

El desarrollo de las capacidades docentes

Orientaciones pedagógicas para el diseño de
políticas de desarrollo profesional docente DPD

Jaime Parra Rodríguez

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

IDEP

Diciembre 2014

Presentación

1. Motivos, individualismo y calificaciones

1.1 Motivos

1.2 Individualismo

1.3 Calificaciones

1.4 Enseñar a niños aburridos, solitarios y que obtienen malas notas

2. El ser y el hacer docente

2.1 Administración y democracia

2.2 El “hacer” de la profesión docente

2.3 El “ser” del maestro

3. La labor del docente

3.1 Formación de educadores

3.2 Carrera docente

3.3 La evaluación de la labor docente

4. Desarrollo de las capacidades docentes

4.1 Desarrollo profesional docente

4.2 Desarrollo humano: el ser y el hacer docente

4.3 Necesidades de DPD y desarrollo de las capacidades docentes

5. Sentido del desarrollo profesional docente DPD

5.1 Capacidades y fines del desarrollo profesional docente

5.2 Competencias para enseñar

5.3 Profesores que aprenden y aprendizaje estudiantil

5.4 La escuela como comunidad y DPD

Capítulo 1

**motivos, individualismo y
calificaciones**

El rostro compungido de un profesor y unas palabras de Albert Camus enmarcan el inicio de la película *Detachment* del director Tony Kaye que trata sobre la decadencia del sistema educativo americano.

Y nunca me he sentido tan profundamente en un único y mismo momento tan separado de mi mismo y tan presente en el mundo.

Albert Camus

A continuación un monólogo del profesor Henry Barthes, representado por el actor Adrien Brody, establece el tono pedagógico triste de toda la película.

[...] la mayoría de los docentes creen en una cosa. Ellos creen que pueden marcar una diferencia; sé lo importante que es tener una guía y tener alguien que te ayude entender lo complejo del mundo en que vivimos, yo en verdad no lo tuve en mi crianza.

Henry Barthes

Posteriormente, después de una breve escena en que el profesor Barthes discute con un estudiante, que no quiere realizar sus deberes escolares, señala:

Los alumnos no tienen capacidad de concentración, están aburridos. Entonces como se supone que se les puede enseñar literatura si ellos no creen que uno tiene algo significativo que compartirles.

Henry Barthes

Una de las estados de animo más interesantes que aborda la literatura psicológica es el *aburrimiento*, aunque su conceptualización no es tan elaborada como la que se ha hecho con otras emociones como el miedo, la tristeza, la furia o la alegría. Se afirma que el aburrimiento, así como la curiosidad o el estar expectante son estados cognitivos con componentes afectivos y sociales (Turner, 2007). El aburrimiento se describe como la ausencia de entusiasmo, el no tener interés o no encontrar motivos hacía algo. El mundo, sus objetos, sus temas se

vuelven ajenos, no se encuentra un impulso que ponga en contacto intelectual y emocional a la persona con lo que lo rodea. Una persona muy triste o depresiva puede estar aburrida consigo misma.

En la escuela la aburrición se manifiesta como no tener ganas de aprender lo que se enseña. Una de las grandes tensiones pedagógicas es que los fines de la enseñanza no son los objetivos del aprendizaje del estudiante. Hay una gran distancia entre los fines educativos y los motivos de los estudiantes (Hedegaard, 2012). Los profesores gastan considerable cantidad de energía y tiempo tratando de compatibilizar lo que les importa a ellos enseñar y los que los estudiantes quieren hacer y aprender. El contexto familiar y social de los estudiantes y sus características personales hacen que muy frecuentemente se genere una considerable distancia entre las expectativas que tienen los estudiantes con respecto a sus vidas y lo que se espera educativamente de ellos.

Uno de los más grandes desafíos de los educadores es cómo comprometer a los estudiantes con las exigencias de la vida escolar. Se encuentran modos de motivar a los estudiantes temporalmente con algunas actividades escolares pero es complicado desarrollar intereses cognoscitivos a largo plazo, especialmente, cuando sus vidas cotidianas están repletas de conflictos sociales y económicos. El aburrimiento, visto como ausencia de motivos, se convierte en una dificultad para el logro de aprendizajes: qué a un estudiante le entusiasme la matemática no es suficiente para que la aprenda pero la motivación hacia ella genera perdurabilidad en las actividades que hay que realizar para comprenderla o, por lo menos, para comprender porque no se comprende. Gran parte del éxito en los procesos de enseñanza se deben a los motivos y al compromiso cognitivo de los estudiantes con su propio aprendizaje.

Leontiev, que era discípulo de Vygotsky, le da especial importancia a los motivos en el proceso de aprendizaje (Hedegaard, 2012). El autor analiza la relación entre los motivos del niño y las actividades escolares. Para él lo que distingue fundamentalmente una actividad escolar de otra es la diferencia entre sus objetos de trabajo y los motivos que estos despiertan en el aprendiz. Una

actividad escolar no solo se configura en relación con los objetos de conocimiento sino también en vínculo con los motivos del niño; por ejemplo, una actividad que persigue que el niño domine conceptualmente u operativamente el concepto de número, exige como mínimo una profunda reflexión de lo que es el número desde la matemática y desde la psicología del aprendizaje matemático, pero también requiere comprender los significados y valores que el niño le asigna a ese conocimiento en su contexto de vida. Muchas veces los motivos no anteceden el aprendizaje sino estos se construyen en el mismo proceso de aprender: aprender genera motivos para aprender más, fracasar en el aprendizaje ocasiona desmotivación. Con mucha frecuencia establecer niveles no adecuados de dificultad en las actividades escolares (muy fácil o muy difícil) o el continuo fracaso escolar (malas calificaciones) ocasionan una inmensa aburrición.

Los objetos de la actividad escolar están insertos en un conjunto de hechos que caracterizan la vida cotidiana de los estudiantes. La mayoría de la veces los motivos no se originan porque la actividad escolar sea divertida u obligando al estudiante a aprender sino surgen en la compleja relación entre las actividades didácticas, las prácticas institucionales escolares y las condiciones sociales de vida del estudiante. Las prácticas institucionales (reglamentaciones, estructuras de poder, comunicación organizacional, bienestar docente, etc.) y la vida comunitaria (prácticas de crianza, relaciones con pares, medios masivos de comunicación, etc.) constituyen el contexto que le otorga, en gran parte, el sentido que el estudiante le asigna al aprendizaje. Los motivos se construyen desde el contexto y en relación con el conjunto de valores, expectativas y demandas que se derivan de la vida institucional y comunitaria del niño. La constitución de los motivos para aprender no es un problema meramente didáctico sino también antropológico cultural.

