación docente tienen mayor influencia en los profesores de la educación media vocacional que en la educación inicial o que los profesores con formación posgradual no presentan influencias mayores en los rendimientos académicos de los estudiantes pequeños (HARRIS, y SASS, 2008). Los resultados de las investigaciones han sido muy variados dependiendo, en especial, de los contextos educativos y de la manera cómo inciden los factores socio económicos en la situación social y afectiva de los estudiantes.

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

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

dato puede reflejar la mayor calidad de la educación que reciben los más ricos (160).

Colombia, al lado de otros países como Iran, Libia o Afganistan, se considera un país donde muchos niños son víctimas del conflicto lo cual dificultan su escolarización, persistencia o estabilidad escolar, y por ende las condiciones de desarrollo socio afectivo e intelectual optimas para el aprendizaje. En este sentido, en Colombia, en especial en algunas regiones, la afectación de la pobreza y la violencia sobre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje puede ser mayor que en otros países pobres sin conflicto. Sin desconocer, el peso de los factores escolares y de desempeño de los docentes sobre el rendimiento académico de los estudiantes la consideración de los factores socioeconómicos, en el país, y la manera cómo inciden en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje es muy importante para orientar políticas y programas de mejoramiento de la calidad educativa, en especial, relacionada con los rendimientos académicos de los niños más pobres.

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

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

¿qué hace que un niño pueda ingresar a la escuela, permanecer en ella hasta terminar la educación media, y en ese tránsito por las aulas y en el trabajo diario con sus docentes,

aprenda lo que debía aprender? ¿Cuáles son los recursos que la sociedad debe garantizar a cada niño para que esto sea posible?

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

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

Capítulo 2

Desarrollo Profesional Docente DPD

Desarrollo Profesional Docente DPD y desempeños de los estudiantes

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En los artículos *Proximal to Distal Enviroments in Child Development*, de BORNSTEIN, M. y *Schools Influences on Human Development* de ECCLES, J., incluidos en *The Cambridge Handbook of Enviroment in Human Development* (2012), desde el punto de vista de una ecología del desarrollo humano, se analiza la influencia de los factores proximales (de influencia directa y mayor) y distales (de influencia menor e indirecta) en el desarrollo infantil y el

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

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

El Desarrollo Profesional Docente DPD en tensión

Se encuentran diferentes acepciones del concepto *Desarrollo Profesional Docente DPD* tales como formación permanente, educación continua, formación en ejercicio, cualificación docente, perfeccionamiento docente, actualización

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

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

En los artículos *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente* (AGUERRONDO, 2002) y el *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina* (TERIGI, 2010) se señalan una serie de tensiones entre el derecho a la promoción laboral del profesor como servidor público y la eficiencia en el desempeño docente:

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

Los gobiernos de la mayoría de los países de América Latina se enfrentan a un gran desafío relacionado con la mejora del desempeño docente: identificar mecanismos de motivación que propicien el desarrollo profesional docente que no se deriven sólo de las titulaciones y de las oportunidades de ascenso en el escalafón. La solución parece estar en las concepciones y prácticas del desarrollo profesional docente: hay que evitar la suma de eventos de capacitación y titulaciones sin vínculos con los problemas del contexto y la escuela. El desarrollo profesional docente se enfrenta a una tensión no fácil de resolver: la formación de los maestros en ejercicio debe incidir

favorablemente en la carrera docente en términos de permanencia, incentivos económicos y ascensos de escalafón, pero debe librarse de estos hechos como motivación para mejorar los desempeños docentes e impactar favorablemente el desarrollo y aprendizajes de los estudiantes.

Aprender a enseñar para que otros aprendan

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

El campo del desarrollo profesional está cruzado por el tipo de actividad que realizo, con quien la realizo y en donde la ejerzo. El desarrollo profesional vincula formación y trabajo lo cual implica que la formación en ejercicio se genera a partir de la naturaleza de la ‘actividad’ que se realiza: enseñar (en cualquier acepción: mediar, gestar, planear, acompañar, liderar, etc.), en un contexto escolar, en relación con otros enseñantes. Los enfoques tradicionales de formación de maestros olvidan el sencillo principio de que la formación se vincula con el trabajo y su colectivización en instituciones y grupos, y propenden por un esquema academicista, en el que alguien sabe algo que el otro no sabe desde el punto de vista del conocimiento (ELLIS, EDWARDS y SMAGORINSKY, 2010).

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

- ✿ El desarrollo profesional docente hace referencia a un cambio a lo largo de la vida personal y profesional del profesor dirigido al desarrollo y

aprendizaje de los niños, y a su propio bienestar personal y laboral (factor proximal)

- ☼ El desarrollo profesional docente es un modo de aprender a enseñar para que otros aprendan, a lo largo de la vida de trabajo magisterial (formación permanente).
- ☼ El desarrollo profesional docente se fundamenta en los tipos de actividad, labores o trabajo que realiza el docente y no solamente en el conocimiento académico educativo (formación-trabajo)
- ☼ El desarrollo profesional docente no es la formación en ejercicio de un docente sino del colectivo de docentes y se realiza en comunidades que se forman alrededor de su actividad (comunidad de práctica)

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

PARTE II

RELEVANCIA DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Capítulo 3

Fines del DPD

Análisis de políticas de formación docente en América Latina y el Caribe

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

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

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

- ❖ *qué valor se le asigna al desarrollo profesional docente en el marco general de políticas educativas,*
- ❖ *qué pretenden las políticas de desarrollo profesional docente, y/o*
- ❖ *qué temas relevantes han originado o podrían originar acciones en las agendas de gobierno*

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

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

Temas de interés en el DPD

A partir de una revisión de diferentes estudios e investigaciones que hace referencia a políticas educativas en Latinoamérica, en tópicos tales como metas educativas, carrera docente, competencias profesionales, vocación y

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

evaluación de desempeños, se identifican una serie de temas o interrogantes específicos que orientan el análisis.

Metas educativas 2021:

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

META GENERAL OCTAVA: FORTALECER LA PROFESIÓN DOCENTE

- ✿ META ESPECÍFICA 20. Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria.
- ✿ META ESPECÍFICA 21. Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.

INDICADOR 31. Porcentaje de escuelas y de docentes que participa en programas de formación continua y de innovación educativa.

Nivel de logro: En 2015, al menos el 20% de las escuelas y de los profesores participa en programas de formación continua y de innovación educativa, y al menos el 35% lo hace en 2021.

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

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

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

Dentro de este marco de propósitos educativos la pregunta sobre las contribuciones del desarrollo profesional docente al logro de los Objetivos del Milenio y de las Metas Educativas 2021 es muy atractiva políticamente y es la expresión de una inquietud social más amplia: *cuáles son las contribuciones del Desarrollo Profesional Docente DPD al mejoramiento de la escuela y, por ende, al mejoramiento de la sociedad.*

Carrera docente:

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

learning, la generación de mecanismos administrativos que viabilicen el aprendizaje permanente como parte del desarrollo profesional docente, etc. En cuanto a la carrera docente se señalan las tensiones entre el derecho a la estabilidad del profesor como servidor público y la idoneidad académica y eficiencia en el desempeño como requisito de calidad de la sociedad.

En el documento *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina* de FLAVIA TERIGI (2010, citado anteriormente se estudia la relación entre desarrollo profesional docente y la carrera docente, tratado de resolver la inquietud de cómo se estructuran las normas laborales que regulan el trabajo docente y la carrera docente en diversos países. TERIGI citando a ÁVALOS dice: “Una política de formación continua no consiste, simplemente, en establecer sus modalidades y las instituciones que realizarán las acciones formativas. Es necesario precisar cómo se articula el mejoramiento del desempeño docente con los tramos de una carrera magisterial” (21). En países como Argentina, Colombia y Paraguay la carrera docente se organiza en escalafones diferenciados los cuales significa ascensos cumpliendo diferentes requisitos de titulación, antigüedad o superación de pruebas de méritos o desempeños. En algunos casos, por ejemplo en Colombia y Argentina, se señala cómo la formación conducente a titulaciones, generalmente de posgrado, tiene influencia en el ascenso de escalafón docente, además de los años de servicio, ocasionando el credencialismo como motivo de la demanda de formación.

NAVARRO Y VERDISCO (citados por TERIGI) sostienen que el credencialismo es un fenómeno generalizado como resultado de las políticas sobre carrera docente: “las políticas sobre la carrera docente, durante mucho tiempo, cifraron la movilidad en la obtención de puntos a cambio de horas de capacitación, sin mayor atención a los contenidos de la formación o a sus efectos. Fomentar la formación continua sin estimular el credencialismo parece ser el desafío mayor que afrontan los Gobiernos de la región para

mejorar la calidad del trabajo docente, por medio de mecanismos que hagan posible el desarrollo profesional.” (26)

Competencias profesionales y mejoramiento de los aprendizajes estudiantiles:

En el documento del MEN *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamiento de Políticas* (2014) propone un sistema de formación con tres subsistemas: formación inicial, formación en servicio y formación avanzada. En la formación en servicio se hace alusión a la necesidad de que esta sea contextualizada en relación con niveles, poblaciones y campos de saberes.

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

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

Con referencia a los países europeos, en general, se llama la atención sobre una formación de docentes enfocada a la atención pedagógica de los

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

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

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

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

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

Desde este panorama, se encuentra que, en las políticas y programas de desarrollo profesional docente, mientras en algunos países de Europa y en Norte América se hace mayor énfasis a factores relacionados con el contexto escolar y el aprendizaje estudiantil, en Latinoamérica se invierten mayores esfuerzos en la formación y verificación de competencias profesionales centradas en el desarrollo profesional. Según los reportes, en Latinoamérica, aunque los fines de la educación se plantean en relación con necesidades de los entornos sociales, hay menos programas escolares que pongan en juego necesidades de contexto, competencias profesionales y aprendizajes estudiantiles.

Vocación y profesión docente:

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

En el documento *la Identidad Docente* (VAILLANT, 2007) se señala que la profesión docente, en sus inicios era como un “sacerdocio, función que exige para su ejercicio una fuerte vocación o llamado interno que implica entrega y sacrificio” (PÉREZ citado por VAILLANT, 7). En los años 60, el maestro es como un técnico eficaz que debe lograr objetivos de instrucción a partir de una serie de medios y recursos. En los años 90, surge el concepto de profesional de la educación referido a un intelectual que colabora en el mejoramiento de la educación y la escuela. En la actualidad, se afirma en el documento, que los maestros ven la tarea docente como vocacional pero también la consideran como una actividad profesional: algunos docentes

entienden que la “buena” docencia es producto de la vocación comparando la profesión con un sacerdocio y/o apostolado, otros definen la docencia como una profesión con un fuerte componente de conocimiento y tecnología.

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

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

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

- ✻ Una formación específica para el ejercicio de una práctica autorizada legalmente y que permite acceder a vínculos contractuales con diferentes organizaciones
- ✻ La existencia de una normativa que regula las funciones docentes, y

- ✿ Una cultura profesional que se constituye a partir de un saber educativo y pedagógico y la posibilidad de pertenecer a una comunidad de profesionales de la educación.

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

Innovación e investigación educativa

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

En el informe se dice:

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

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

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

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

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

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

Desarrollo profesional docente y evaluación del desempeño:

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

- ☼ Evaluación del desempeño docente como parte de la evaluación de las instituciones educativas, con énfasis en la autoevaluación.
- ☼ Evaluación del desempeño docente para casos especiales, tales como la concesión de licencias.
- ☼ La evaluación del desempeño como insumo para el desarrollo profesional, pero sin ninguna repercusión para la vida profesional del docente.
- ☼ La evaluación como base para un incremento salarial.
- ☼ La evaluación para la promoción en el escalafón docente.

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

del desempeño profesional aceptado por la comunidad educativa y de excelencia técnica.

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

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

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

Interrogantes específicos en cuanto al DPD en América Latina:

A partir de la exploración de diferentes aspectos del DPD, en diferentes documentos académicos, se pueden formular una serie de temas interesantes que orienten el análisis de Políticas y Programas de Desarrollo Profesional Docente en algunos países de Latinoamérica y el Caribe:

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

Inquietud 3. Transformación escolar: ¿En qué medida los programas de desarrollo profesional docente pretenden transformación y mejoramiento escolar? (metas educativas)

Inquietud 4. Carrera docente: ¿Cómo se asocian las políticas y los programas de desarrollo profesional docente con los sistemas de carrera docente? (metas educativas / carrera docente)

Inquietud 5. Habilidades y conocimientos: ¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician el desarrollo de habilidades y conocimientos profesionales (competencias) del maestro? (competencias profesionales)

Inquietud 6. Actitudes docentes: ¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician el desarrollo de habilidades actitudes profesionales del maestro (vocación y profesión)?

Inquietud 7. Investigación e innovación pedagógica. ¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician la producción de conocimiento pedagógico a partir de la investigación e innovación educativa? (metas educativas /investigación e innovación)

Inquietud 8. Evaluación desempeño docente: ¿Cómo se relacionan las políticas y programas de desarrollo profesional docente con las evaluaciones de desempeño docente? (evaluación desempeños)



Procedimientos de análisis de DPD en América Latina y el Caribe

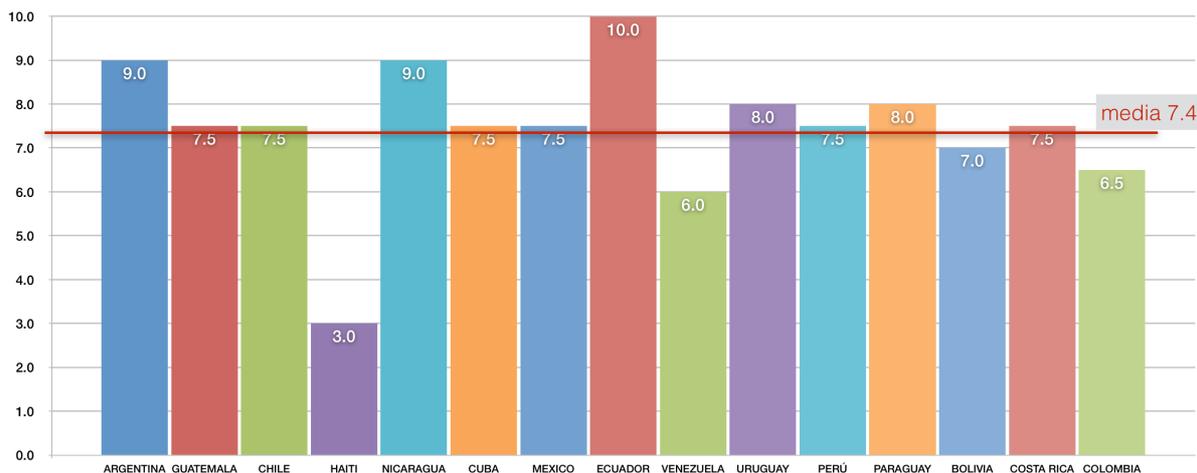
Con el fin de identificar tendencias, en cuanto a fines y temas, en políticas de DPD en la región de América Latina, el Caribe se seleccionaron 15 países que se ubican en puestos diferentes en cuanto al índice de desarrollo humano y al índice educativo según el informe mundial de 2011 y el informe de América Latina y el Caribe de 2010.

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

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

El análisis de contenido se hace acudiendo a:

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



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

- ✿ análisis de frecuencias (número de veces que aparece la categoría) e intensidades (adjetivos que acompañan las categorías)
- ✿ análisis de las relaciones entre las categorías y presentación en un mapa de conocimientos⁶

Relevancia del DPD en América Latina y el Caribe

Realizado un análisis de contenidos, en términos de frecuencias e intensidades de las categorías, identificadas en los diferentes documentos académicos que hacen referencia al DPD, se encontró una diferenciación interesante entre la importancia que cada país le asigna a la formación en ejercicio.

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

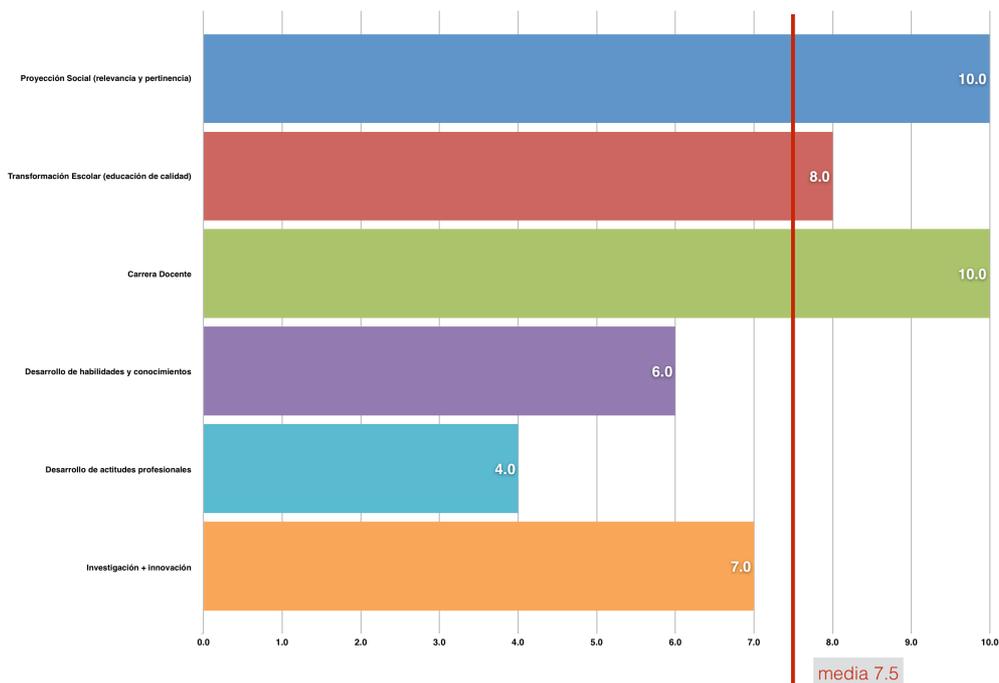
Se encontró que países como Ecuador, Argentina y Nicaragua le dan un alto valor⁷ al desarrollo profesional docente, seguidos de países como Paraguay y Uruguay. Países como Venezuela, Colombia y Bolivia le dan una importancia media baja. En Haití se encuentran muy pocos documentos que presenten políticas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