INDIVIDUALISMO

En el libro *Una buena infancia* (Dunn y Layard, 2011) los autores indagan por diversos aspectos que afectan el bienestar infantil tales como la vida familiar, los amigos, los estilos de vida, los valores, la vida escolar, la salud mental y las

desigualdades. En el documento con base en datos recogidos en el Reino Unido y otros países europeos, se afirma que en los últimos años ha aumentado la ansiedad y los trastornos emocionales y comportamentales entre los jóvenes. Las dificultades emocionales afectan mayormente a las niñas (depresión, ansiedad, trastornos alimentarios, etc.), mientras que los problemas comportamentales a los niños (violencia escolar, pandillismo, consumo y venta de sustancias ilegales, robo, etc.). La mayoría de las causas están relacionadas con la pobreza y la desigualdad pero también con una vida familiar conflictiva, la influencia de los medios de comunicación, entre ellos el internet, que exponen a los niños a influencias comerciales y de consumo perversas, la presión de los exámenes escolares, en sistemas de méritos totalmente competitivos y la intolerancia o exclusión entre pares.

[La desigualdad es la causa de los problemas de nuestros niños...] Lo es en parte, pero solo en parte. Las rupturas familiares afectan a los niños en todas las clases, al igual que las presiones comerciales y las de los compañeros, que fomentan estilos de vida arriesgados. [...] Pero creemos que existe un tema común que enlaza todos estos problemas: el exceso de individualismo.

[...] Así pues, el individualismo excesivo es lo que, a nuestro juicio, está causando todo una gama de problemas para nuestros niños: altos índices de ruptura familiar, falta de amabilidad de los adolescentes, publicidad sin principios y, por supuesto, nuestra aceptación de la desigualdad de ingresos. (p.22).

El individualismo se entiende como la creencia que posee un individuo de que su principal deber es aprovechar su propia vida más que contribuir al bien de los demás (Parra, 2013). En este sentido, la búsqueda excesiva del éxito individual que valora la autodeterminación como fortaleza del individuo esconde la fragilidad real de las personas y la necesidad de ser cuidadas y de cuidar a otros. Wilkinson y Pickett (2009) señalan que

[...] la población de muchos países desarrollados ha experimentado un aumento sustancial en los índices de ansiedad y depresión. Entre los adolescentes, este

fenómeno se acompaña de un aumento de los problemas de conducta, como la delincuencia y el consumo de alcohol y drogas. (p.54)

Así mismo, los autores señalan que tras esta tendencia al aumento de las patologías psicológicas en los niños y jóvenes existe una situación paradójica que inicialmente se identificó como un aumento de la autoestima: pareciera que al mismo tiempo que aumenta la ansiedad y la depresión se incrementan los niveles de autoestima. Que las personas se vuelvan más seguras de si mismas no es coherente con el hecho de que también estén más tristes. Sin embargo, esto sugiere que la ansiedad se deriva de una excesiva preocupación por cómo nos ven los demás y qué piensan de nosotros; ante esto surge una reacción de aparente seguridad como medio para combatir una tremenda debilidad. Esta actitud de defensa implica una especie de egocentrismo, fruto de la inseguridad, que se confunde con autoestima. La presencia simultánea de ansiedad y autoestima refleja egoísmo que una de las formas más preocupantes del individualismo.

Wilkinson y Pickett, en relación con los resultados de diferentes investigaciones, dicen:

Con los años, muchos investigadores que habían centrado su trabajo sobre la autoestima en el estudio de las diferencias individuales [...] empezaron a detectar dos categorías de personas que obtenían puntuaciones muy altas. En una de esas categorías, la autoestima alta iba asociada a valores positivos tales como la felicidad, la confianza, la capacidad para encajar las críticas, la facilidad para hacer amistades, etcétera. Pero además de estos valores positivos, las investigaciones evidenciaron que, con bastante frecuencia, se manifestaba un segundo grupo que obtenían buenos resultados en los medidores de autoestima. Eran individuos que mostraban tendencia a la violencia y al racismo, insensibles a las necesidades de los demás y con malas relaciones personales. (p. 56).

Muchos de los trastornos psicológicos que viven los niños están asociados a las malas condiciones de vida derivadas de la pobreza, sin embargo lo económico no es el único factor. En el año 2009, como parte de una exploración sobre el

bienestar infantil, se indagó en dos colegios, uno de estrato económico alto y el otro bajo, sobre siete categorías (ver tabla 1) de carácter afectivo, social e institucional comunitario. Los resultados no son generalizables a una población amplia pero sí sugieren algo muy interesante que se compagina con los resultados de otros estudios: el individualismo excesivo, que muestra una fortaleza personal aparente, no es un problema que se deriva únicamente de la pobreza sino, especialmente, de modos de vida centrados en la competitividad del mercado y el consumo que no favorecen el bienestar social (Parra, 2013). Los resultados se presentan en una puntuación entre 1 y 5. 1 es la puntuación baja y 5 la más alta.

| Categorías | Descripción | Colegio de estrato alto | Colegio de estrato bajo |
|----------------------------------|---|--------------------------------|--------------------------------|
| Condiciones materiales | Satisfacción de necesidades básicas | 5 | 1 |
| Sentimientos del “yo” | Sentirse seguro de sí mismo y con capacidad de aprender | 3 | 3 |
| Relaciones familiares | Compartir tiempo con la familia y resolver conflictos familiares de manera pacífica | 2 | 2 |
| Amigos | Tener amigos y compartir tiempo con ellos | 2 | 3 |
| Vida escolar | Valorar la vida escolar y sentir que aprender es importante. | 2 | 2 |
| Vida comunitaria cultural | Tener acceso y participar en actividades culturales | 3 | 2 |
| Sentimientos resilientes | Reconocerse y vulnerable y sentir que es posible superar situaciones difíciles o trágicas | 2 | 3 |

Los datos no son concluyentes de manera generalizable pero pueden reflejar una realidad social e institucional escolar, por lo menos para los más de 1500 niños que fueron consultados: los estudiantes son personas solitarias.

Las investigaciones psicológicas (Wilkinson y Pickett, 2009) señalan que “las personas con autoestima alta, pero insegura, tienden a ser insensibles en lo que respecta a los demás y, por el contrario, muestran una preocupación

excesiva por sí mismas, por el éxito personal y por su imagen y apariencia ante los demás. Esta autoestima enfermiza a menudo recibe el nombre de “egocentrismo amenazado”, “autoestima insegura” o “narcisismo” (p.56).

Muchos de los problemas emocionales y comportamentales que viven los niños, incluyendo el trato violento, están asociados a los problemas que se viven al interior de las familias y de las comunidades, especialmente pobres, pero más allá de esto pareciera que el egocentrismo hostil se fomenta en sistemas educativos altamente competitivos e individualistas.

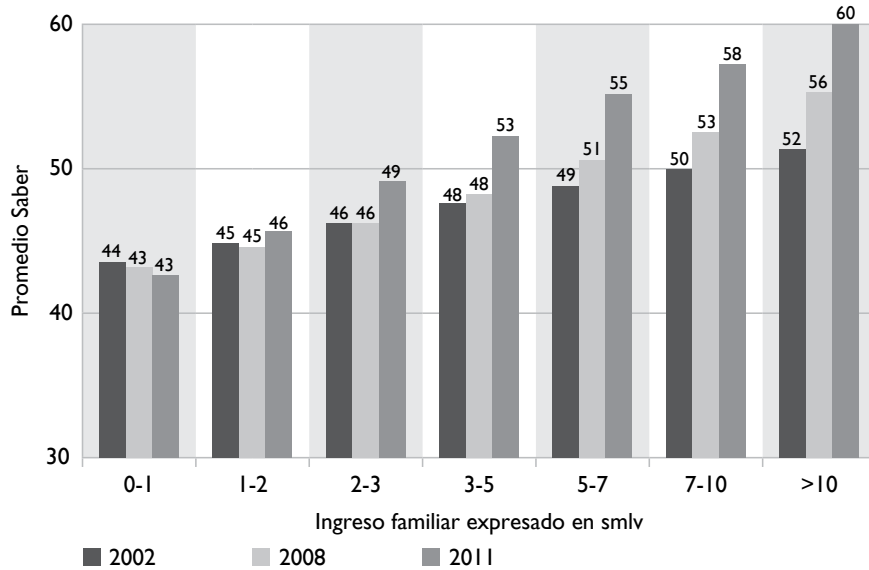
Byung-Chul Han (2014) en su libro *La agonía de eros* dice:

Vivimos en una sociedad que se hace cada vez más narcisista [...] El narcisismo no es ningún amor propio. [...] el sujeto narcisista no puede fijar claramente sus límites. De esta forma, se diluye el límite entre él y el otro. [...] El mundo se le presenta solo como proyección de sí mismo. No es capaz de conocer al otro en su alteridad y de reconocerlo en esta alteridad [...] Deambula por todas partes como una sombra de sí mismo, hasta que se ahoga en sí mismo. (p.11).

CALIFICACIONES

No es posible desconocer la influencia de la competitividad descarnada y el individualismo en la generación de un “egocentrismo amenazado” en la gente como tampoco el efecto de la pobreza y la desigualdad en diversos aspectos del desarrollo infantil y el aprendizaje. *The Oxford Handbook of Poverty and Child Development* (Maholmes, 2014) señala este hecho, así como diversas publicaciones internacionales (Lipina & Colombo, 2009; Hermida & Sagreti, 2010; Lipina & Posner, 2012). En Colombia, no se ha hecho investigación sobre las relaciones entre pobreza y desarrollo cognitivo y aprendizaje, pero algunos estudios sugieren que hay una alta asociación entre niveles de ingreso familiar y los resultados en las pruebas masivas Saber 11.

**Promedio pruebas Saber según nivel de ingreso familiar,
2002-2011**



Fuente: García, M., Espinosa, J., y otros (2013) Separados y desiguales. Bogotá: Colección Dejusticia

A los estudiantes de familias pobres les va peor en las pruebas Saber 11 que los estudiantes de familias ricas. Pareciera que los resultados de las pruebas reflejan las jerarquías socio económicas en Colombia. La gráfica muestra el promedio de las pruebas Saber según el nivel de ingreso familiar entre el 2002 y el 2011.

En el año 2002 un estudiante con un ingreso familiar de 1 smlv (salarios mínimos legales vigentes) tuvo un promedio de 44 puntos mientras que un estudiante con un ingreso familiar mayor a 10 smlv tuvo 52 puntos; una diferencia de 8 puntos. En el año 2011, un estudiante con un ingreso familiar de 1 smlv tuvo un promedio de 43 puntos mientras que un estudiante con un ingreso familiar mayor a 10 smlv tuvo 60 puntos; la diferencia es de 17 puntos. No sólo los resultados se asocian con el ingreso familiar sino que en los últimos años las diferencias de desempeños en las pruebas entre estudiantes de menor y mayor ingreso familiar han aumentado (Parra, 2015).

Si se incluyen en el análisis otras variables socio económicas y culturales se encuentra que los datos se siguen comportando de manera parecida: los puntajes en las pruebas Saber 11 se asocian con el valor de la matrícula que

paga un niño en el colegio, el nivel de escolaridad de los padres, la zona de residencia rural o urbana y los tipos de municipios. A los niños ricos les va mucho mejor en la vida escolar que a los pobres, y el sistema educativo reproduce o contribuye a esa desigualdad.

Adicionalmente, los resultados en las pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*) muestran que los desempeños estudiantiles en Colombia son muy bajos comparados con el promedio de los resultados de los países miembros de la OCDE (*Organización para la cooperación y el desarrollo económico*) y, aun, con los países de la región (Argentina, Brasil, Chile, México, Uruguay). Además, en Colombia los resultados descendieron en algunos puntos comparados con los obtenidos en el 2006 y el 2009, lo cual lleva a inferir que la calidad educativa ha disminuido. Los puntajes en las pruebas PISA son bajos y no mejoran. Pero lo más doloroso es que los resultados sugieren, por ejemplo, que hay diferencias de oportunidades de aprendizaje en matemáticas para niños y niñas de zonas rurales y urbanas. Ser niña en una zona rural, y pertenecer a una familia de bajos ingresos, significa, que sus resultados en las pruebas de matemáticas serán mucho menores que los de un niño de un colegio privado de elite en la ciudad de Bogotá.