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

Dimensiones del DPD

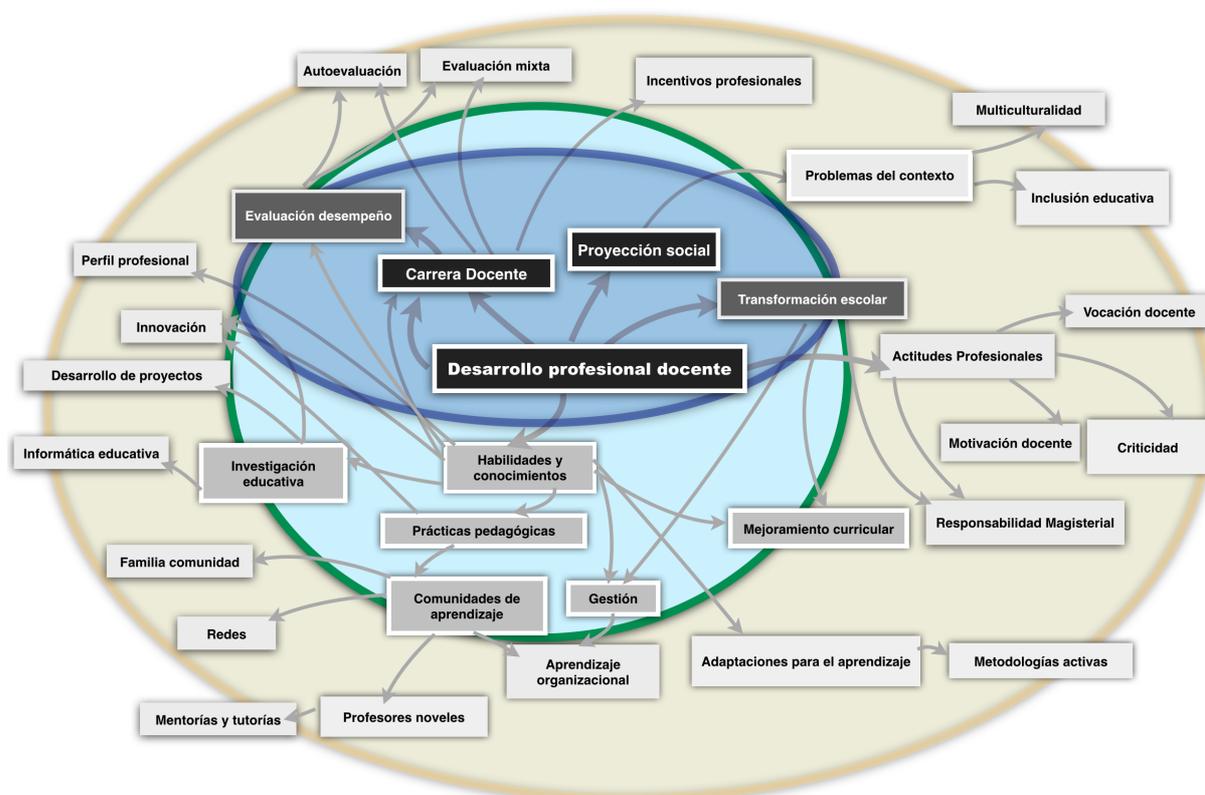
Identificadas las categorías que caracterizan mayormente el DPD (temas o interrogantes específicos) en los diferentes países se valora cada una de ellas (frecuencia de aparición e intensidad en el análisis documental) para acercarse a la respuesta de la pregunta ¿hacia adonde se enfocan las políticas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

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



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

La mayoría de las Políticas y Programas de Desarrollo Profesional Docente se focalizan en aspectos sociales, institucionales escolares y de regulación de la carrera docente y se descuidan aspectos relativos al progreso personal y profesional de los docentes.



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

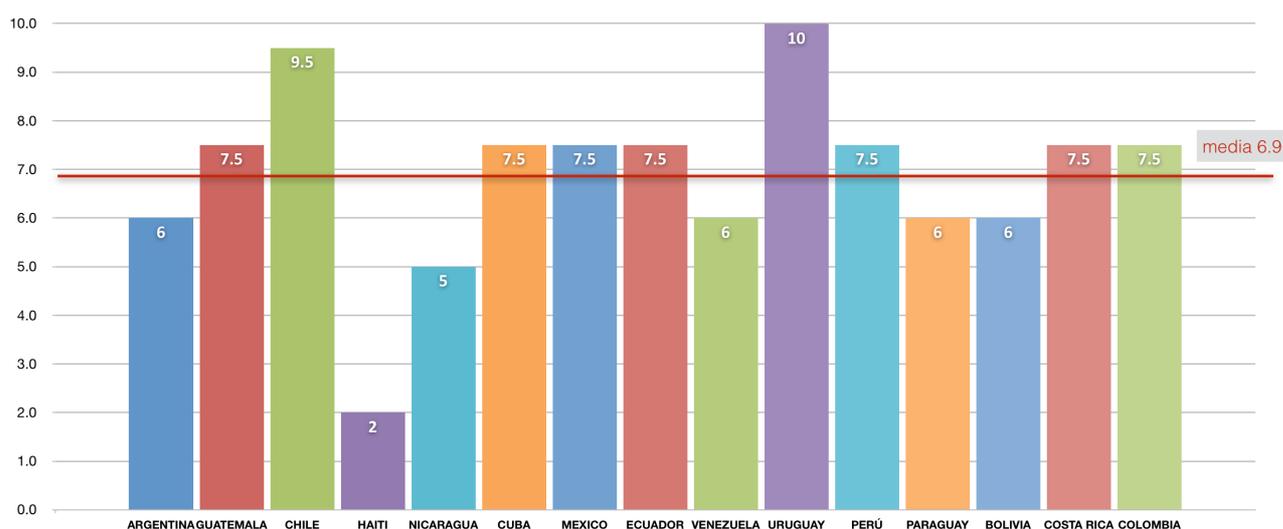
A partir del mapa de conceptos se construyen una serie de enunciaciones que lo interpretan. Las enunciaciones van representando zonas del mapa desde el centro hasta la periferia.

Enunciaciones:

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

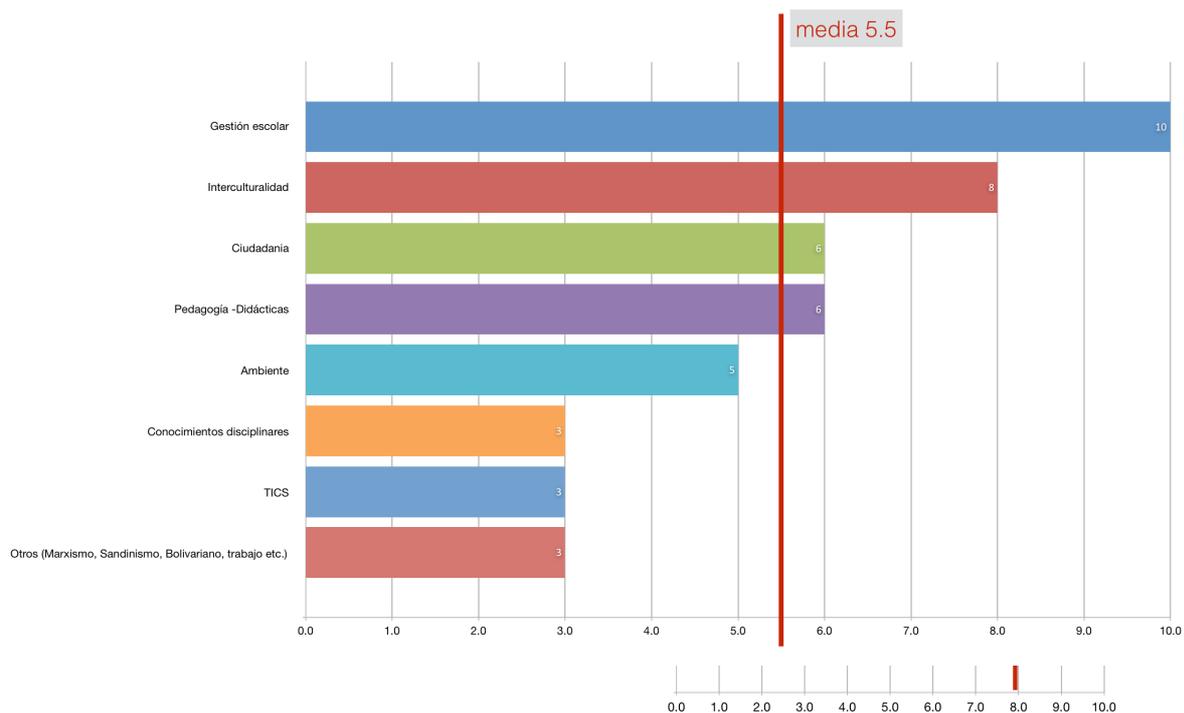
aspectos de la carrera docente. En algunos países, se propicia la *autoevaluación* y la *evaluación mixta*.

Evaluación del desempeño docente en relación con DPD



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

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

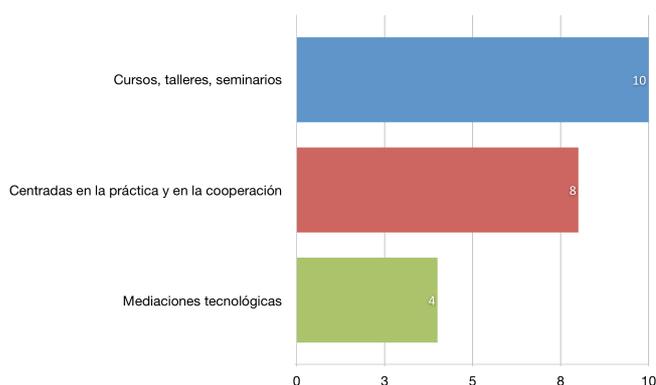


institución educativa y se usa como parte de los planes de mejoramiento escolar.

Contenidos y metodologías de los Programas de DPD

Los programas de desarrollo profesional docente han tenido diferentes contenidos temáticos. La mayoría han tratado sobre gestión institucional, seguidos por contenidos sociales tales como interculturalidad, ciudadanía y ambiente. Le siguen contenidos temáticos ligados a pedagogía y didáctica, conocimientos disciplinares y TICS. En algunos países los contenidos tratan temas propios del estado como Marxismo, Sandinismo o temas Bolivarianos.

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



Relevancia del DPD en América Latina y el Caribe

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

- ☀ En todos los países se le otorgan valoraciones diferentes al DPD dependiente de sus contextos y necesidades. Sin embargo, en todos se acepta su relevancia para el desarrollo social y el mejoramiento escolar.
- ☀ La gran tensión en cuanto al DPD es que se acepta su valor para mejorar la escuela y sus contribuciones al desarrollo social, pero al estar estrechamente vinculado con ascensos, incentivos y salarios en la carrera docente, ocasiona que se pierda su sentido social y educativo.

- ✿ El desarrollo de habilidades y conocimientos (competencias) es un tema de interés en muchos países, sin embargo no siempre ocasiona mejoramiento escolar debido fundamentalmente a la falta de vínculo de los programas de formación continuada con las problemáticas sociales y educativas situadas en los diferentes contextos. Se desarrollan habilidades y conocimientos no necesariamente en relación con el desempeño docente.
- ✿ El desarrollo de actitudes profesionales no es uno de los temas prioritarios en las políticas y programas de DPD. Las condiciones sociales y afectivas de los maestros no es tema relevante en el marco de las políticas lo que ocasiona que el DPD no tenga vínculos con la calidad de vida y el bienestar docente. Esto también ocasiona que los programas de formación no contribuyan mayormente al mejoramiento del clima organizacional.
- ✿ La investigación y la innovación no se ven como componentes fundamentales del DPD. La generación de conocimiento pedagógico y el cambio escolar no son parte fundamental de los programas de formación. Esto ocasiona que el conocimiento educativo se produzca en contextos académicos que muchas veces se alejan de la práctica real educativa. La ausencia de innovación también ocasiona muchas veces excesos de conservadurismo en las prácticas educativas.
- ✿ Los resultados de la evaluación del desempeño docente al estar tan ligados a aspectos de carrera docente pierden su valor informacional para el mejoramiento profesional de los docentes y de la escuela.
- ✿ La formación docente ligada a las prácticas educativas y a la cooperación de maestros (comunidades de práctica) parece ser un enfoque valioso que permite a los Programas de DPD impactar prácticas educativas.

- ✿ Aspectos sociales tales como la multiculturabilidad e interculturalidad, la formación ciudadana y la responsabilidad ambiental son temas claves en muchos programas de DPD ocasionando que se conviertan en tópicos de reflexión al interior de la escuela.
- ✿ La inclusión educativa y problemas relacionados con el aprendizaje escolar son temas de algunos programas de DPD ocasionando acercamientos a la comprensión social e intelectual de la vida estudiantil.
- ✿ La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC's, han flexibilizado los modos de acceso a los programas de DPD, sin embargo persiste la inquietud sobre sus contribuciones al mejoramiento de las prácticas educativas.

Capítulo 4

Fines del DPD

Análisis de políticas y programas de formación docente en Bogotá

Preguntas para explorar las políticas de DPD en Bogotá

Con el objetivo de ubicar a Bogotá en el contexto regional, las preguntas que guían el análisis de políticas de DPD en la ciudad siguen la misma lógica que las formuladas para América Latina y el Caribe. Las preguntas son:

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

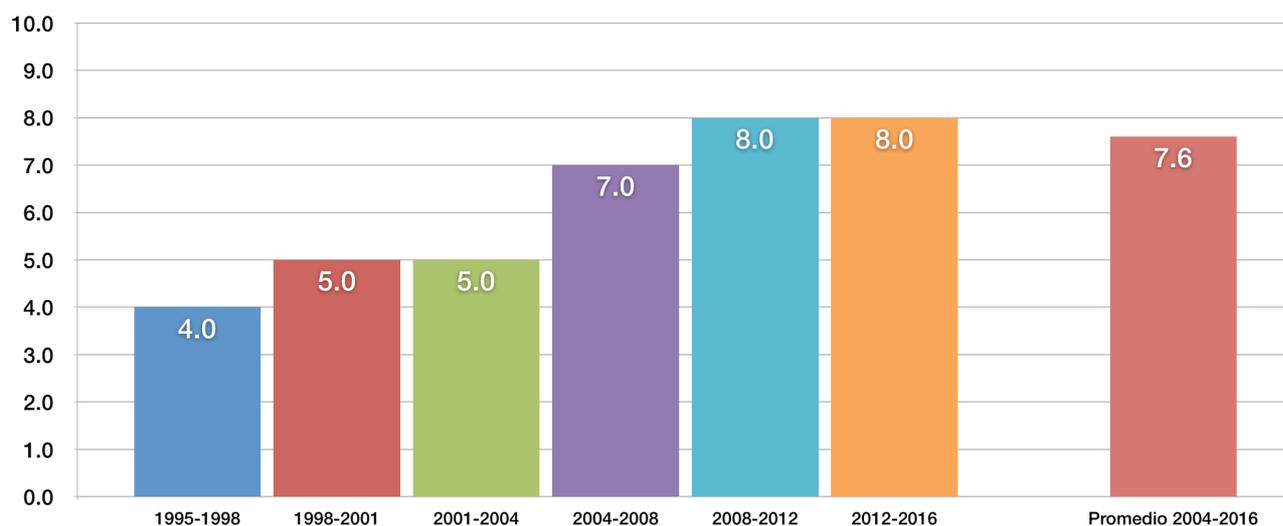
Todas estas preguntas se enmarcan en los presupuestos de que el DPD y el ‘desempeño docente’ inciden en el ‘desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes’, en el ‘desarrollo personal y profesional de los docentes’, en el

‘mejoramiento de la escuela y de los sistemas educativos’ y en el ‘desarrollo social’.

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

Relevancia del DPD en Bogotá

Realizado un análisis de contenidos de las políticas para Bogotá, utilizando las mismas categorías para América Latina y el Caribe, se encontró una diferenciación interesante en los últimos periodos de Gobierno. La pregunta que guía el análisis es ¿qué tan relevante es para cada periodo de gobierno el DPD? La gráfica refleja un valor aproximado obtenido cuantitativamente (frecuencias e intensidades), pero de ninguna manera es una valoración de la calidad educativa referida al DPD.



Cobertura: En cuanto al nivel de relevancia del DPD en los diferentes periodos de gobierno se evidencia que en el periodo 1995-1998, se presenta la menor valoración. Este periodo se distinguió por su preocupación por la *cobertura*.

Sin embargo, en ese periodo se promovieron los programas formación permanente (PFPDs) y el desarrollo de los PEIs.

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

Cambio educativo y social: En el periodo de 2004-2008, aumenta la relevancia del DPD, Se busca que la formación de docentes contribuya en la generación de una ciudad moderna, humana y sin indiferencia, identificando a los docentes como actores principales en el cambio educativo. Además se proponen lineamientos de políticas para la cualificación y mejoramiento profesional de docentes, dando especial importancia al rol de los docentes en el cambio educativo y social de la ciudad.

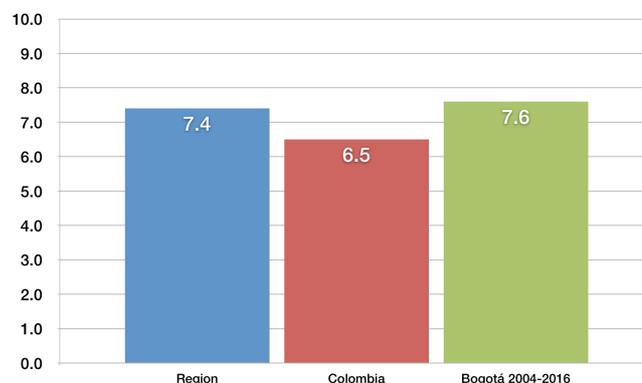
Construcción del conocimiento: En el periodo 2008- 2012 se da una alta valoración al DPD; el propósito fundamental es elevar su capacidad profesional y lograr su permanente actualización, con el fin de que la acción educativa corresponda a los nuevos paradigmas de construcción de conocimiento. Se establece también que los cambios en las prácticas pedagógicas sólo son posibles mediante el compromiso de los docentes y directivos docentes reconocidos como sujetos de saber, sujetos de política educativa y sujetos de derechos laborales y profesionales.

Altos niveles de formación y bienestar: Finalmente, en el periodo 2012-2016 se conserva el nivel de importancia del periodo anterior, y adicionalmente se fija

dentro de sus metas y programas de formación cubrir el 30% de docentes y directivos docentes con formación de excelencia en doctorados, maestrías y especializaciones; 3.000 docentes beneficiados con incentivos adicionales y el 100% de docentes beneficiados con programas de bienestar.

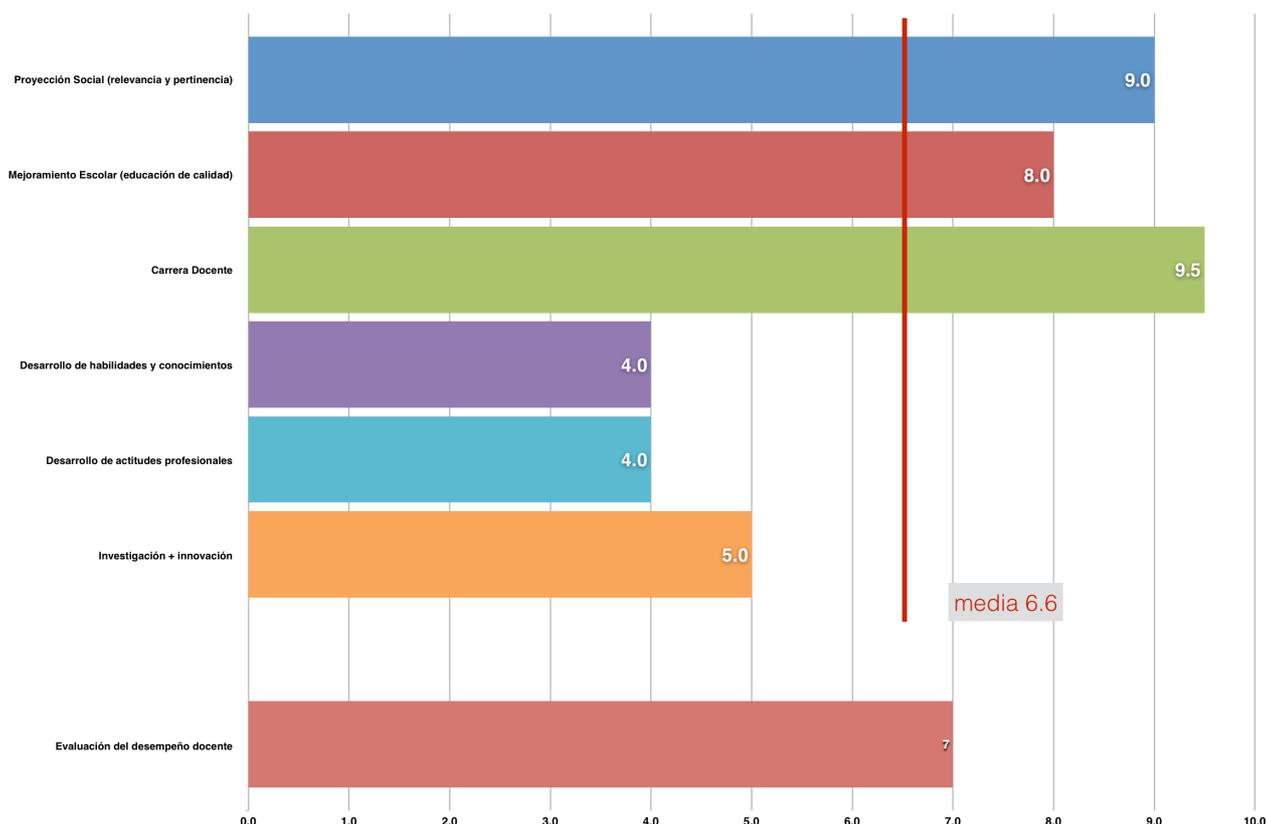
Periodo Gobierno	PROGRAMAS DE DPD
1995- 1998	<i>Cobertura:</i> Cursos cortos, talleres prácticos, capacitaciones, inicia estrategia expedición pedagógica.
1998 - 2001	<i>Calidad:</i> PFPD, RedP, Foros, Seminarios, expedición pedagógica.
2001- 2004	<i>Calidad:</i> Redes pedagógicas, encuentros de maestros, PFPD, expedición pedagógica.
2004 - 2008	<i>Cambio educativo y social:</i> PFPD, Catedra de pedagogía, expedición pedagógica.
2008-2012	<i>Construcción del conocimiento:</i> PDPF, programas de actualización pedagógica y disciplinar, catedra pedagógica, redes de maestros, formación posgradual, formación en segunda lengua (ingles), TICs
2012-2016	<i>Altos niveles de formación:</i> Posgrados, maestrías, PFPDs.

Relevancia del DPD en Bogotá, Colombia y la Región



Se observa que Bogotá en sus últimos periodos de Gobierno le ha dado importancia al DPD similar al de la Región y más alto que al asignado en Colombia.

Dimensiones del DPD en Bogotá



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

- ☼ La regulación de la carrera docente referida a escalafonamiento, promoción, permanencia, condiciones del ejercicio profesional, estatuto disciplinario e incentivos;

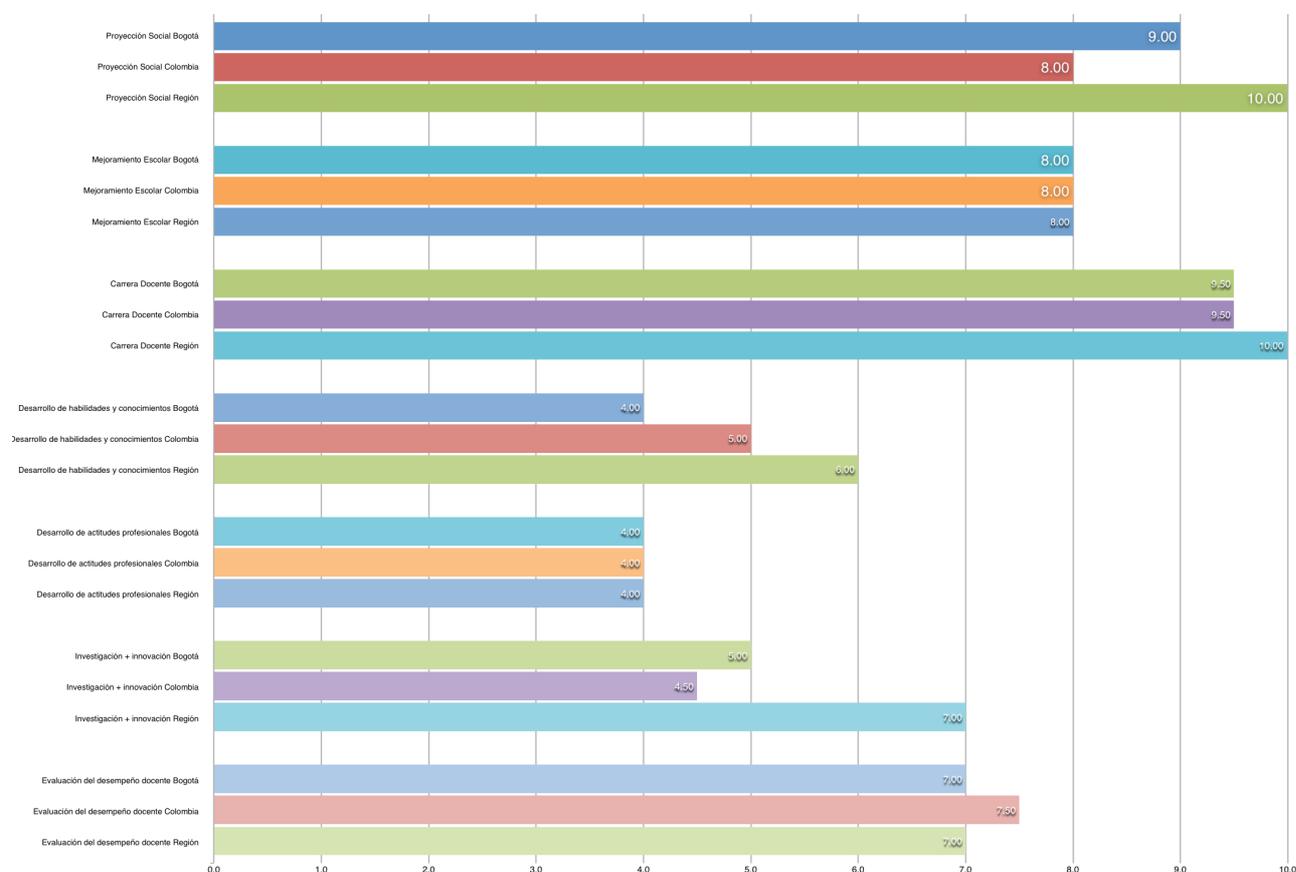
- ☼ La proyección social docente relacionada con desarrollo humano, derechos humanos e inclusión; y
- ☼ El mejoramiento escolar en relación con gestión institucional y curricular, evaluación, conocimientos pedagógicos y disciplinares.

Hay una tendencia menor hacia

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

Las políticas de DPD en Bogotá no expresan una intención fuerte hacia la promoción de la evaluación del desempeño docente en relación con DPD.

Dimensiones del DPD en Bogotá, Colombia y la Región

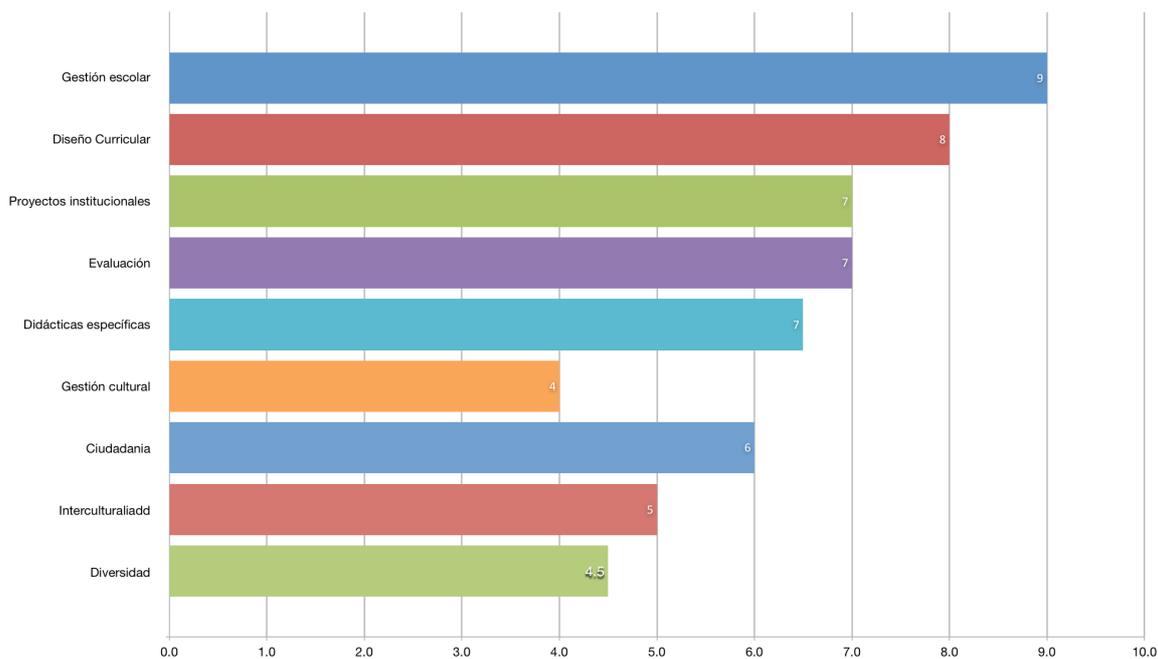


Bogotá, en general, presenta tendencias parecidas a los de la Región y Colombia en cuanto a políticas de DPD, especialmente en relación con mejoramiento escolar (alta), carrera docente (alta) y el desarrollo de actitudes profesionales (baja). Adicionalmente, las políticas de DPD en Bogotá favorecen la innovación y la investigación más que lo las políticas nacionales pero menos que la tendencia en la región. En cuanto al desarrollo de habilidades y conocimientos en Bogotá aparentemente se promueven menos que Colombia y la región. En Colombia y en la región los enfoques de desarrollo de competencias han sido populares políticamente pero no es clara su influencia en el mejoramiento escolar.

actualización del PEI, y en un grado menor la formación pedagógica y disciplinar.

- ☼ Las políticas de DPD en Bogotá proponen desarrollar habilidades y conocimientos en relación con currículo y evaluación, investigación e innovación. La formación de habilidades y conocimientos se liga más a aspectos relativos a la carrera docente que a la conformación de la comunidad académica y la identidad profesional.
- ☼ Las políticas de DPD en Bogotá le dan importancia a la evaluación del desempeño docente, más que todo, ligada a aspectos de la carrera docente.
- ☼ Las políticas de DPD en Bogotá plantean el desarrollo de aspectos motivacionales, de responsabilidad profesional y vocacional de los docentes (actitudes profesionales) con menos fuerza que otros aspectos, tales como el desarrollo de competencias.

Contenidos de los Programas de DPD



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

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

Relevancia del DPD en Bogotá

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

- ☼ En los seis periodos de administración, se le atribuye alta valoración al DPD pero su relevancia ha ido aumentando cuando las preocupaciones se han desplazado de la cobertura a la calidad..
- ☼ Se reconoce el valor del DPD a través de la amplia oferta de programas, sin embargo el DPD ha estado estrechamente vinculado con el tema de ascenso en el escalafón, incentivos y salarios (carrera docente), dejando en una escala de menor importancia su sentido social y educativo (proyección social y mejoramiento escolar).

- ✿ Las políticas y programas de DPD paulatinamente han avanzado en el fortalecimiento de las habilidades y conocimientos de los docentes, especialmente en relación con el abordaje de problemáticas sociales y educativas de los estudiantes.
- ✿ Las políticas y programas no siempre han valorado como componente fundamental la investigación y la innovación en el desarrollo profesional docente; en los últimos periodos de gobierno se ha avanzado para que el conocimiento educativo no solo se produzca en contextos académicos sino también en las instituciones escolares. No es tan claro el uso práctico educativo de los resultados de las investigaciones académicas.
- ✿ Los resultados de las evaluaciones de desempeño docente han estado ligados en mayor medida a aspectos de carrera docente y no al mejoramiento escolar y a la proyección social.
- ✿ Temas sociales tales como interculturalidad, diversidad y ciudadanía se manifiestan como claves en los más recientes programas de formación docente, lo cual permite acentuar la reflexión de estos tópicos al interior de la escuela.
- ✿ El desarrollo de actitudes profesionales no se manifestó como uno de los fines prioritarios en las políticas y programas de desarrollo profesional docente en Bogotá. Las condiciones sociales y afectivas de los maestros en el recorrido de las administraciones no se ha planteado claramente como un tema prioritario, lo cual ocasiona que el desarrollo profesional docente difícilmente tenga vínculos con la calidad de vida y el bienestar docente.

PARTE III

PERTINENCIA DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN BOGOTÁ

Capítulo 5

La evaluación de necesidades de DPD desde una perspectiva de desarrollo de capacidades

La necesidad de identificar necesidades

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

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

En la publicación *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* en el artículo *Nuevos maestros para nuevos estudiantes* (TEDESCO, TENTI, 2004, 67) se señala las necesidades de transformación del oficio de enseñar, a la luz de los cambios en las diversas esferas de la vida social: la familia, los medios de comunicación de masas, las nuevas instituciones de socialización, las demandas de la producción y el mercado de trabajo dentro de enfoques de gestión del conocimiento. También se señala el surgimiento de nuevas necesidades de formación docente debidas a la emergencia de los fenómenos de exclusión social, el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información, los nuevos perfiles sociales y culturales de los estudiantes, las transformaciones de los contextos de trabajo docente como resultados de políticas y reformas educativas y los cambios en las teorías pedagógicas y de enseñanza y aprendizaje.

En el documento *La formación de Maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países* (FLOREZ, 2005, 44) se señala algunas dificultades en los procesos de desarrollo profesional docente, en especial en la década de los noventa, tales como la inapropiada formación inicial que no responde a los requerimientos educativos que surgen en los diferentes contextos sociales, el desprestigio social de la carrera docente, los procesos de capacitación desarticulados que privilegian la satisfacción de necesidades inmediatas de los ministerios u organismos internacionales y el énfasis en los procesos de capacitación cortos que no tienen en cuenta la complejidad de la realidad

escolar. Para dar respuesta a estas debilidades, se muestran los intentos de pasar de un sistema tradicional de capacitación, caracterizado por su centralismo en los ministerios de educación, a un sistema descentralizado, que reconozca las necesidades de los propios profesores y de las regiones o zonas en que se encuentran. Adicionalmente, se señala en el documento los intentos de incorporación de nuevas estrategias para la formación de docente en servicio, privilegiando aquellas centradas en la interacción entre pares y en el reconocimiento de las propias experiencias escolares; por ejemplo, los talleres de capacitación, los círculos de aprendizaje o reuniones de interaprendizaje, las pasantías, investigaciones- acción, las interacciones en redes de aprendizaje, etc. Se señala, como debilidades de las ofertas de formación permanente, que estas se ofrecen generalmente en zonas urbanas y que el uso de nuevas tecnologías está restringida a los que pueden económicamente tener acceso a ellas.

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

El enfoque de desarrollo de capacidades

Los modelos políticos y económicos de muchos países se han fundamentado en el concepto de que la calidad de vida y el bienestar de las personas, mejora cuando se incrementa el Producto Interno Bruto, PIB. Sin embargo, algunos países con alto PIB viven desigualdades extremas tanto desde el punto de vista de sus oportunidades económicas como educativas. Los modelos PIB muy irónicamente se aplican mayormente a los países pobres. Actualmente, frente a estas situaciones de desigualdad económica e inequidad en las

oportunidades sociales y educativas se ha propuesto un enfoque mucho más cercano a las realidades de las personas denominado ‘desarrollo humano’ o ‘de las capacidades’. El enfoque parte de dos preguntas:

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

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

Dentro de este enfoque las capacidades hacen referencia a lo que una persona es capaz de *hacer* y de *ser* en relación con sus oportunidades para elegir y actuar. En este sentido, las capacidades no se refieren únicamente a las habilidades que una persona posee sino a las oportunidades que emergen de la interacción entre la persona y su entorno. En este sentido, es imposible pensar teórica o empíricamente en una sociedad que brinda oportunidades sin fomentar las capacidades. Una capacidad se adquiere o desarrolla porque se ejerce, y se puede perder en ausencia de la oportunidad para su ejercicio.

Se denomina *funcionamiento* a la realización activa de las capacidades. Un buen funcionamiento se da cuando existe una buena relación entre las capacidades y las condiciones sociales, políticas y económicas; un mal funcionamiento cuando no existen las condiciones adecuadas o las oportunidades para el ejercicio de las capacidades.

Los procesos de formación, y más específicamente los procesos de desarrollo profesional docente DPD, tienen una doble dimensión: una

relacionada con las capacidades del docente y otra relacionada con las oportunidades que brinda el contexto escolar, comunitario o regional para el desarrollo de sus capacidades. En este sentido, un buen funcionamiento de un proceso de formación docente se da cuando se pone en un juego adecuado las capacidades del profesor o del colectivo de profesores con las oportunidades socio educativas que le brinda el medio institucional.