La pobreza incrementa la exposición del niño a riesgos, tanto biológicos como psicosociales, que afectan su desarrollo y sus oportunidades de aprendizaje. En Colombia muchos niños están afectados por deprivaciones tales como el acceso limitado al agua potable, ausencia de servicios sanitarios, la falta de buena atención médica, el hacinamiento en la vivienda y dificultades de acceso a libros, televisión o computadores. Adicionalmente, la diferencia en de ingresos por familia, crea diferencias en la calidad de la educación a la que tienen acceso los niños. Algunos niños tienen mejores oportunidades de aprendizaje escolar, lo que crea situaciones de injusticia e inequidad. Estar económicamente en desventaja significa que algunas familias, en comparación con otras, no pueden satisfacer necesidades básicas y requerimientos de cuidado y educación, lo cual crea riesgos u obstáculos en el aprendizaje. Algunos niños

están mejor dotados psicosocialmente para el aprendizaje, dependiendo de su condición socioeconómica (Parra, 2014). Jensen (2009) afirma que uno de los mecanismos por los que actúa la pobreza sobre el aprendizaje de los estudiantes está relacionado con los tipos de interacciones sociales, muchas veces de abandono o violencia, que surgen en los medios pobres y con altas deprivaciones.

La pobreza afecta de diferentes modos la percepción que los niños tienen sobre el aprendizaje. Las motivaciones y los resultados del aprendizaje pueden verse afectados por la manera cómo sentimos que nos ven y juzgan los demás. Los estereotipos que recaen sobre los estudiantes pobres hacen que se dispare una especie de profecía del fracaso. Adicionalmente, las presiones sociales por los altos puntajes en las evaluaciones, en un sistema escolar individualista y competitivo, generan ansiedad, miedo al error e intolerancia a la dificultad, que muy frecuentemente ocasionan fracaso o deserción escolar.

ENSEÑAR A NIÑOS ABURRIDOS, SOLITARIOS Y QUE OBTIENEN MALAS NOTAS

En el informe *Maestros: enseñantes y aprendices a lo largo de la vida* (Parra y otros, 2014) se señala la influencia de los diferentes factores que afectan el desempeño estudiantil:

Al estudiar los factores que influyen en los desempeños estudiantiles, habitualmente se hace referencia a aquellos relacionados con calidad de los profesores, recursos escolares y atributos familiares. El peso de cada uno se ha investigado, en especial, para orientar políticas de mejoramiento educativo. Algunos estudios argumentan la poca importancia de los colegios y le dan preponderancia a las familias y a los pares (Coleman, 1966) mientras otros encuentran que los recursos escolares y los profesores son los determinantes (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005). En Colombia los resultados de las Pruebas SABER sugieren que hay un peso interesante de las condiciones iniciales (ESE) de los estudiantes (p. 21).

El efecto de los factores escolares en el rendimiento académico estudiantil, se ha discutido frecuentemente. Sin embargo, ha sido constante el alto peso asignado

a la enseñanza tanto en el mejoramiento de los rendimientos académicos de los estudiantes como del efecto distributivo (apalancar a los estudiantes en desventaja). En consonancia se ha estudiado el valor que toman diferentes aspectos de la carrera docente tales como incentivos, salario, formación docente, años de experiencia, características personales, etc. en relación con el mejoramiento educativo y los desempeños estudiantiles.

En general, se acepta que la enseñanza es altamente influyente de los aprendizajes escolares pero los efectos de la ausencia de motivos hacia el aprendizaje, el individualismo excesivo que impide la cooperación entre pares para aprender y la pobreza y la inequidad social hacen que la enseñanza, en muchos sectores sociales, sea una actividad altamente desafiante. Los buenos profesores que manejan los mejores métodos de enseñanza, propician buenos aprendizajes en sus estudiantes, pero también muchos niños y jóvenes fracasan escolarmente no por ausencia de responsabilidad magisterial sino por el efecto global de muchos factores tanto socio económicos (por ejemplo, la pobreza) como psicopolíticos (por ejemplo, el narcisismo o egocentrismo amenazado) y psicológicos (por ejemplo, la ausencia de motivos hacia los objetos de aprendizaje).

Los maestros de los colegios públicos de Bogotá, como muchos maestros en el mundo, se enfrentan constantemente a situaciones de enseñanza exigentes desde el punto de vista social (desmotivación, individualismo, pobreza, etc.) que no puede ser resueltas con didácticas tradicionales sino que exigen una especie de astucia socio pedagógica, que no es una competencia que se haya formado en sus cursos de capacitación. En Bogotá, y en muchas partes de Colombia, los maestros públicos se enfrentan a tensiones sociales que impiden soluciones meramente didácticas a los problemas de aprendizaje; luego generar procesos de formación docente, muchas veces centrados en contenidos meramente discursivos o académicos, alejados de la práctica y de sus contextos de labor pedagógica más que contribuir al desarrollo educativo y social se convierten en impedimentos a una buena educación. La inutilidad de la enseñanza, vista a

través de los malos resultados académicos de los estudiantes, y la inutilidad de los procesos de formación docente, vista a través de las pocas contribuciones a la transformación escolar, “podrían ocasionar” en los maestros ausencia de motivos hacia la enseñanza, una sensación de soledad que podría ocasionar un egocentrismo amenazado que se expresa en autoritarismo, intolerancia al cambio y falta de trabajo profesional compartido. Y esto podría agravarse si los maestros también son pobres.

Uno de los grandes desafíos de los maestros y de los procesos de formación docente es resolver la pregunta ¿cómo desarrollar capacidades docentes que les permita a los maestros, especialmente de la educación pública, superar: a) la ausencia de motivos de los estudiantes para el aprendizaje escolar, b) el excesivo individualismo, egocentrismo amenazado, que les impide a los estudiantes la cooperación para aprender, y c) las dificultades de aprendizaje derivadas de la influencia de la pobreza en el desarrollo infantil?

Capítulo 2

El ser y el hacer docente

El impacto de los contextos económicos, sociales y científicos tecnológicos en la educación ocasionan modos particulares de concebir la formación docente tanto en sus fines como en sus metodologías. En la década de los 70 y 80, los fines educativos y los modos de enseñar eran una cuestión de los maestros, en un marco de autonomía profesional y de ejercicio del oficio. Actualmente, los fines educativos, los modos de enseñar y los logros de aprendizaje de los estudiantes, especialmente en la educación pública, son cuestión del Estado. Adicionalmente, la integración en un mercado global ocasiona que los desempeños de los estudiantes, vistos a través de las evaluaciones masivas -Pruebas PISA, Saber-, sean constantemente comparados en términos de instituciones, regiones y países. En esta lógica, las expectativas de obtener los mejores resultados en las pruebas demandan prácticas institucionales y de enseñanza dirigidas a desarrollar en los estudiantes lo que miden las evaluaciones, muchas veces desconociendo los requerimientos formativos que surgen de los contextos y situaciones reales que viven los niños a lo largo de la vida.