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

Desde el enfoque de capacidades, bajo las mismas consideraciones de desarrollo humano, equidad y justicia para todos los miembros de una comunidad, hay una doble dimensión del Desarrollo Profesional Docente DPD: una dimensión referida al profesor y otra referida al estudiante. No es simplemente postular de una manera causal que el desempeño docente es un factor determinante del desempeño del estudiante sino que ambos desarrollos están imbricados en un marco de desarrollo humano.

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

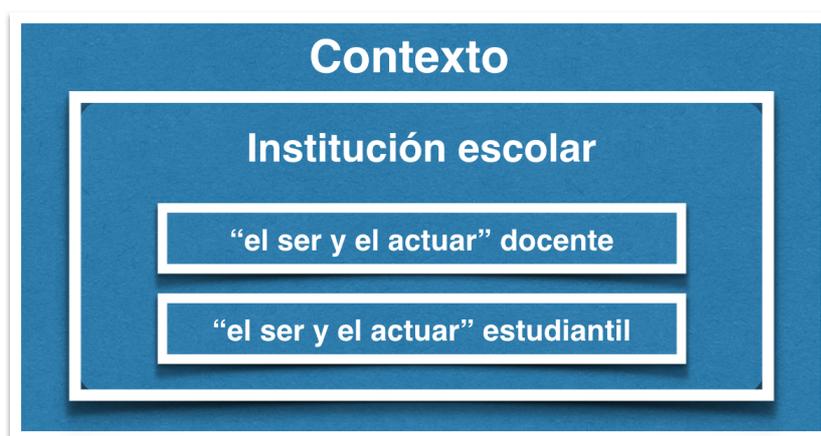
1. *Vida*. Ser capaces de vivir hasta el final de una vida de duración normal; no morir de forma prematura o antes de que la vida se reduzca a algo que no vale la pena vivir.
2. *Salud corporal*. Ser capaces de gozar de buena salud, incluyendo la salud reproductiva; recibir una alimentación adecuada; tener una buena vivienda.
3. *Integridad corporal*. Ser capaces de moverse con libertad de un lugar a otro; no estar sometido a ningún tipo de violencia física, incluidas la agresión sexual y doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas.
4. *Sentidos, imaginación y pensamiento*. Ser capaces de utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, de un modo ‘verdaderamente humano’, de una manera informada y cultivada por una buena educación, que incluye, pero no se limita a la alfabetización y a la formación matemática y científica básica. Ser capaces de usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales, etc. Ser capaces de utilizar la mente cobijada por las garantías de la libertad de expresión política, artística y de culto religioso. Ser capaces de disfrutar de experiencias placenteras y de evitar el dolor innecesario.
5. *Emociones*. Ser capaces de tener vínculos afectivos con otras personas y con los objetos del mundo; amar a los que nos aman y nos cuidan, y sentir nostalgia por su ausencia; en general ser capaces de amar, sufrir, añorar, agradecer y sentir indignación justificada. No tener un desarrollo emocional entorpecido por la ansiedad y el miedo. Promover esta capacidad significa también crear sanos modos de asociación entre las personas.

6. *Razón práctica*. Ser capaces de formarse un concepto del bien y planear críticamente la vida. Esto supone la protección de la libertad de conciencia y de credo religioso.
7. *Afiliación*. Hace alusión a la relación con los otros seres humanos en una adecuada condición de desarrollo personal. La afiliación presenta una dimensión personal y una social: a) Dimensión social. Ser capaz de convivir con otros y en función de los demás, reconocer y mostrar interés por los otros seres humanos y comprometerse en diversas formas de interacción social; ser capaz de imaginar y comprender la situación de los demás; b) Dimensión personal. Disponer de las bases sociales necesarias para no sentir humillación y sí respeto de sí mismo; ser tratado como un ser digno cuyo valor es igual al de los demás. Esto implica, promover la no discriminación por motivo de raza, sexo, orientación sexual, religión, casta, origen étnico o de nacionalidad. Proteger esta capacidad significa proteger las instituciones que constituyen y alimentan las formas de afiliación, así como también la libertad de reunión y de discurso político.
8. *Otras especies*. Ser capaces de vivir una relación cercana y con preocupación por el bienestar de los animales, las plantas y el mundo natural.
9. *Jugar*. Ser capaces de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
10. *Control sobre el entorno personal*. Esta capacidad hace alusión a la dimensión política y a la dimensión material: a) Dimensión política. Ser capaces de participar efectivamente en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y de asociación; b) Material. Poder poseer propiedades (tanto muebles como inmuebles) y tener derechos de propiedad en igualdad de condiciones con otros; tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás. Ser capaces de trabajar como seres humanos, ejerciendo la razón práctica y manteniendo relaciones valiosas y de reconocimiento mutuo con otros trabajadores.

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

Las capacidades formuladas por NUSSBAUM no se pueden asimilar a un conjunto de competencias que deben ser desarrolladas dentro de un proceso de formación docente sino se constituyen en un marco filosófico y político que guía la definición de aspectos específicos y deseables de la profesión como una forma de “*ser y actuar*”.

Una mirada de las necesidades desde el deber ser de las políticas y del enfoque de capacidades



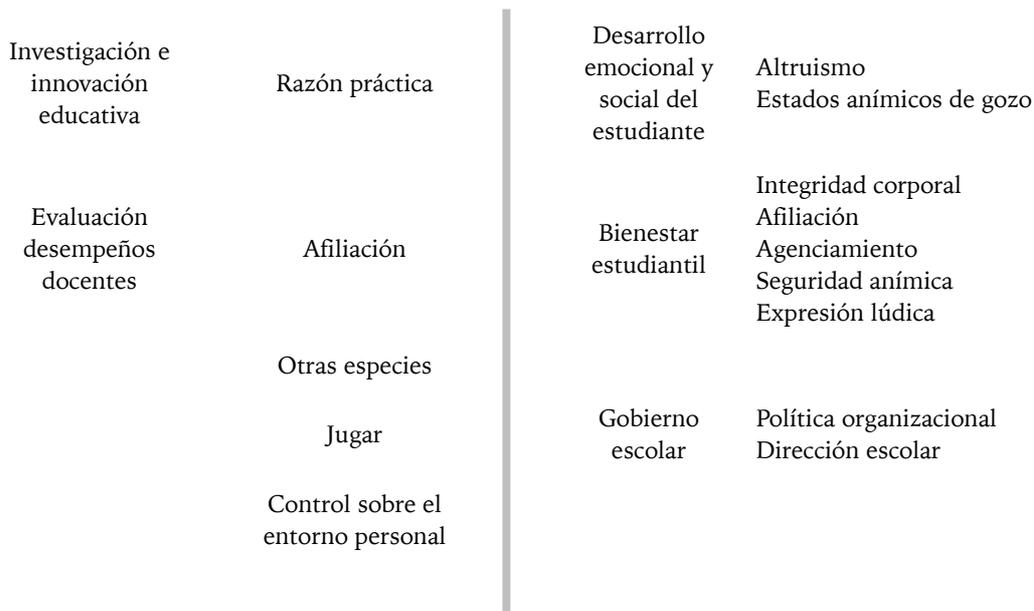
Las diferentes dimensiones, categorías e indicadores que se definen para la evaluación de necesidades de DPD se generan a partir del marco de desarrollo

de capacidades, de los análisis de políticas y programas en América Latina, y de componentes educativos específicos referidos al contexto, “al ser y al actuar” docente, “al ser y al actuar” estudiantil y a la institución escolar.

COMPONENTES EDUCATIVOS (SER Y ACTUAR)	Dimensiones
CONTEXTO	Contexto social y ambiental
EL “SER Y EL ACTUAR” DOCENTE	Prácticas Pedagógicas Bienestar docente
EL “SER Y EL ACTUAR” ESTUDIANTIL	Aprendizaje y desarrollo del pensamiento del estudiante Desarrollo emocional y social del estudiante Bienestar estudiantil
INSTITUCIÓN ESCOLAR	Gobierno escolar

Las dimensiones que originan una tipología de necesidades de DPD para ser evaluadas comprenden categorías e indicadores referidos a: Contexto social y ambiental, prácticas pedagógicas, bienestar docente, desarrollo del pensamiento y aprendizaje estudiantil, desarrollo emocional y social del estudiante, bienestar estudiantil y gobierno escolar.

POLÍTICAS Y PROGRAMAS EN AMÉRICA LATINA	CAPACIDADES DESDE EL MARCO DE DESARROLLO HUMANO	DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DPD	
		Dimensiones	Categorías
Proyección Social	Vida		
Mejoramiento escolar	Salud corporal	Contexto social y ambiental	Ambito social Entorno ambiental
Carrera docente	Integridad Corporal	Prácticas Pedagógicas	Relaciones sociopedagógicas Sistemas de enseñanza y aprendizaje Producción conocimiento pedagógico
Habilidades y conocimientos	Sentidos, imaginación y pensamiento	Bienestar docente	Integridad Afilación Agenciamiento Expresión lúdica
Actitudes docentes	Emociones	Aprendizaje y desarrollo del pensamiento del estudiante	Pensamiento superior Disposiciones cognitivas

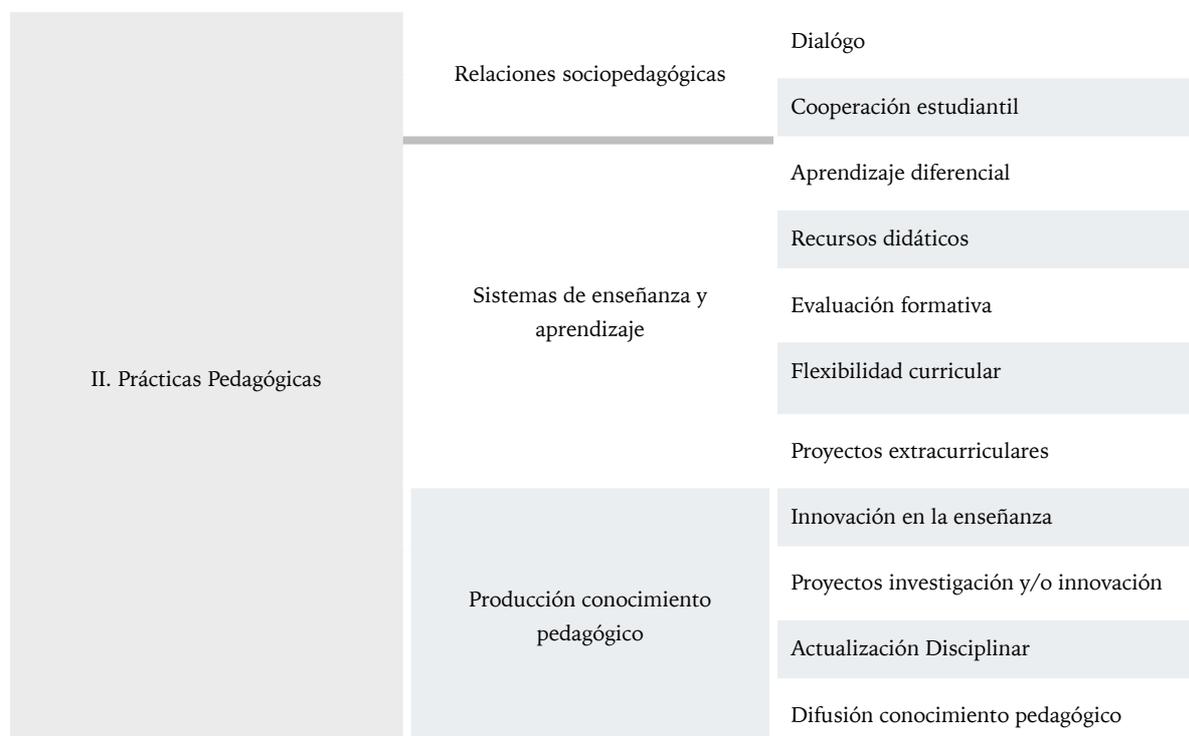


I. Contexto Social ambiental: hace referencia a las acciones que emprenden los docentes para promover la integración entre la familia y la escuela, promover situaciones de inclusión y resolver conflictos de manera pacífica. Adicionalmente se refiere al cuidado de los entornos naturales y de otras especies.



II. Prácticas Pedagógicas: Hace referencia a las relaciones socio-pedagógicas entre maestros y estudiantes, al conjunto de componentes de los sistemas de enseñanza y aprendizaje - en cuanto currículo, recursos didácticos y

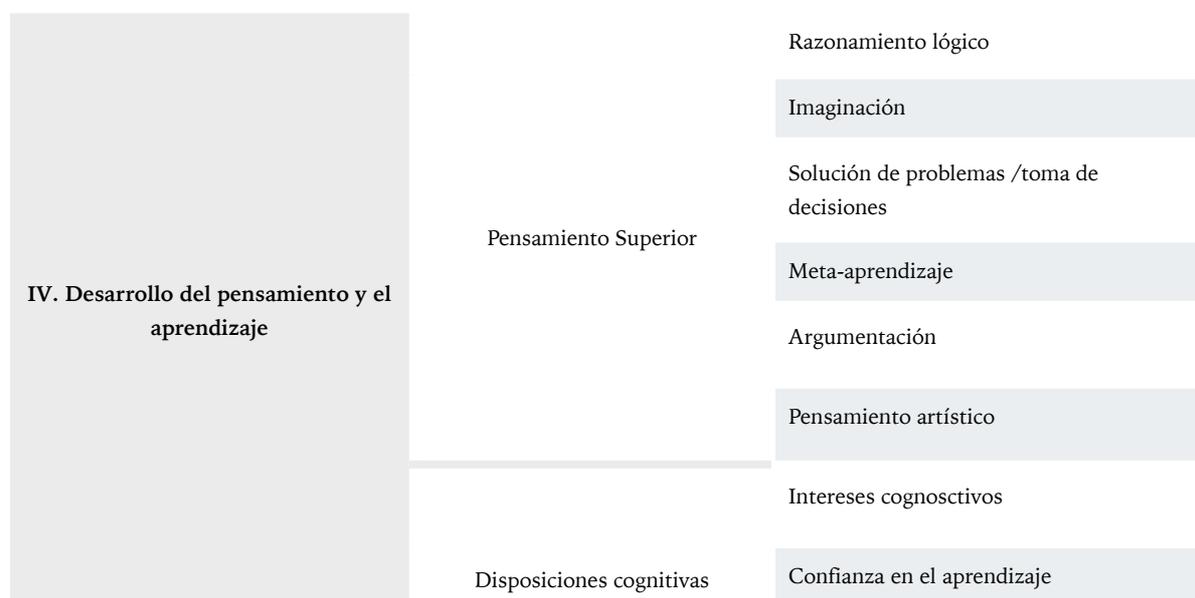
evaluación - y a la producción de conocimiento que hacen los maestros en la escuela - en cuanto a investigación e innovación.



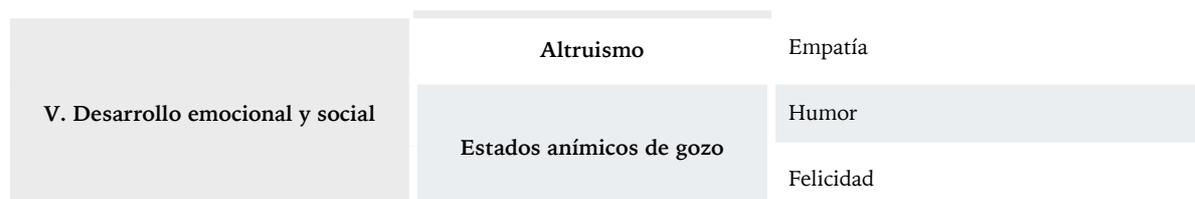
III. Bienestar Docente: Hace referencia a la integridad física y mental de los profesores, a sus posibilidades de afiliación a su grupo familiar y de colegas, a sus oportunidades de participación en la toma de decisiones respecto a las condiciones de vida profesional y a las oportunidades de participar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



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

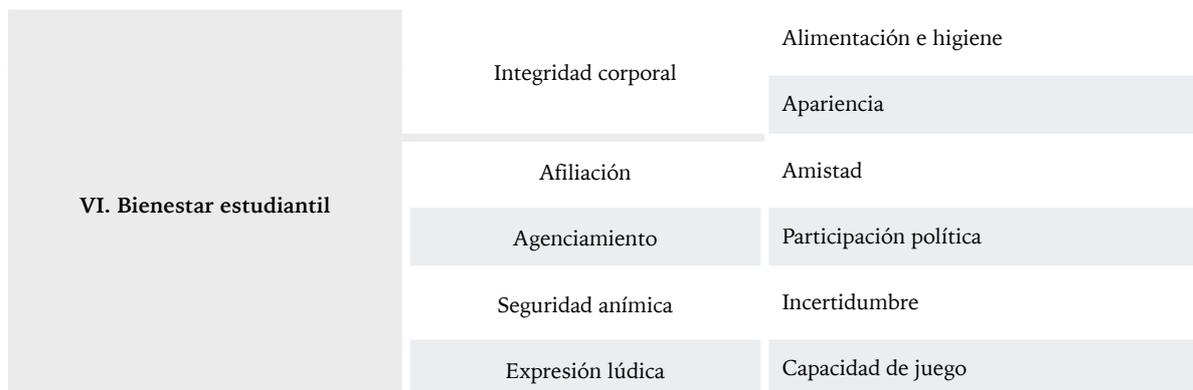


V. Desarrollo emocional y social del estudiante: Hace referencia a las posibilidades de desarrollo de la capacidad altruista y de sentir escolarmente estados emocionales agradables o de gozo



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

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



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



Capítulo 6

Análisis y resultados de evaluación de necesidades de DPD

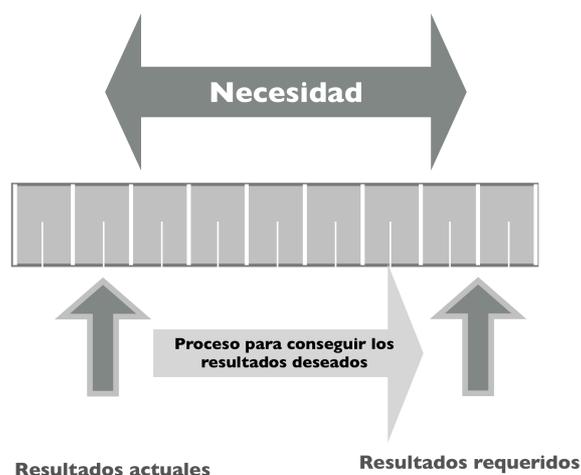
Métodos de la evaluación de necesidades, usos y satisfacción

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

Una evaluación de necesidades, generalmente, se requiere y usa para solucionar problemas o evitar problemas pasados, crear oportunidades de mejoramiento y generar aprendizajes en las personas, en las organizaciones o en una comunidad. La evaluación de necesidades, fundamentalmente, es un proceso que orienta la definición de criterios y la toma de decisiones en cuanto provee información que permite generar acciones con mayor *pertinencia* de acuerdo a las diferentes y complejas situaciones de la realidad. La formulación de una orientación o política se guía por un *deber ser* que surge de una expectativa de bienestar comunitario por lo cual expresa, en un marco

de ideales, fines de mejoramiento social, sin embargo la operacionalización de una política en proyectos, programas u organizaciones requiere de la evaluación de necesidades, en cuanto le da a los grandes propósitos una dimensión de *pertinencia y viabilidad*.

Las necesidades no son opiniones, ni expectativas o preferencias personales sino la identificación de la diferencia entre estados actuales y esperados, *lo que es y lo que debiera ser*, en términos de resultados. Las percepciones personales basadas en un sentimiento presente no es suficiente para determinar el alcance comunitario, organizacional o social de una necesidad. La evaluación de necesidades debe contribuir al desarrollo de contextos organizacionales y programas que son los que aportan calidad al servicio educativo (oportunidad). Adicionalmente, muchas de las necesidades deben ser satisfechas por la contribución de los miembros de la comunidad o grupos que las sienten y viven, por lo cual el proceso de evaluación debe incluir la participación de la comunidad. Una necesidad debe ser resuelta fundamentalmente por quien la vive o sufre por lo cual es muy importante que los miembros del grupo objetivo contribuyan en su identificación pero también se cualifiquen para su satisfacción (agenciamiento). Así, una evaluación de necesidades debe orientar el aprendizaje, la cualificación y el desarrollo de iniciativas por parte de una comunidad.



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

☼ *Generación de nuevos programas, modos de intervención o agencias de prestación de servicios.* En general, se parte de la percepción de un grupo de personas que consideran que requieren de nuevas acciones para solucionar problemas o incrementar su bienestar en alguna área.

☼ *Modificar políticas.* Se parte de la percepción de que es necesario generar o transformar políticas y que no bastan solo cambiar o desarrollar programas de intervención.

☼ *Implementar servicios.* Se parte del requerimiento de saber cómo implementar programas y servicios.

☼ *Establecer alianzas o socios.* Se parte del requerimiento de nuevos socios alianzas para implementar o mejorar servicios.

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

Un proceso de evaluación de necesidades generalmente incluye los siguientes componentes:

☼ *Sistema o servicio:* Sistemas, procesos, servicios, organizaciones, objetos de evaluación.

☼ *Información:* información existente y nueva información necesaria para establecer estados (actuales y requeridos)

☼ *Percepciones*: La percepción de la población objeto que se beneficiaría de manera directa o indirecta de la satisfacción de la necesidad, de los expertos y de los responsables de las decisiones.

☼ *Instrumentos*: Técnicas e instrumentos de análisis de necesidades

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

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

La evaluación de necesidades parte de una situación problemática presente en una población, que lleva a la identificación de necesidades, para posteriormente originar diseños de intervención, implementar acciones y evaluar los esfuerzos requeridos para su satisfacción. Una evaluación de necesidades como parte de un programa de mejoramiento de un servicio, habitualmente parte de los problemas sentidos y vividos por una población,

debe desencadenar diseños de intervención, acciones y evaluación de esfuerzos de satisfacción. Los problemas, las necesidades, las acciones y los esfuerzos de satisfacción giran alrededor de los procesos de transformación y mejoramiento de los servicios en la mayoría de los miembros de una comunidad.

Evaluación de necesidades y toma de decisiones de DPD

La evaluación de necesidades de desarrollo profesional docente DPD se constituye es una herramienta para soportar la toma de decisiones tendientes a la solución de problemas y a la orientación de acciones de los procesos de formación en ejercicio (Watkins, West, & Visser, 2012). La hipótesis central es que el estado de los procesos de desarrollo profesional docente, se puede expresar en función de un conjunto de variables tales como calidad escolar, desempeños docentes o desempeños académicos estudiantiles. En nuestro caso, el desarrollo profesional docente lo observamos desde variables relacionados con el contexto, el “ser y el actuar” docente, el “ser y el actuar” estudiantil y la institución escolar. Para cada una de esas variables, la diferencia entre el valor deseado y el actual, en el estudio, se denomina *necesidad de desarrollo profesional docente*. Adicionalmente, cualquier conjunto de necesidades o problemas, pueden ser resueltos a través de diferentes tipos de intervención. El objetivo del proceso de evaluación es incluir un procedimiento sistemático para extraer información, analizarla y usarla en la selección de intervenciones pertinentes. La identificación de necesidades debe originar ciclos de mejora continua o de mejoramiento de los procesos de desarrollo profesional docente.

El principal riesgo al adoptar una metodología de evaluación de necesidades fundamentada en la percepción de las personas radica en la asociación entre necesidades y expectativas de los grupos de interés. Esto

suele generar problemas porque los intereses de los actores pueden estar en conflicto debido a sus prioridades y roles. En el uso habitual de las encuestas como única fuente de información se puede generar expectativas falsas sobre las posibles intervenciones (WATKINGS et al., 2012). En el presente estudio se utiliza una doble fuente de información de los diferentes actores: una de carácter cuantitativo (una encuesta) y una de carácter cualitativo (grupos focales)

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

Siguiendo la metodología de PAUL F MCCAWLEY (2009) se definen siete fases para realizar la evaluación de necesidades de desarrollo profesional docente:

- ✿ Definir los *temas prioritarios* o propósitos: *¿Qué se quiere conocer a través de la evaluación?* En el proceso de evaluación de necesidades de DPD se indaga por el contexto, el ser y actuar del docente y del estudiante y por la institución educativa.
- ✿ Definir los *actores*: *¿Cuáles son los grupos de interés involucrados en el proceso? ¿Quién usa los resultados para la toma de decisiones?* En el proceso de evaluación de necesidades de DPD se convoca a distintos grupos de interés: profesores, directivos docentes, directores locales y directivos del sistema responsables de la toma de decisiones en la ciudad.

- ✿ Definir una *metodología* de recolección de información: *¿Qué procedimientos son adecuados?* En el proceso de evaluación de necesidades de DPD se utilizan dos procedimientos básicos: encuesta y grupos focales
- ✿ Seleccionar la *muestra* (cuantitativo) y *grupos representativos* (cualitativo): *¿Qué tipo de muestreo es el más apropiado? ¿Qué grupos de personas son representativas de sectores en la ciudad?* En el proceso de evaluación de necesidades de DPD se encuesta un mínimo de profesores que garantice significancia estadística y se convocan a diferentes grupos de interés representativos de profesores.
- ✿ Seleccionar un *instrumento*: *¿Qué instrumentos cuantitativos y cualitativos son adecuados?* En el proceso de evaluación de necesidades de DPD se diseñó una encuesta que cumplió los parámetros de funcionalidad (fiabilidad y validez) y se diseñaron protocolos tipo entrevista grupal (validez por análisis de expertos)
- ✿ *Análisis* de los datos: *¿Qué tipo de análisis son de interés?* En el proceso de evaluación de necesidades de DPD se utilizaron modelos estadísticos de carácter descriptivo (cuantitativo) y análisis de contenidos de reportes orales (cualitativo)
- ✿ *Conclusiones y prospectiva*: *¿Cómo pasar de la evaluación a la toma de decisiones?* La evaluación de necesidades de necesidades de DPD termina con la identificación de temas estratégicos y recomendaciones de acciones

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

La pregunta fundamental

La pregunta que guía la evaluación de necesidades de DPD es: *¿Cuáles son las necesidades de Desarrollo Profesional Docente, de los de los profesores de colegios públicos*

de Bogotá, que orientan la toma de decisiones en cuanto a políticas y programas, en vías de mejorar la calidad de la educación?

Procedimientos de carácter cualitativo (Grupos focales)

Se realizó un análisis cualitativo de las necesidades de desarrollo profesional docente a partir de la experiencia y la percepción de tres grupos de interés: docentes, rectores y directores locales de educación (DILES). Se convocaron entre 10 y 15 representantes, de cada grupo de interés, los cuales fueron escogidos según los siguientes criterios: heterogeneidad en función de la localidad distrital en la que ejercen sus funciones, excelencia en su desempeño, trayectoria en el sector educativo, e interés en participar en el proceso de evaluación de necesidades de desarrollo profesional docente para Bogotá.

Cada grupo de interés, de forma independiente, participó en dos grupos focales de 4 horas cada uno, para un total de 6 sesiones de trabajo. Cada sesión se realizó con una diferencia mínima de 30 días con el fin de salvaguardar la continuidad del proceso.

Para cada una de las sesiones se desarrolló un protocolo de preguntas abiertas referidas a cada una de las categorías. Los resultados de las sesiones fueron compilados a través de registros escritos y de audio; los cuales fueron posteriormente sistematizados y organizados en documentos o memorias (protocolos) por cada una de las sesiones.

Los resultados obtenidos a partir de esta indagación se organizaron en función de las siete categorías de análisis presentadas en el marco teórico: contexto social-ambiental, prácticas pedagógicas, bienestar docente, desarrollo del pensamiento y el aprendizaje del estudiante, desarrollo emocional y social del estudiante, bienestar estudiantil, y gobierno escolar.

Dicha organización permitió determinar cuales eran las dimensiones del desarrollo profesional docente que cada uno de los grupos identifican como más relevantes y prioritarias, según la frecuencia con la que son referidos en las discusiones con cada uno de los grupos.

Resultados desde el análisis cualitativo

Si bien los tres grupos de interés coinciden en afirmar que las categorías de análisis propuestas para la evaluación de necesidades de desarrollo profesional docente son relevantes, algunas de ellas cobran particular importancia pues, en su opinión, revelan las necesidades prioritarias de los colegios del Distrito. No obstante, los resultados cualitativos no deben ser tenidos en cuenta de forma independiente de los datos cuantitativos, pues en su relación conjunta se precisan las conclusiones del presente estudio. La siguiente gráfica presenta las categorías de análisis en orden de importancia a partir de los aportes de los profesores, rectores y DILES.



Gráfica 1. Orden de importancia de las necesidades de desarrollo profesional docente según la frecuencia con la que se hace referencia a las temáticas relacionadas con cada una de las categorías de

análisis del estudio durante el desarrollo de cada uno de los grupos focales con profesores, rectores y DILES.

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

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

Prácticas pedagógicas

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



Gráfica 2. Dimensiones de las prácticas pedagógicas reportadas por profesores, rectores y DILES.

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

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

Según los profesores, se ha perdido el “orgullo de ser maestro”; se ingresa a la carrera docente como una opción laboral y no necesariamente por vocación. Ello se traduce en una menor motivación para construir relaciones entre el contexto social, económico, político y cultural en el cual se encuentra

inmersa la escuela y los conocimientos que se transmiten en el aula. Los profesores ingresan al campo laboral con la idea de educar a un “estudiante tipo”, pero la labor docente contradice dichas expectativas, pues no existe una única forma de educar. Los profesores atribuyen esta problemática, particularmente al tipo de formación que reciben en las universidades, la cual, en su opinión, está desligada de las diversas realidades en las que ponen en práctica sus conocimientos. Si bien reconocen que muchas de las habilidades propias del quehacer docente sólo se ganan a través de la práctica diaria, carecen de las herramientas propicias para desarrollar currículos que respondan a las necesidades particulares del contexto.

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

Sin embargo, los rectores y DILES ponen en evidencia otro factor asociado con la falta de motivación de los docentes respecto a la actualización disciplinar. Según ellos, los colegios en ocasiones no generan oportunidades para la actualización disciplinar o para que los docentes implementen los conocimientos adquiridos. La estructura escolar puede implicar limitaciones al desarrollo profesional docente, ya que los docentes no siempre cuentan con las condiciones óptimas para participar activamente en la comunidad y para incidir en el mejoramiento escolar a partir de la práctica. La estructura escolar se encuentra atravesada por la normatividad, la cual despierta cierta inconformidad en los rectores, quienes hacen especial énfasis en la norma asociada al cumplimiento de 22 horas de trabajo, la cual es una limitante

tanto para el ejercicio autónomo de los educadores como para lograr concesiones de tiempo que les permita a los profesores participar de los programas de actualización disciplinar.

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

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

Flexibilidad curricular y aprendizaje diferencial. Estas dos dimensiones convergen en una problemática común: la aplicación y adaptación de los conocimientos a las particularidades del contexto escolar. No obstante, al analizar las

perspectivas de los tres grupos, se encuentra que la idea de “contexto” hace referencia a diferentes dimensiones que constituyen la realidad de las instituciones educativas en Bogotá.

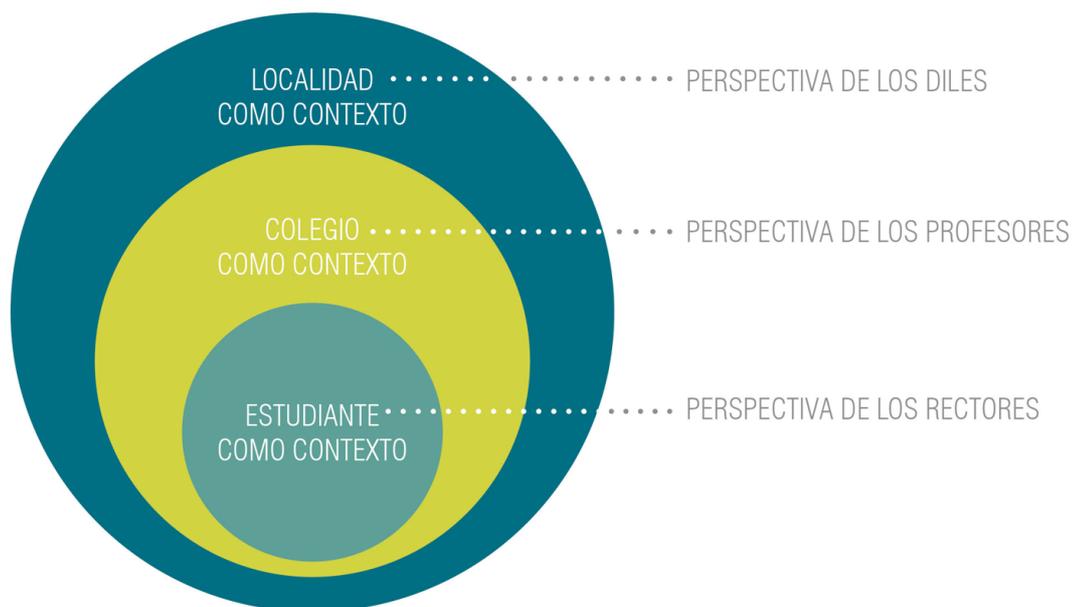
Los DILES, por ejemplo, enfatizan en las particularidades del contexto escolar en función de las características sociales, económicas, políticas y culturales de cada localidad. Según ellos, no es lo mismo hacer parte de una comunidad escolar en la localidad de Kennedy, que en la localidad de Suba. Factores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

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

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

Gráfica 3. Síntesis de las perspectivas sobre desarrollo profesional docente en función del contexto escolar.

PERSPECTIVAS SOBRE EL DPD EN FUNCIÓN DEL CONTEXTO ESCOLAR



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

Bienestar Docente

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

Contexto social y ambiental

Respecto a la categoría contexto social-ambiental, sólo los DILES y profesores reportaron información al respecto. Ambos grupos coinciden que uno de los principales focos de atención respecto a las necesidades de desarrollo profesional docente está vinculada con la participación familiar en los procesos educativos. Sobre este punto DILES y profesores comparten la misma opinión la cual se describe a continuación.

Participación familiar. Los profesores consideran que las diversas necesidades y problemáticas del aula también son el resultado de las necesidades y problemáticas del contexto familiar y comunitario en el que se inscribe el estudiante. En ocasiones, si bien el docente tiene la intención de incidir en el mejoramiento de las condiciones más amplias de la vida del niño, no siempre cuenta con las competencias y condiciones para hacerlo. Dentro de estas condiciones se destacan aspectos como la relación docente-comunidad; es decir, la capacidad del profesor para incidir en la toma de decisiones que

afectan el contexto local. Sobre este aspecto, los docentes identificaron tener una capacidad limitada, por lo que consideran necesario vincular a las familias dentro de los procesos de formación y estrechar los vínculos entre ésta y la institución educativa. Además de la necesidad de contar con las condiciones políticas para incidir en el ámbito local, los DILES afirman que también es necesario que los docentes desarrollen las habilidades para ello. La vinculación de la familia en el proceso formativo implica una alta capacidad de agenciamiento, persuasión y liderazgo por parte del docente, competencias que deben ser tenidas en cuenta dentro de los programas de desarrollo profesional docente.

Bienestar del estudiante (desarrollo emocional y social del estudiante)

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

Procedimientos de carácter cuantitativo (Encuesta de necesidades)

La evaluación de necesidades tiene como propósito solucionar problemas y orientar la toma de decisiones (Hung & Altschuld, 2013), sin embargo muchos trabajos limitan el alcance de las metodologías al análisis estadístico de los datos recolectados. En este sentido, no basta medir la diferencia entre los estados actuales y los esperados (necesidad) sino es necesario generar conocimiento para apoyar los procesos de toma de decisiones. En general, se usa estadística descriptiva (análisis de frecuencias para variables categóricas y medidas de tendencia central para variables ordinales) con el objetivo de resumir los hallazgos, pero los procedimientos de análisis estadístico de los datos es insuficiente para orientar la toma de decisiones.

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

Tabla 1 Técnicas para apoyar la toma de decisiones

Técnica	Propósito	Desventaja
Grupo nominal	Lograr un consenso dentro del grupo que permita priorizar las necesidades y tomar decisiones.	No está pensada para grupos grandes y no contempla indicadores para intereses en conflicto.
Análisis Multi-criterio	Proveer, sistemáticamente, una comparación cuantitativa entre múltiples opciones.	La valoración de las opciones no es parte del proceso y no se incluyen múltiples actores en el análisis.
Discusiones grupales	Identificar necesidades, deficiencias de desempeño y problemas de comunicación en un sistema.	Está altamente orientado a la definición de necesidades. Las reuniones guiadas no necesariamente soportan la toma de decisiones.
Comparación por pares	Priorizar opciones de acuerdo con un conjunto de criterios establecidos.	No proveen un nivel de detalle suficiente en cuanto a la utilidad.
Matrices de decisión 2x2	Examinar múltiples perspectivas de las necesidades identificadas.	Es una técnica limitada en la generación de ideas y no provee priorizaciones.
Diagrama de espina de pescado	Identificar causas de los problemas o necesidades diagnosticadas.	No orienta la toma de decisiones y no provee información cuantitativa.
Escenarios	Proveer exploraciones contextuales de las fortalezas y debilidades potenciales de una combinación de posibles intervenciones.	Diseñada para contextos con altas fuentes de variabilidad.
Análisis de causas	Identificar los principales factores causales de la situación no deseada.	Después de identificadas las causas la técnica no incluye un proceso de análisis o valoración de posibles intervenciones.
Mapas conceptuales	Proveer una representación visual de las ideas y conceptos asociados a las necesidades para identificar sus relaciones	No soporta el proceso de toma de decisiones ni ayuda a priorizar las opciones de intervención.