Adicionalmente, en muchos países el desarrollo profesional docente (DPD) está regulado por el estado con el propósito elevar los niveles de “responsabilidad” y “cumplimiento” de los profesores en su labor pedagógica, que se orienta a la consecución de las metas educativas, definidas por el Estado o por agencias internacionales, muchas de ellas dirigidas a elevar los puntajes obtenidos en las pruebas masivas. Day y Sachs (2004), en el libro *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, señalan que frente a estas situaciones de globalización educativa, centrada en metas educativas compartidas por países y regiones, surgen dos tipos de discursos en tensión que expresan modos diferentes de concebir el desarrollo profesional docente: un profesionalismo administrativo y un profesionalismo democrático. El primero se encuentra habitualmente en los discursos políticos mientras el segundo en los discursos educativos de los académicos.

El *profesionalismo administrativo*, que en muchas regiones coincide con la descentralización educativa, pretende desde el punto de vista económico regular la eficiencia del sistema educativo. Aumenta la descentralización de la gestión de proyectos educativos pero aumenta la centralización de la vigilancia y de la rendición de cuentas. El criterio de éxito profesional docente se centra en los conceptos de efectividad y eficiencia laboral, medidos a partir criterios estandarizados. Además, exige de la institución escolar una gestión responsable de los recursos en términos de costos y beneficios. En este enfoque la formación docente esta centrada en el desarrollo de competencias laborales docentes que deben verificarse a través de la evaluación. Dentro de esta concepción, algunas veces el desempeño docente se mide través de los desempeños estudiantiles. Los buenos profesores son aquellos que logran que los estudiantes obtenga buenos resultados en las pruebas.

El *profesionalismo democrático* es un discurso que propone alternativas de desarrollo educativo y docente más centradas en la participación comunitaria que en la regulación estatal o en la orientación de los expertos. El núcleo del profesionalismo democrático esta en la cooperación entre profesores y otros miembros de la comunidad educativa que comparten intereses comunes. Dentro de este enfoque las responsabilidades del profesor van más allá del salón de clase e incluyen sus contribuciones pedagógicas a la gestión institucional y al currículo, así como el trabajo con familias y la participación en grupos de profesionales docentes.

Los dos discursos aunque presentan premisas diferentes no son estrictamente excluyentes. Es común en los dos discursos el deseo de promover el desarrollo de habilidades docentes, mejorar las prácticas de enseñanza y elevar constantemente los logros de aprendizaje de los estudiantes. Lo que distingue fundamentalmente los dos discursos es sobre quien recae la regulación de la calidad de la educación. Mientras en el enfoque administrativo la regulación es externa a la comunidad, a la institución escolar y al profesor, y se orienta hacia el cumplimiento de metas y la obtención de resultados, en el enfoque

democrático se promueve mayormente la autorregulación institucional y profesional y se presta especial atención a los procesos educativos de los niños y jóvenes a lo largo de la vida.

En los dos discursos también hay un elemento común en la manera cómo se concibe el desarrollo profesional docente DPD. Hargreaves (citado por Day) lo describe: “ Para mejorar los colegios, se debe estar preparado para invertir en el desarrollo profesional docente; para mejorar la docencia, el desarrollo profesional docente debe estar inserto dentro del contexto del desarrollo institucional” (p. 8)

En el libro editado por Day y Sachs, (2004) se señalan tres modos de construcción del conocimiento práctico pedagógico asociados al desarrollo profesional docente:

- *Conocimiento para la práctica:* el conocimiento es generado por investigadores externos a la escuela que sugieren modos de actuación docente
- *Conocimiento de la práctica:* el conocimiento se genera por los profesores examinando críticamente la escuela y el trabajo pedagógico desde principios de justicia social, equidad y formación de los estudiantes
- *Conocimiento en la práctica:* se genera un conocimiento práctico docente a partir de la indagación sistemática de las inquietudes que surgen del trabajo en sus propios salones de clase.

En los dos enfoques, el administrativo y el democrático, se acepta el valor de la práctica docente y la necesidad de mejorarla. En el enfoque administrativo se busca una práctica profesional cualificada, guiada por el conocimiento científico y técnico, que se mide a partir de las pruebas de competencias de los docentes y los resultados de aprendizaje de los estudiantes (conocimiento para la práctica); en el enfoque democrático se busca una práctica profesional concertada en la comunidad educativa y que prueba su valor en el grupo de

estudiantes, profesores y familias (conocimiento de la práctica y en la práctica). Sin embargo, en los dos enfoques hay un tipo de conocimiento que no aparece tan claro y que es fundamental en el desarrollo profesional docente (Day y Sachs, 2004):

- *El conocimiento de si mismo*: conocimiento generado por los profesores comprometidos permanentemente en una reflexión sobre sus propios valores, propósitos, emociones y relaciones sociales.

Las condiciones sociales y personales de los estudiantes y de los profesores configuran las culturas escolares. La cultura escolar se moldea por las experiencias compartidas en la vida institucional, quienes a su vez se configura por la cotidianidad barrial, familiar, el contexto prescriptivo y valorativo de la institución y la cultura global que afecta tanto a estudiantes como profesores. Cada *cultura escolar* es particular y dinámica.

Muchos profesores trabajan aislados de sus otros colegas, viviendo de manera particular y solitaria la cultura escolar. Las mayoría de las veces las prácticas se convierten en acciones cotidianas, habituales y estáticas que no son reflexionadas desde ninguna perspectiva. El conocimiento sobre si mismo, desde el punto de vista profesional, emocional o social casi nunca se convierte en un recurso para la formación o actuación docente. Esta problemática se expresa en las dificultades para colectivizar las inquietudes y problemas que surgen en la vida cotidiana escolar y que se manifiestan en ansiedad docente.

En los diferentes discursos, administrativos o democráticos, que hablan sobre el desarrollo profesional docente, con mayor o menor énfasis, está presente inquietudes alrededor de las prácticas de enseñanza, de las competencias docentes y de los aprendizajes estudiantiles. Sin embargo, en los enfoques administrativos aparece con menor presencia la reflexión sobre la cultura escolar y sobre los aspectos emocionales de la actividad estudiantil y docente; su preocupación gira alrededor del “hacer” del docente y no del “ser”

del profesor. En los enfoques democráticos, hay una preocupación mayor por el “ser” docente, por su vida magisterial y la cultura escolar.