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de Watkins et al., 2012

En el estudio la técnica usada para soportar la toma de decisiones debe cumplir con tres características:

- ☼ incluir la opinión de múltiples actores,
- ☼ incluir una función objetivo de múltiples atributos, es decir se considera la manera como interactúan varias variables, y
- ☼ priorizar posibilidades de intervención

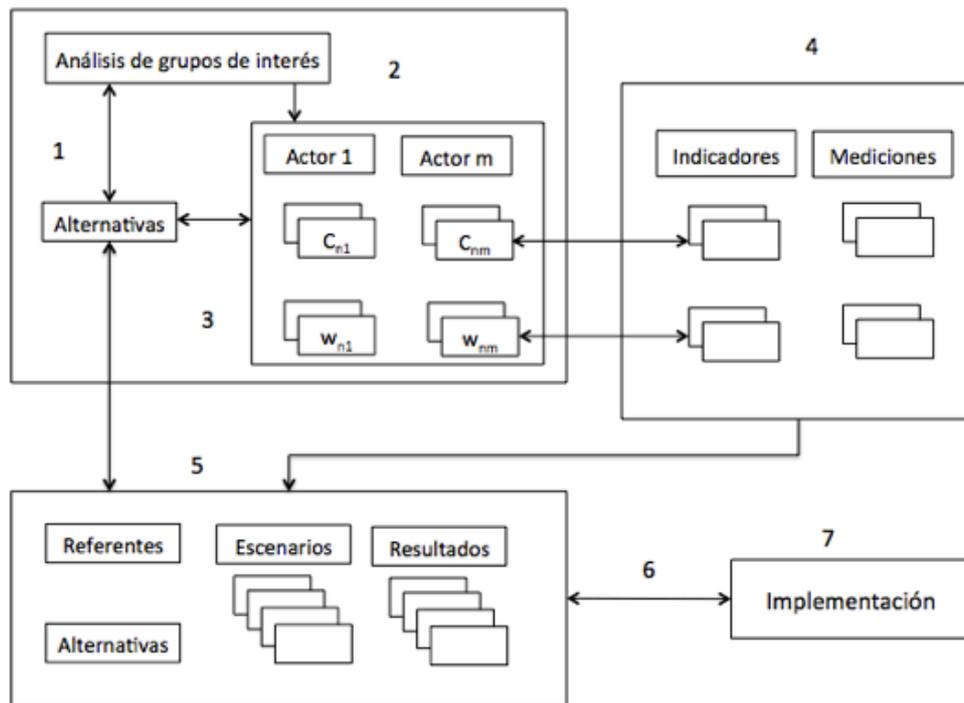
La tabla 2 resume las técnicas en función de estas tres características. Por ejemplo, la técnica de grupo nominal considera múltiples actores, entrega una priorización pero no contempla la función objetivo de múltiples atributos.

Tabla 2 Desempeño de las técnicas

Técnica	Multi-actor	Multi-atributo	Priorización
Grupo nominal	X		X
Análisis <u>Multi</u> -criterio		X	X
Discusiones grupales	X		
Comparación por pares			X
Matrices de decisión 2x2	X		
Diagrama de espina de pescado	X		
Escenarios			X
Análisis de causas	X		
Mapas conceptuales	X		

Las técnicas propuestas por WATKINGS (2012) no cumplen de manera simultánea con los tres criterios; sin embargo, dos resultan particularmente útiles en el contexto de la evaluación de necesidades de DPD en Bogotá: el análisis multi-criterio y la comparación por pares. El análisis multi-criterio, provee una comparación cuantitativa de las alternativas basada en una función de utilidad de múltiples atributos (CASTILLO, 2008). La comparación por pares, está diseñada para priorizar un conjunto de opciones de acuerdo con unos criterios establecidos (WATKINGS et al., 2012). El análisis Multi Criterio Multi Actor (MAMCA) puede ser visto como una serie de procesos analíticos jerárquicos (PAJ) que cumple con los tres criterios establecidos.

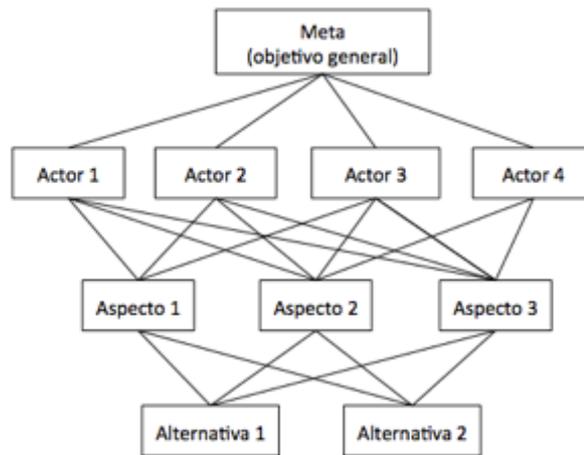
MAMCA es una metodología para la comparación de alternativas que incluye el punto de vista de diferentes actores (Macharis, Turcksin, & Lebeau, 2012). La metodología está compuesta por siete pasos representados en la Figura 4.



En la *fase 1* debe definirse el problema e identificarse las alternativas de solución. En la *fase 2*, se incluyen los actores que debe incluir tanto a las personas que toman las decisiones como aquellos que se beneficiaran positiva o negativamente de la misma. En la *fase 3* se definen los objetivos de cada uno de los actores. En la *fase 4* se construyen un conjunto de indicadores. En el *paso 5* se analiza la información de entrada a través de una matriz de evaluación. En la *fase 6* se incluye un análisis de sensibilidad sobre los parámetros. Finalmente, la *fase 7* contempla la implementación de la decisión tomada.

En ese orden de ideas MAMCA debe entenderse como una metodología para soportar la toma de decisiones en contextos de múltiples actores y criterios. La principal implicación respecto a los procesos analíticos es la inclusión de

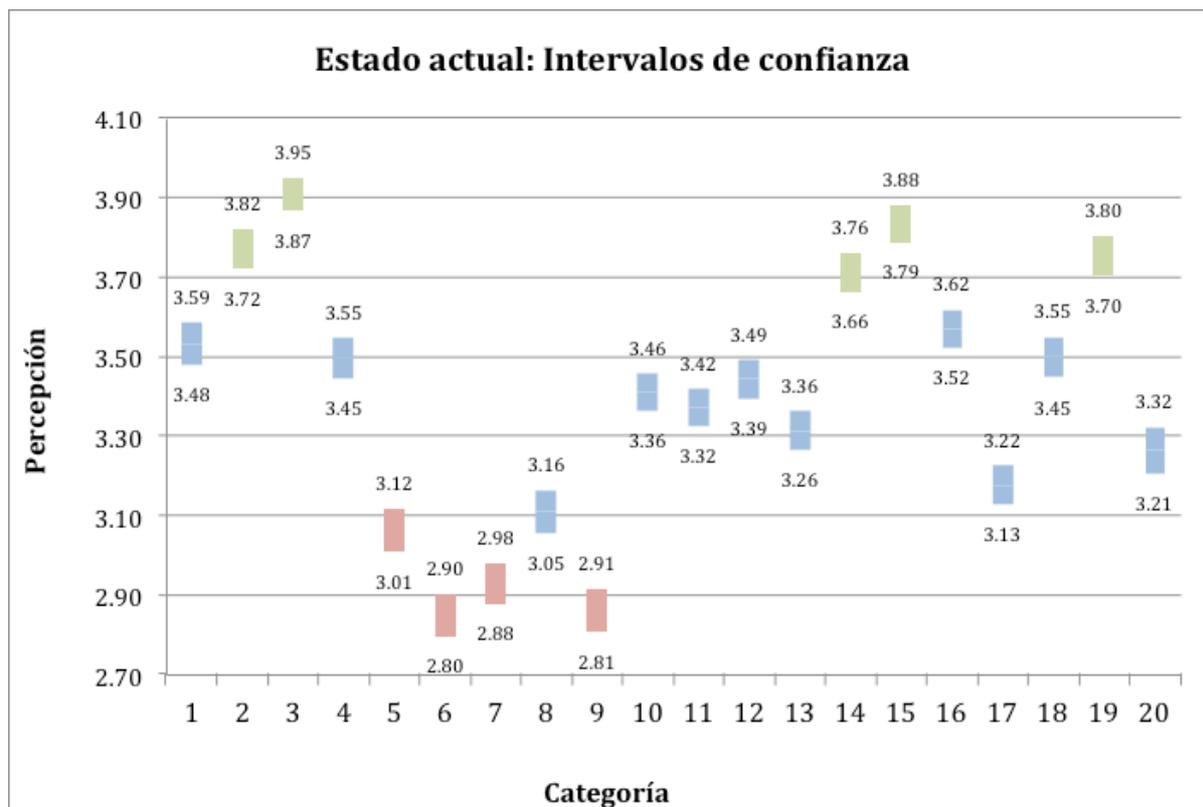
un nuevo nivel en el que se representan los actores. A pesar de parecer un cambio sencillo, la implicación de construir funciones objetivo que incorporan los intereses de los diferentes actores del sistema impacta directamente la viabilidad de implementación de las soluciones encontradas. La figura 5 es una representación del PAJ incorporando actores.



Resultados desde el análisis cuantitativo

Las necesidades de DPD en Bogotá. Centrando el análisis en el estado actual de las 20 categorías, empiezan a encontrarse algunos aspectos de interés. La siguiente gráfica muestra los intervalos de confianza para las medias de las categorías en el estado actual. Así, por ejemplo, en la categoría 1 *Ámbito Social* se espera que la media poblacional esté en el rango [3.48, 3.59]

De acuerdo con las percepciones de los docentes, las categorías *Entorno ambiental, relaciones socio pedagógicas, integridad corporal, afiliación de los estudiantes y política organizacional* son categorías que no deberían representar una preocupación prioritaria desde el punto de vista de las políticas de DPD. Para todas estas categorías la media está ubicada, por lo menos, a una desviación estándar con respecto a la media general.



Por el contrario, las categorías *producción de conocimiento pedagógico*, *integridad*, *filiación de docentes* y *expresión lúdica* presentan desempeños significativamente bajos respecto a la media general. La siguiente tabla proporciona información de las variables asociadas a cada una de esas categorías y sus respectivos intervalos.

VARIABLE	INTERVALO	
Innovación en la enseñanza	3,26	3,37
Proyectos investigación y/o innovación	2,99	3,11
Actualización Disciplinar	3,33	3,44
Formalización científica pedagógica	2,44	2,55
Integridad física	3,00	3,12
Integridad mental	2,58	2,69
Participación grupos	2,71	2,82
Vida familiar	3,04	3,15
Actividades lúdicas	3,05	3,17

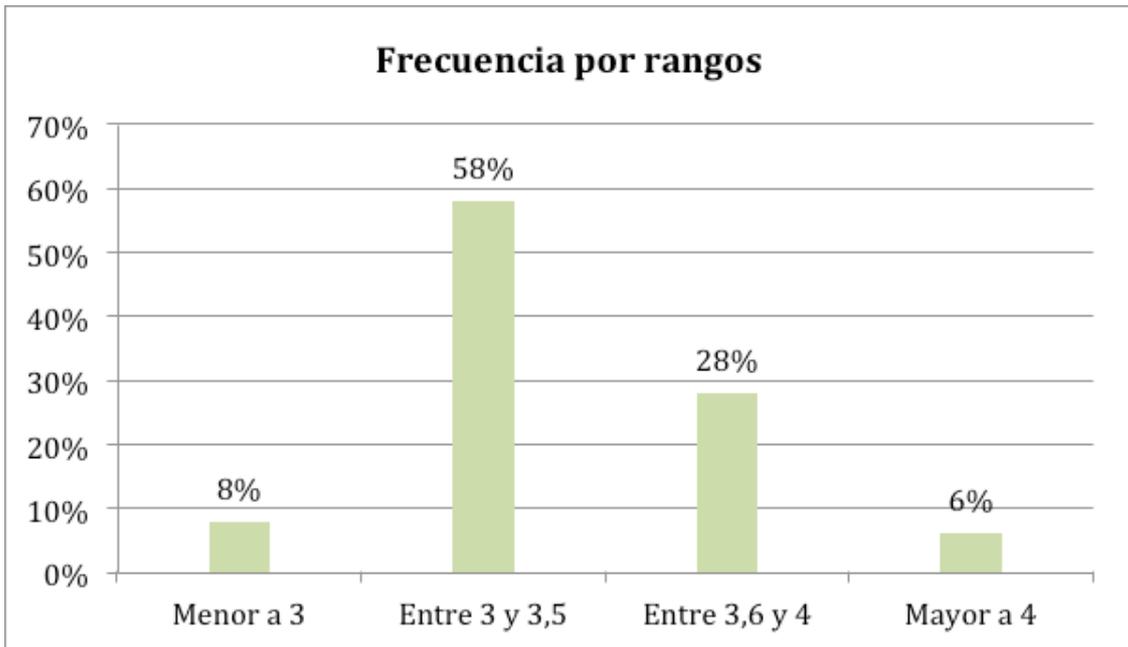
En *innovación de la enseñanza*, por ejemplo, se espera que los profesores de Bogotá, en promedio, tengan la percepción de que el estado actual está en el rango [3.26, 3,37]. Puede observarse que la mayor preocupación de los docentes está asociada con su bienestar: tres de las cuatro categorías críticas están ligadas a esa dimensión. De esas variables la más preocupante es la asociada a *integridad mental*. Por otra parte, en la categoría *producción de conocimiento pedagógico* la variable de *formalización científica pedagógica* presenta un desempeño notoriamente inferior a la media

Para verificar que la agrupación por categorías no lleve a lecturas erradas de la percepción de los docentes, el mismo procedimiento de construcción de intervalos fue ejecutado en un nivel inferior⁸. Debido a los bajos coeficientes de variación, no hay sorpresas al respecto. La siguiente tabla resume las variables mejor y peor puntuadas por los profesores con sus respectivos intervalos de confianza:

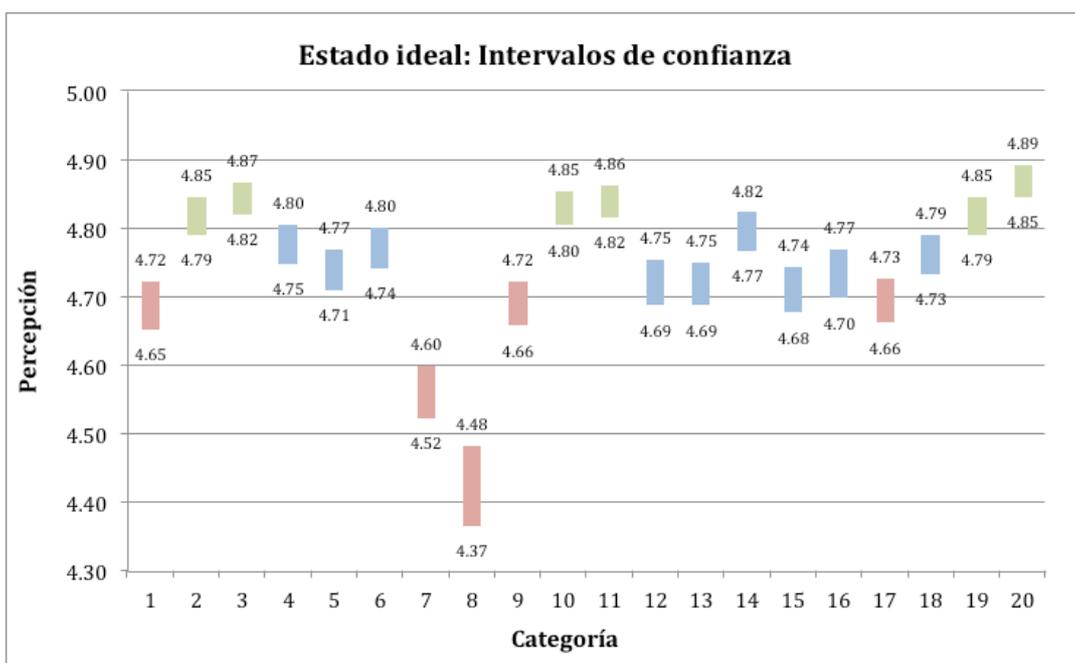
VARIABLE	INTERVALO	
Formalización científica pedagógica	2,44	2,55
Integridad mental	2,58	2,69
Actividades lúdicas	2,80	2,92
Cuidado medio ambiente	3,98	4,08
Diálogo	3,99	4,08
Solución de conflictos	4,08	4,17

Las tres variables peor puntuadas están incluidas en las categorías críticas. De igual manera, variables como la *solución de conflictos* donde los docentes se muestran altamente satisfechos con el estado actual, están incluidas en las categorías mejor puntuadas. Finalmente, como lo muestra la siguiente figura, el 58% de las variables tiene una media entre 3 y 3.5. De la misma forma, el porcentaje de variables con puntuaciones extremadamente altas o bajas es muy similar.