El hacer de la profesión docente

El concepto de “identidad docente” es recurrente en los documentos académicos de los investigadores o educadores (Torrado, M. C., 2013; Gladys, J. 2013; Gonzalez, M. 2013) mientras que en los documentos de política pública (Lineamientos del Sistema Colombiano de Formación Docente; Plan Nacional de Desarrollo, Estatuto de profesionalización docente, etc.) se hace referencia mucho más a la docencia como profesión.

Desde un enfoque administrativo reconocido mayormente en los documentos de política pública se reconocen cuatro acepciones relacionadas con el ejercicio profesional docente (Estatuto de profesionalización docente -1278 de 2002):

- El docente es profesional de la educación legitimado por sus titulaciones o credenciales
- El docente ejerce una labor formativa con los estudiantes bajo una condición de obligación contractual
- El docente ejerce labores de estructuración y gestión curricular bajo una condición de obligación contractual
- El docente es directivo docente y ejerce funciones administrativas en la escuela bajo una condición de obligación contractual

El docente es un profesional legalmente reconocido como educador por sus titulaciones, y adicionalmente define su quehacer magisterial por las funciones que ejerce. Se reconocen como educadores las personas que ejercen “la función docente”, entendida como “la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza- aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras

actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos.” [Decreto 1278, artículo 4). La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia, las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico, las actividades de planeación y evaluación institucional, y otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; adicionalmente, las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo (Artículo 4). Adicionalmente, por docentes se entienden a quienes son responsables de “actividades curriculares no lectivas” complementarias a las actividades del aula relacionadas con padres y alumnos y "actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación.” (Artículo 5).

La formación inicial, o preparación para el ejercicio docente, se puede entender como los procesos que llevan a la profesionalización reconocida por las titulaciones. Por ejemplo, el documento de *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas*, propone una serie de orientaciones que buscan aumentar las exigencias para otorgar los registros calificados de los programas y contribuir en la mejora de la calidad de los egresados docentes. En este documento la profesión del maestro se categoriza en términos de la articulación entre el conocimiento alrededor de la educación (pedagogía y didáctica), el conocimiento de las disciplinas que enseña y la calidad de las prácticas y la investigación. En este documento la *profesión docente* se define en términos de diferentes dimensiones: a) saber que se enseña y para que, b) saber enseñar, c) saber sobre los mecanismos de aprendizajes, d) saber organizar ambientes para el aprendizaje, e) saber evaluar el progreso estudiantil, f) saber articular la pedagógica a los contextos, etc..

En general, desde los documentos de política pública se concibe la actividad del maestro en función de la práctica de la enseñanza, de los logros de los aprendizajes estudiantiles y de la realización de tareas de carácter institucional y comunitario. La actividad docente, desde este punto de vista, se concibe como hacer profesional: corresponde mayormente a una mirada de la profesión desde un enfoque administrativo.

El documento *Guía para la elaboración del Plan Territorial de formación docente* tiene una definición del docente que más allá de lo estrictamente relacionado con su labor como funcionario público que *hace educación*. Se propone dos dimensiones de actividad: *como formador de sujetos y como sujeto de derechos*. Como formador de sujetos debe desarrollar habilidades para establecer relaciones pedagógicas con los estudiantes y promover en ellos el espíritu científico, la creatividad y la ciudadanía; se señala al profesor como profesional de la educación, pero al mismo tiempo como formador de sujetos. Como sujeto de derechos, se acepta la singularidad de la persona, con retos profesionales y posibilidades de movilidad social. Este documento se acerca mucho más a una concepción democrática de la profesión.

El documento de lineamientos del *Sistema Colombiano de formación docente* también va más allá de lo estrictamente funcional. Señala que en el centro del ejercicio profesional docente están sus conocimientos “epistemológicos, investigativos, disciplinares, teóricos y pedagógicos que lo constituyen y caracterizan como sujeto profesional de la educación”. Adicionalmente, el documento señala que la identidad del maestro se define por cuatro ámbitos: ser, saber, hacer y comprender. Adicionalmente, el documento señala la importancia de reconocer el estatus social del maestro como profesional y dignifica su condición laboral, antes de seguir asignándole multiplicidad de funciones. También señala el rol político del maestro al ser parte de organizaciones sindicales. El documento se acerca mucho más a una concepción democrática de la profesión.

Mientras las definiciones legales que regulan el ejercicio docente señalan sus funciones como profesional, otros documentos de discusión de política pública amplían su campo de reflexión e incluyen elementos relacionados con el ser del maestro. Se juegan en simultaneidad, por los menos desde lo propositivo de los documentos, una concepción administrativa del ejercicio docente y una concepción de ejercicio profesional democrático. Sin embargo, es constante la presentación de una concepción idealizada del posible hacer del docente que no le presta especial atención a las condiciones reales sociales, emocionales e intelectivas de los estudiantes y sus comunidades. No hay un reconocimiento de las tensiones culturales y sociales presentes en la vida cotidiana de los niños y los jóvenes que influyen en la cultura escolar y en los modos de aprender. No se reconoce la tensión inherente a la profesión docente, en especial, cuando se labora en regiones pobres y con condiciones de alta desigualdad.

“EL SER” DEL MAESTRO

En diferentes documentos que surgen de las investigaciones educativas¹ realizadas en torno al maestro (Torrado, M. C., 2013; Gladys, J. 2013; Gonzalez, M. 2013; Parra, J., 2014) se hace un llamado de atención a la dignificación de la labor docente al considerar que la profesión ha sido subvalorado y sometida a condiciones laborales que impiden el desarrollo profesional de los maestros. Se considera que la participación de los docentes en los procesos de mejoramiento de la educación y en la toma de decisiones en la política educativa ha sido escasa; se señala la necesidad de la conformación de una comunidad académica docente y de la definición de una agenda política que busque acciones para fortalecerla.

En estos documentos, se plantea que la valoración del ser docente no se puede realizar mediante instrumentos de medición cuantitativa de competencias sino que se hace necesario centrarse en las prácticas educativas haciendo uso de los relatos de vida. Se señala que el desconocimiento de las experiencias o

¹ Se hace referencia al conjunto de investigaciones realizadas en el IDEP entre el año 2012 y el 2014 acerca de la vida magisterial y los procesos de formación de los maestros.

prácticas docentes, desde las políticas, ocasionan una indefinición del maestro y la no especificidad de su rol en el imaginario de la comunidad, por lo cual se hace indispensable el reconocimiento de su estatus y el posicionamiento de su quehacer en la sociedad. Adicionalmente, los docentes, directivos, estudiantes, padres de familia y en general, toda la comunidad educativa, debería participar de forma activa en la formulación de políticas educativas con el fin de dar cumplimiento a las metas que directamente les atañen y que están relacionadas con los procesos de constitución de la identidad docente.