⁸ Se construyeron 50 intervalos de confianza con una significancia del 99%

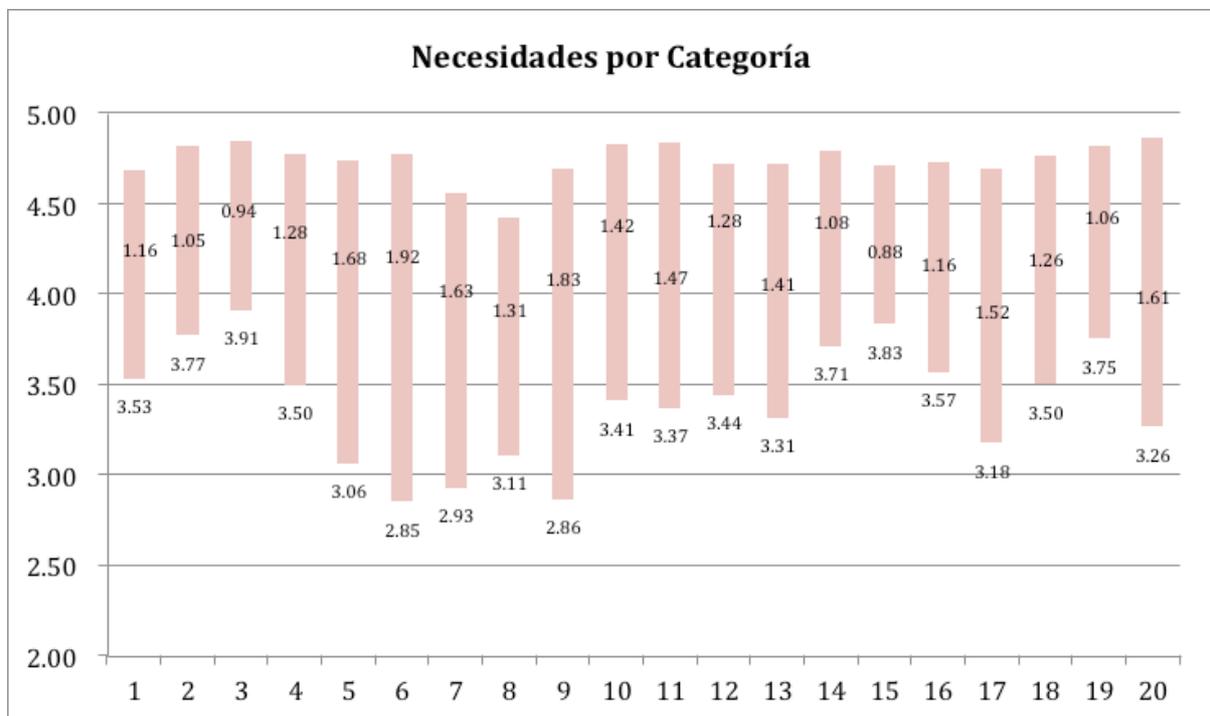


Con una notación idéntica a la usada para analizar el estado actual, la siguiente gráfica resume la información acerca del estado ideal. Nuevamente las categorías *entorno ambiental, relaciones socio pedagógicas y política organizacional* aparecen altamente puntuadas. Lo interesante de estas categorías es que si bien son consideradas muy importantes por los docentes, estos se muestran satisfechos por el trabajo hecho en los colegios al respecto.



A nivel general, es importante mencionar que la variabilidad en el estado ideal es significativamente menor que en el estado actual. Los coeficientes de variación de estos valores están en el rango [0.08, 0.23]: Como era de esperarse, existe un mayor acuerdo entre los docentes al preguntarles por el *deber ser* de las variables que al preguntarles por el *estado actual*.

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



De esta manera, por ejemplo, la necesidad más alta está en la categoría *integridad* (categoría 6 en la gráfica). El valor inferior de la barra, da información del estado actual de la variable (2.85) y el valor medio es la medida de la necesidad (1.92). La altura superior de la barra da información del estado ideal. Este puede ser calculado como la suma de los dos valores (4.77). La siguiente tabla resume las categorías con mayor y menor necesidad.

CATEGORÍA	ACTUAL	IDEAL	NECESIDAD
Integridad	2,85	4,77	1,92
Expresión lúdica	2,86	4,69	1,83
Producción conocimiento pedagógico	3,06	4,74	1,68
Afiliación	2,93	4,56	1,63
Dirección Escolar	3,26	4,87	1,61
...
Integridad corporal	3,71	4,79	1,08
Política organizacional	3,75	4,82	1,06
Entorno Ambiental	3,77	4,82	1,05
Relaciones socio pedagógicas	3,91	4,84	0,94
Afiliación	3,83	4,71	0,88

El único valor de esta tabla, no anticipado por el análisis anterior, es el de la categoría *dirección escolar*. A pesar de no tener un desempeño tan bajo en el estado actual como para ser considerada crítica, la alta meta establecida por los docentes en el estado ideal, hace que aparezca como una necesidad prioritaria. Por otra parte, el análisis micro tampoco revela variables no

incluidas en las categorías críticas. La siguiente tabla resume las variables con mayor y menor necesidad de acuerdo con las percepciones de los docentes.

VARIABLE	ACTUAL	IDEAL	NECESIDAD
Integridad mental	2,63	4,78	2,15
Formalización científica pedagógica	2,49	4,64	2,14
Actividades lúdicas	2,86	4,69	1,83
Talento humano	3,08	4,87	1,79
Integridad física	3,06	4,76	1,70
Participación grupos	2,76	4,45	1,68
Comunicación	3,20	4,87	1,67
...
Igualdad de Género	3,80	4,75	0,95
Amistad	3,83	4,71	0,88
Autonomía	3,96	4,81	0,85
Cuidado medio ambiente	4,03	4,88	0,84
Diálogo	4,04	4,87	0,83
Solución de conflictos	4,13	4,87	0,74

Análisis de variables demográficas. A pesar de que no se realizó un muestreo estratificado por variables demográficas, se presentan los resultados de las categorías para encontrar alguna información que complemente los resultados de la evaluación de necesidades. No es de interés la estimación de las medias para cada categoría, por cuanto el error no es el mismo. La propuesta es hacer una serie de pruebas de hipótesis comparando medias por pares.

Cada una de las pruebas calcula el estadístico y basándose en el resultado se decide rechazar o aceptar la hipótesis de que las medias son iguales. Esto quiere decir que, por ejemplo, si la característica demográfica es el género, se ejecutará una prueba por cada variable. Posteriormente se decidirá si existen elementos suficientes para concluir si hay diferencia en la percepción, de esa variable, entre hombres y mujeres.

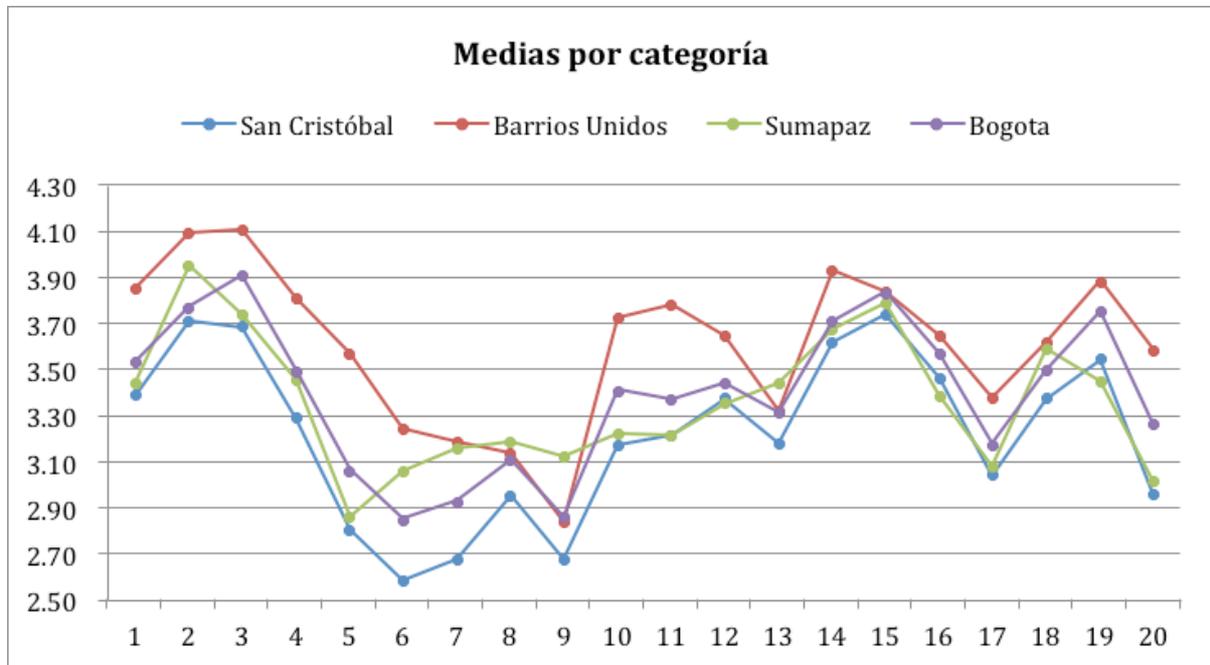
Localidades

Debido al tamaño de muestra, las localidades *Chapinero*, *Antonio Nariño* y *La Candelaria* fueron excluidas del análisis. Para las demás localidades se ejecutó una prueba de diferencia de medias en cada una de las variables. En total fueron 20.000 pruebas con significancia estadística del 99%.

De las 1000 pruebas efectuadas con *Usaquén* 65 reportaron diferencias estadísticamente significativas. De estos valores son de interés los resultados de *San Cristobal*, *Barrios Unidos* y *Sumapaz*. En consecuencia se decidió rastrear la media de cada uno de esas localidades y compararla con la media general de Bogotá para cada categoría. La siguiente tabla muestra el porcentaje de veces que, al comprar cada localidad con las demás, se encontró que existía diferencia significativa. Este análisis se hizo a nivel micro con las 50 variables de la encuesta.

LOCALIDAD	DIFERENCIAS
Usaquén	6.5%
Santa Fe	4.6%
San Cristóbal	17.7%
Usme	7.3%
Tunjuelito	10.3%
Bosa	7.3%
Kennedy	8.2%
Fontibón	9.8%
Engativá	7.8%
Suba	9.8%
Barrios Unidos	21.9%
Teusaquillo	10.1%
Los Mártires	8.2%
Puente Aranda	4.6%
Rafael Uribe Uribe	11.5%
Ciudad Bolívar	5.8%
Sumapaz	16.6%

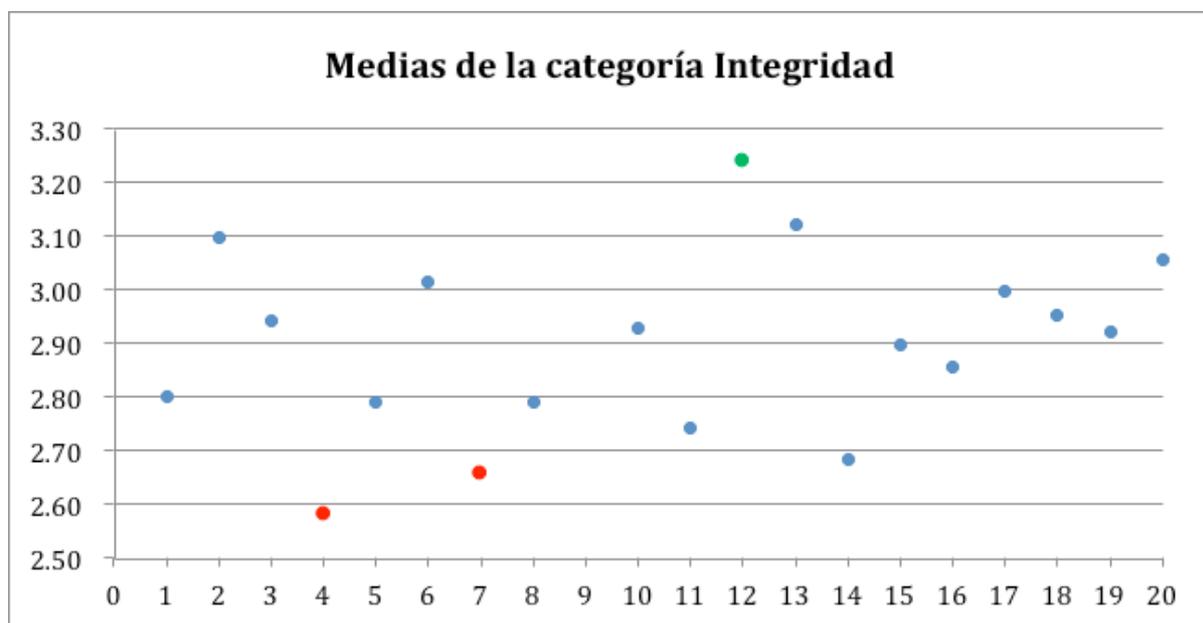
La siguiente gráfica muestra que, en términos de las medias, Barrios Unidos tiene consistentemente un desempeño superior al de las otras dos localidades y al de Bogotá. El caso contrario es la localidad de San Cristóbal.



Para rastrear la diferencia, a nivel de categoría entre localidades, se efectuaron pruebas hipótesis y un análisis de incidencia. Las categorías *Agenciamiento de docentes*, *Altruismo*, *Integralidad corporal* y *Agenciamiento de estudiantes* mostraron un comportamiento atípico: ninguna prueba de diferencia de medias fue significativa. Esto quiere decir que en lo relacionado con esas categorías, no puede asegurarse que la localidad sea un factor determinante en la percepción de los profesores frente al estado actual.

Sin embargo, en otras categorías como *Integridad* se identificaron hasta 48 diferencias significativas. Esto obedece a que una o varias localidades presentan comportamientos atípicos en la media. Como se puede observar en la siguiente gráfica, en el caso de la *integridad* las localidades 4 (San Cristóbal) y 7 (Bosa) tienen una media particularmente baja que demuestra una mayor preocupación de los profesores. En la localidad 12 (Barrios Unidos) por el contrario, los profesores se muestran más satisfechos, que el promedio,

frente a las condiciones con las que cuentan para garantizar su integridad física y mental.



En conclusión, los resultados de las pruebas de hipótesis sugieren la necesidad de conducir análisis independientes por localidad. Sin embargo, debido a las bajas tasas de respuesta esto no es posible con los datos actuales.

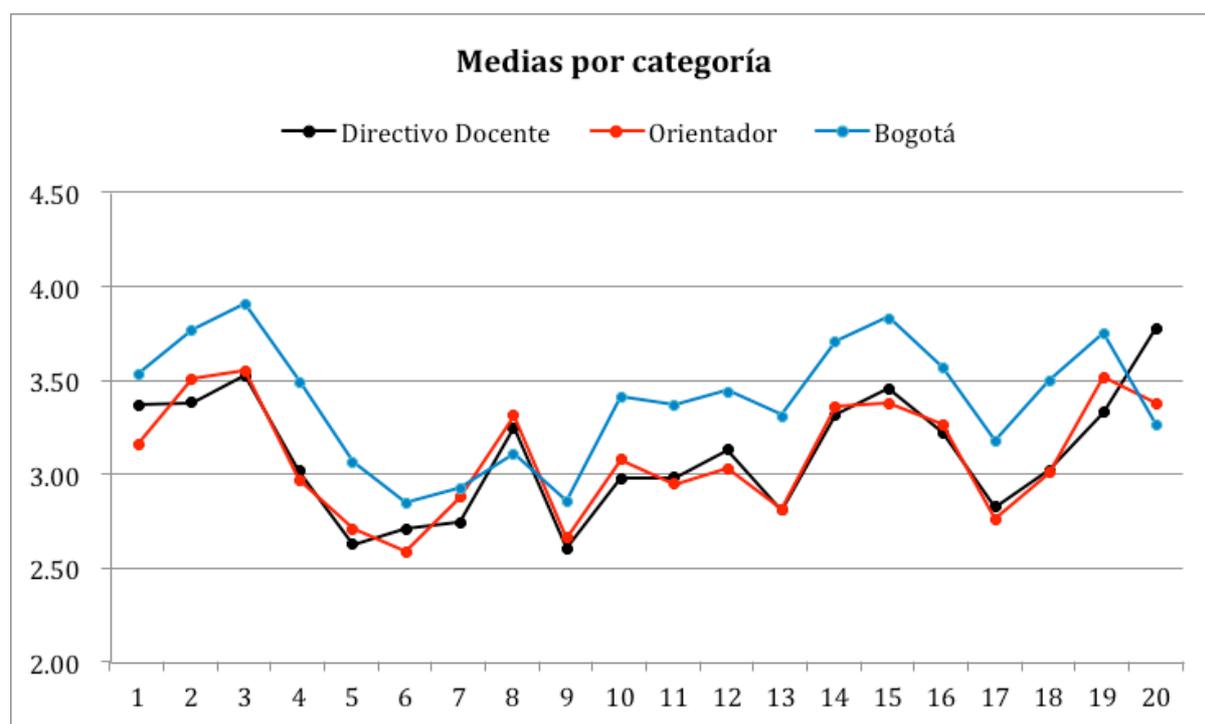
Areas de desempeño

Una segunda hipótesis es que, dependiendo del área de conocimiento, los docentes podrían tener percepciones diferentes del estado actual en cada categoría. El mismo procedimiento de la sección anterior fue empleado para comprobar si existe o no evidencia estadística que permita soportar esta afirmación. En total fueron ejecutados 10080 pruebas de hipótesis y el análisis de incidencia.

Si se analizan de manera aislada las categorías de esta variable que hacen referencia únicamente al área académica, en la que los docentes trabajan, no se evidencia un porcentaje alto de diferencias estadísticamente significativas. De las 7200 pruebas hechas con las 50 variables, se

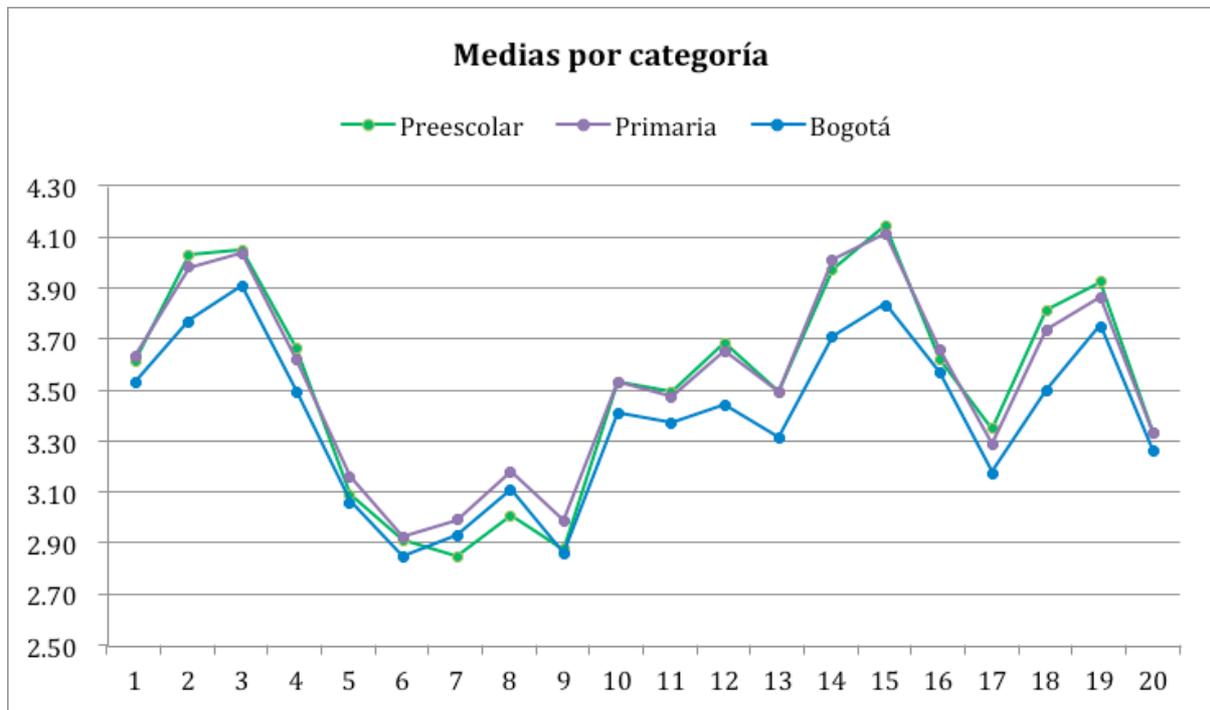
encontraron en total 1996 diferencias de medias, de las cuales solo el 7% corresponden a diferencias entre docentes de distintas áreas.