En estos documentos, se señala que a escuela, como contexto de actuación de los maestros, se constituye en un escenario institucional, que influye en la constitución de la identidad docente. En este sentido, el aprendizaje colectivo de los maestros como grupo institucional también se constituyen en un modo de reflexionar sobre las prácticas y problemas educativos

En la mayoría de los documentos consultados es común encontrar una serie de preocupaciones por el reconocimiento profesional y social del docente, acompañado de una serie de propuestas de acción que deberían caracterizar su formación permanente:

- Una formación centrada en la práctica
- Una formación ligada al trabajo colectivo de los profesores
- Un formación profesional personal que dinamice el desarrollo institucional
- Una formación que se proyecte en la comunidad
- Una formación ligada a los reconocimientos dentro de la carrera docente pero no determinada por ella.

Los documentos académicos y las investigaciones sobre la labor y formación docente coinciden en señalar la preocupación por el desconocimiento desde las políticas públicas de la identidad docente que no se reduce a la dimensión del hacer profesional. Se señala las limitaciones de las consideraciones políticas que

no tienen en cuenta la práctica educativa, las culturas escolares, los contextos socio económicos, las tensiones inherentes al desarrollo infantil y juvenil, el desarrollo afectivo y social de los estudiantes o de los maestros, etc. En ese sentido, los documentos alegan críticamente por un enfoque democrático de la profesión y por una dimensión centrada en el “ser” y no solo en el “hacer”.



Capítulo 3

La labor del docente

La propuesta de un Sistema de Formación Docente en Colombia se organiza en tres subsistemas: inicial, en servicio y avanzado. Los subsistemas no se consideran etapas de un proceso de formación docente sino una manera de organizar y agrupar una serie de conocimientos, procesos y prácticas que los educadores deben desarrollar; adicionalmente, para cada subsistema se proponen lineamientos y estrategias. En el subsistema inicial se desarrollan conceptos y habilidades relacionadas con la pedagogía y la educación; en el subsistema de servicio se fortalecen conceptos y competencias para el ejercicio práctico y cotidiano de la docencia, mientras que el subsistema de formación avanzada se refiere a la formación investigativa en los posgrados. En los tres subsistemas, con acepciones e intensidades diferentes siempre hay una articulación entre la teoría, la práctica y la investigación. Adicionalmente, el subsistema de formación en servicio articula la formación inicial con la formación avanzada al fundamentarse en un aprendizaje a lo largo de la vida. En la propuesta del Sistema de Formación Docente y en casi todos los documentos de política educativa se encuentra una constante: la formación docente es una estrategia para el mejoramiento de la calidad de la educación, y para ello es necesario el desarrollo de competencias laborales docentes.

En el *Programa Nacional de Formación de Educadores*, que aparece en el Plan Sectorial de Santos se afirma "Dentro de la política de mejoramiento de la calidad, el último programa estratégico es el Programa Nacional de Formación de Educadores, teniendo como principio que es uno de los principales factores de la calidad educativa", y dentro de "los factores asociados al éxito en el desempeño de los estudiantes, el educador es un actor principal." (44).

El *Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014* propone la formación de competencias referidas al diseño de ambientes virtuales de aprendizaje, dominio del inglés, competencias comunicativas, competencias pedagógicas, y competencias científicas e investigativas. La formación docente en el Plan Sectorial 2011-2014 como parte del programa de "Transformación de la

calidad" y del Plan de "Mejoramiento de la calidad en todos los niveles educativos", señala la importancia de la formación situada y las prácticas del aula, especialmente las tendientes al mejoramiento de ambientes educativos en contextos difíciles. Dentro del plan se propone como estrategias las comunidades de aprendizaje y la tutoría, especialmente, a docentes noveles.

El *Plan Territorial de Formación Docente* busca "organizar y proyectar los actores, los escenarios de trabajo y las acciones conducentes a cualificar la labor pedagógica y educativa" de los docentes. Se espera que la implementación del plan permita articular la formación docente con las problemáticas principales de los contextos educativo particulares, y que sea una "herramienta fundamental en la gestión de recursos humanos, administrativos y técnicos, en beneficio de los docentes, de la calidad, de la gestión." (14) En el Plan Territorial de Formación Docente, se afirma que este es "una herramienta de gestión que marca la ruta que orienta la formación en servicio de los docentes hacia su desarrollo profesional, de tal manera que ésta tenga incidencia directa sobre la cualificación de los establecimientos educativos y en la adquisición, por parte de los estudiantes, de competencias básicas, ciudadanas, laborales, aportando en la construcción de su proyecto de vida y favoreciendo su desempeño en diversos contextos." (17).

Los documentos que surgen de las diferentes investigaciones académicas del IDEP tienen una postura crítica frente a la relación entre la formación permanente y la carrera docente, ya que esta instrumentaliza la formación en términos de ascenso en el escalafón docente y mejoras salariales, sin que esto realmente impacte la calidad educativa. Se afirma que esta relación no contribuye a la constitución de una identidad docente y al empoderamiento de la comunidad de profesores como sujetos de derechos, activos e indispensables en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa.

En el texto *Entre la historia y la memoria* la formación docente está atravesada por lo político, lo ideológico, lo económico y lo social. Se señala que las metodologías tradicionales, tales como las conferencias, paneles, seminarios o

foros, de muy alta estimación en la academia, tienen pocos efectos en la cualificación de las prácticas docentes y por ende en la transformación escolar. Se llama la atención sobre procesos de formación centrados en la experiencia, el testimonio y la colectivización, que no solo cualifican las prácticas sino que contribuyen a la constitución de la identidad docente y de una comunidad académica de maestros. En el mismo sentido, el texto *Balance del Plan Territorial de formación docente* recalca la pertinencia de los planes de formación que problematizan la experiencia y reafirman al sujeto en su rol y desempeño social. En el texto *Maestros: enseñantes y aprendices all largo de la vida* la formación se concibe como desarrollo profesional docente DPD, cuya conceptualización pretende trascender los enfoques tradicionales de formación permanente, educación continua, cualificación docente, perfeccionamiento docente, y formación en ejercicio, que conciben el proceso de formación como un modo de superar algo incompleto, imperfecto o falta de mejoramiento. La concepción de desarrollo profesional DPD integra el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, aprendizaje en el trabajo y/o en la práctica y aprendizaje en y para el colectivo (comunidad, institución). En esta concepción de DPD se intenta superar la concepción de la formación centrada en cursos o eventos aislados de capacitación, centrados en el progreso profesional individual y sin reconocer en especificidad el rol laboral y adulto que se puede compatibilizar o contradecir con el rol de estudiante.