Es de interés, entonces, el análisis de los resultados cuando se estudia a los docentes de Preescolar y Primaria, a los Directivos Docentes y a los Orientadores. Las diferencias entre esos grupos y los demás docentes explican el 93% de las pruebas positivas. La siguiente gráfica muestra el comportamiento de la media de dos grupos y la de Bogotá.

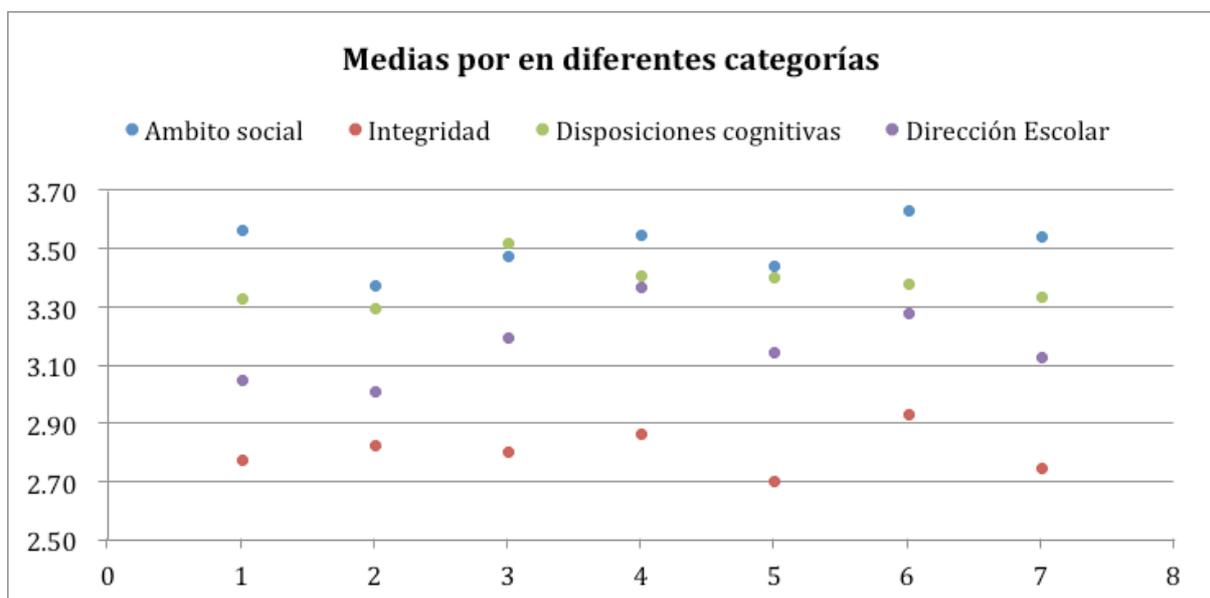


Puede observarse que, de manera consistente, la percepción del estado actual que tienen tanto los orientadores como los directivos docentes es más baja que la media de Bogotá. Por ejemplo, en cuanto a sistemas de enseñanza y aprendizaje (categoría 4 en la gráfica) mientras que los directivos docentes y los orientadores reportan medias de 3.02 y 2.97, la media para Bogotá es de 3.4. Aún más, la media de esta categoría, solo considerando los docentes, es de 3.54 con puntajes máximos de 3.67 (profesores de preescolar) y 3.58 (idioma extranjero).

El caso contrario es el análisis independiente de los profesores de preescolar y primaria. Las puntuaciones son superiores a la media general como se puede observar en la siguiente gráfica.



Para dar una idea de la homogeneidad de las respuestas de los profesores, excluyendo los dos grupos mencionados, se presentan en la siguiente gráfica las medias encontradas para tres categorías en particular y para cada una de las áreas de conocimiento.

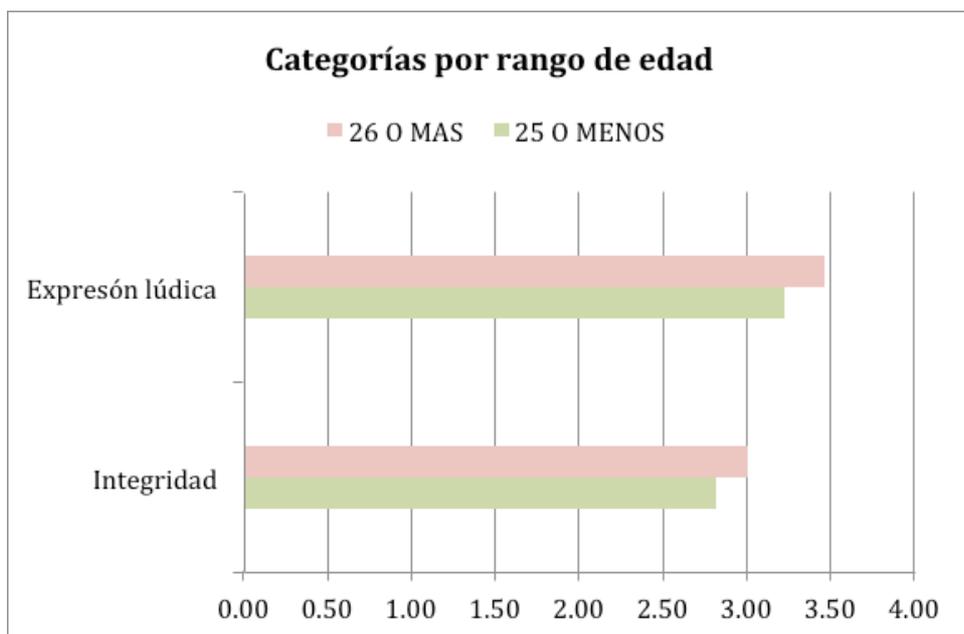


En conclusión, no puede hablarse del área de conocimiento como una variable determinante dentro de la percepción que tienen los docentes de las diferentes categorías. Sin embargo, existen diferencias estadísticamente significativas cuando se analizan en grupos independientes a los directivos docentes, los orientadores, los profesores de preescolar y los de primaria. Esas diferencias no son un tema menor, ya que pueden implicar por un lado la necesidad de un muestreo estratificado y por otro la necesidad de un análisis cuidadoso del espíritu de autocrítica en las variables que están ligadas al desempeño de los docentes.

Años de experiencia

Se puede pensar que la valoración del estado actual de las categorías, depende de los años de experiencia del profesor. Esto llevaría a analizar la necesidad de estructurar planes de DPD que incorporen el momento de la vida profesional del docente como una variable de diseño. Para probar esta hipótesis fueron conducidos 3450 experimentos de diferencias de medias.

En 17 de las 20 categorías analizadas no se pudo encontrar evidencia de que existen diferencias significativas en la percepción de los profesores. Esto quiere decir que, desde los profesores más experimentados (rango 7) hasta los que están iniciando su ejercicio (rango 1), tienen lecturas similares de la realidad en los colegios. La mayor variabilidad se presenta en la categoría de Dirección escolar donde 12 de las 49 pruebas (25%) resultaron positivas. Sin embargo, las diferencias están principalmente concentradas entre dos grupos: los profesores 25 años de experiencia o menos y los de más de 26 años. La siguiente gráfica muestra el comportamiento de las medias los dos últimos rangos de edad.



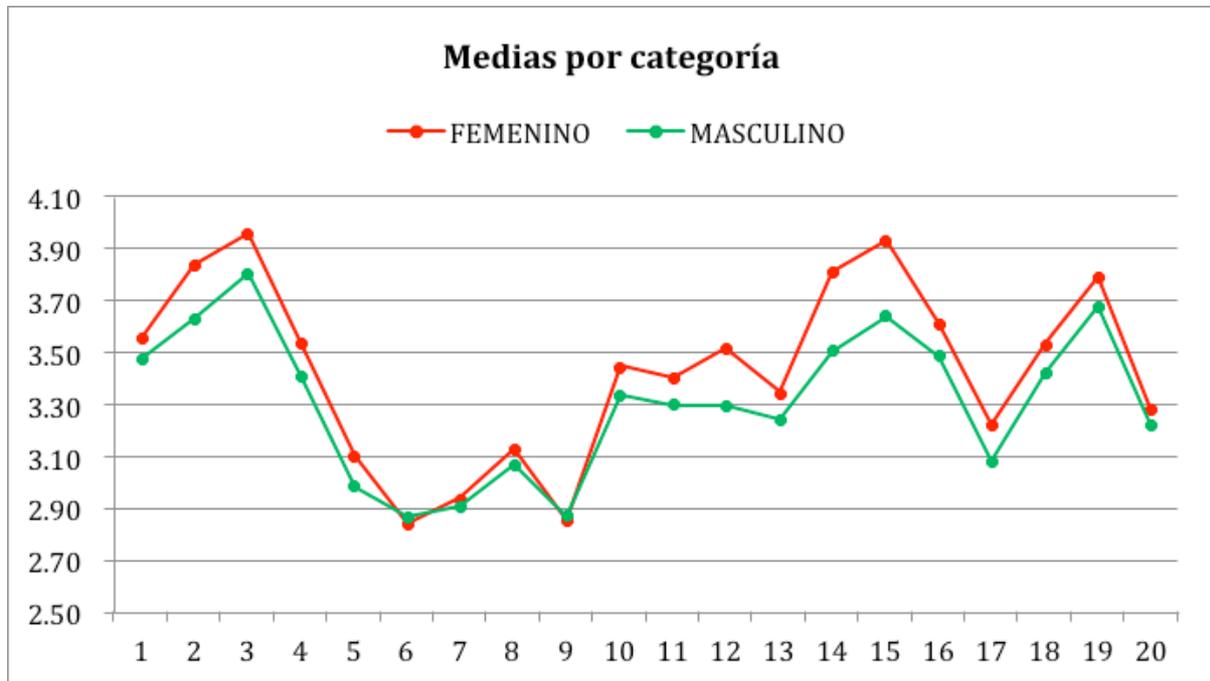
Esto, sin embargo, no es argumento suficiente para asegurar que la valoración media depende de la edad. En resumen, de acuerdo con los datos, y pensando únicamente en las variables indagadas por el instrumento, no existe evidencia de diferencias significativas en las percepciones de los docentes determinadas por su experiencia.

Género

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

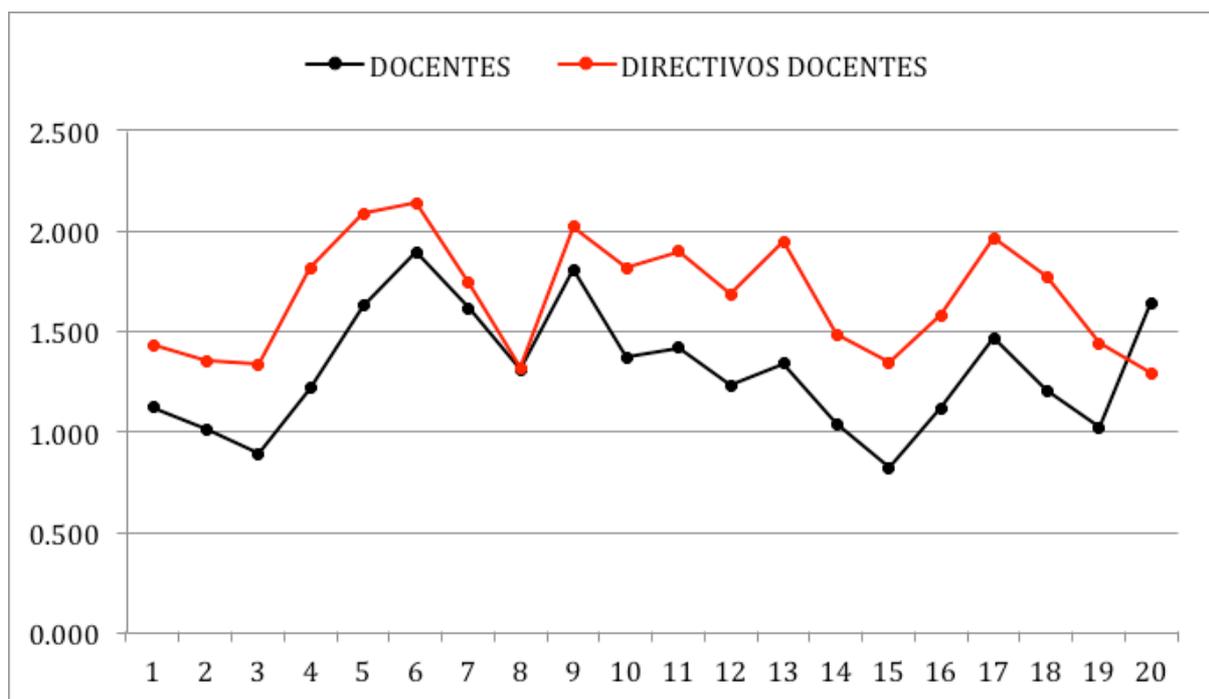
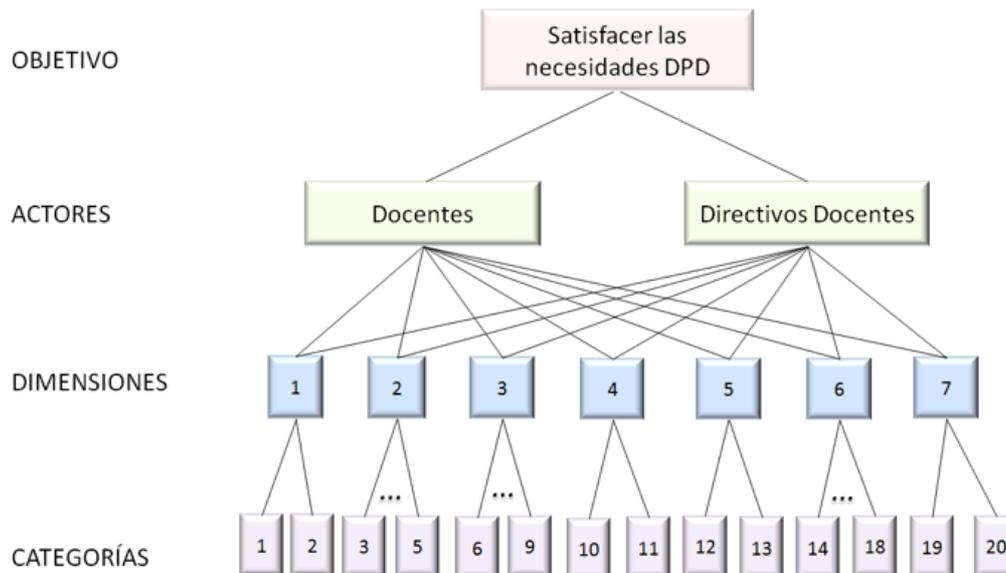
La categoría con mayor diferencia fue integridad corporal de los estudiantes: los participantes del género masculino sienten mayor preocupación al respecto (3.51) que las mujeres (3.81). En general, en las categorías donde hay diferencias significativas, muestran una evaluación más baja cuando el encuestado es hombre. Otras categorías con diferencia son:

Entorno ambiental, Relaciones socio pedagógicas, Sistemas de enseñanza y aprendizaje, Producción de conocimiento pedagógico y Pensamiento superior entre otras. La siguiente gráfica muestra el comportamiento de las medias para las 20 categorías separadas por género.



Construcción de una función objetivo a través del MAMCA

Este apartado se propone la construcción de una función objetivo que permita clasificar diferentes programas de DPD o formular modelos de mezcla para tomar decisiones de asignación de recursos. De acuerdo con la estructura del MAMCA, fueron incluidos dos actores: Docentes y Directivos Docentes. Estos actores hicieron evaluaciones de criterios en dos niveles: Dimensiones y Categorías. La siguiente gráfica muestra la estructura del proceso de decisión.



La distinción de esos dos grupos y las valoraciones que cada uno hace en el estado actual de las 20 categorías fueron objeto de análisis en el apartado anterior. Debido a que en el estado ideal no hay altos niveles de variación, las necesidades están principalmente determinadas por las deficiencias

encontradas en el estado actual. Una vez construidas las respectivas matrices de evaluación, los pesos de cada criterio pueden ser obtenidos resolviendo un sistema de ecuaciones.

Los resultados indican que, de acuerdo con la percepción de los actores consultados, los programas de DPD para Bogotá deberían estar principalmente orientados a satisfacer necesidades en dos categorías: *integridad y expresión lúdica de los docentes*. En un segundo nivel de importancia está contemplada la *producción de conocimiento pedagógico*. Finalmente las categorías menos prioritarias son afiliación de estudiantes y política organizacional. La siguiente tabla muestra los pesos finales de cada categoría.

CATEGORÍA	PUNTAJE
Integridad	11,54
Expresión lúdica de docentes	11,54
Producción conocimiento pedagógico	9,14
Sistemas de enseñanza y aprendizaje	6,70
Afiliación de docentes	6,37
Pensamiento Superior	6,12
Disposiciones cognitivas	6,12
Estados anímicos de gozo	6,12
Seguridad anímica	6,12
Dirección Escolar	4,60
Altruismo	3,93
Expresión lúdica de estudiantes	3,93
Agenciamiento de docentes	3,17
Integridad corporal	2,78
Agenciamiento de estudiantes	2,78
Ámbito social	2,34
Entorno Ambiental	1,78
Relaciones socio pedagógicas	1,78
Política organizacional	1,78
Afiliación de estudiantes	1,36

Esto quiere decir que si un programa es evaluado sobre una base de 100 puntos, por ejemplo, 11.54 de esos puntos serán asignados teniendo en

cuenta su desempeño en la solución de la necesidad de integridad de los docentes.