En general, la formación docente, dentro de las políticas educativas, se concibe como una estrategia de mejoramiento de la calidad educativa, que debe promover el desarrollo de competencias laborales docentes, desde un enfoque administrativo. Desde la investigación educativa, la formación docente se concibe como un proceso colectivo y personal a lo largo de la vida, centrado en la experiencia y en la práctica educativa, que involucra tanto las dimensiones institucionales como personales y comunitarias de la profesión; esta concepción se acerca mucho más a una concepción democrática de la profesión.

El tema de la carrera docente se presenta en los decretos que la reglamentan: el 1278 de 2002, que establece el Estatuto de Profesionalización Docente, el 2715 de 2009, que reglamenta la evaluación de competencias y el 2277 de 1979 que regula la carrera docente de algunos educadores que todavía permanecen adscritos a este sistema de escalafonamiento. En los demás documentos de política pública (planes de desarrollo nacional y distritales, y planes sectoriales de educación nacionales y distritales) no se desarrollan mayormente temas referidos a carrera docente; sólo en los planes distritales se señala una preocupación política por las condiciones laborales de los docentes. En el decreto 1278 se señala que la carrera docente es un mecanismo estatal para regular y organizar la vida laboral de los educadores que hacen parte del Sistema Educativo Oficial; los docentes se categorizan por el “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, rendimiento y valores que se consideran imprescindibles para el desempeño de la función docente”, sin embargo las posibilidades de ascensos o reubicación en el escalafón se basan fundamentalmente en titulaciones y resultados de evaluaciones (Artículo 19). La posición en el escalafón determina su reconocimiento salarial.

El escalafón hace mención de la experiencia sin embargo los requisitos para ascender de grado en el escalafón no la incluyen (Decreto 1278, Artículo 19). Los requisitos se centran en el título, en el requisito legal de haber sido nombrado mediante concurso, y en superar las evaluaciones de desempeño y de competencias. Aunque las evaluaciones podrían dar cuenta de la experiencia del docente, no se puede asumir que hay asociación entre experiencia y resultados de la evaluación. Quien tenga experiencia que podría traducirse en conocimientos, habilidades y buen desempeño (no necesariamente identificado en las pruebas de evaluación) pero no títulos, quedará bloqueado en su deseo de desarrollar la carrera. No es claro, tampoco, el reconocimiento, en términos de escalafonamiento, dentro de la carrera docente, de la productividad en investigación o innovación, excelencia en el desempeño práctico o el haber

participado en actividades de formación permanente. El ascenso de grado o reubicación en el escalafón se centra fundamentalmente en titulaciones y en evaluaciones. Las evaluaciones hacen referencia a la de periodo de prueba, a la de desempeño y a la de competencias. El Decreto 2715 reglamenta la evaluación de competencias.

Los documentos académicos que surgen de las investigaciones realizadas en el IDEP coinciden en señalar la ausencia de políticas que se preocupen por el tema de la carrera docente desde un punto de vista del desarrollo profesional y humano. Se llama la atención sobre la ausencia de un estatuto docente que tenga un trato equitativo con las diversas generaciones de docentes (experiencia), la ausencia de garantías para el progreso profesional (evaluación de competencias), la tensión entre el credencialismo, el ascenso en el escalafón y la formación permanente del profesorado (relación entre salarios, incentivos y reconocimientos), la poca promoción de los procesos de participación y organización social de los docentes (énfasis en lo individual más que lo comunitario profesional), ausencia de políticas de bienestar docente y detrimento de la imagen social del maestro (dificultades para la movilidad social y profesional). Se llama la atención sobre el manejo mercantilizado que se le ha dado a la carrera docente, al estar guiada por el cumplimiento de metas y estándares descontextualizados. En general, se señala la poca importancia que se le da a la labor del maestro en el aula al centrar de manera excesiva los procesos de profesionalización en las demandas de aprendizaje más que en la enseñanza. En el texto *Estudio sobre incentivos: balance y perspectiva de la política de incentivos en el Distrito Capital* se plantea cómo en algunos casos se requiere abandonar el trabajo en el aula en busca de una mejora en la situación laboral. Dentro de los varios factores que confluyen para que se produzca este fenómeno se resalta la desvalorización del estado a la carrera docente, evidenciada en el sistema tradicional de categorías salariales en las que los maestros son remunerados según un enfoque de resultados y productividad. Adicionalmente, el texto *Balance del Plan Territorial de formación docente* señalan que no existe una diferenciación clara entre los incentivos, estímulos económicos y derechos

concebidos. Adicionalmente se hace alusión a la tensión entre incentivos monetarios y no monetarios, motivación e identidad docente.

LA EVALUACIÓN DE LA LABOR DOCENTE

La evaluación a estudiantes, instituciones y docentes tiene un lugar importante en las políticas, pues se considera una manera de medir la calidad de la educación. Por ello se desarrolló un sistema nacional de evaluación que aparece como un programa atado a las políticas de mejoramiento y aseguramiento de la calidad educativa en todos los niveles. Uno de los temas más frecuentes es la evaluación de los estudiantes, referida a pruebas estatales nacionales (SABER) e internacionales (PISA), y la evaluación de los docentes en vía de las ubicación en el escalafón docente. Los malos resultados en estas pruebas son motivos para generar programas de mejoramiento de la calidad educativa, que en algunas instituciones se convierten en actividades de entrenamiento para mejorar los resultados en las pruebas.

En el caso de la evaluación de docentes, se puede señalar que es un proceso a través del cual se busca establecer si un docente cumple o no los requisitos de calidad e idoneidad para acceder o permanecer en un cargo, o para ascender en el escalafón docente. Las evaluaciones docentes presentan diferentes aspectos a evaluar: las aptitudes, competencias y saberes pedagógicos para el desempeño en el aula, y su actitud personal frente al desarrollo profesional. En el caso del Estatuto Docente, se menciona que el objetivo de la evaluación es “estimular el compromiso del educador con su desarrollo profesional (...) en búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación”; adicionalmente, conocer méritos y calidad de los docentes, medir su actualización pedagógica y conocimientos específicos. Y reconocer estímulos e incentivos y en esta medida estimular un buen desempeño y establecer las bases para la clasificación de los docentes y directivos en los grados y niveles del Escalafón.

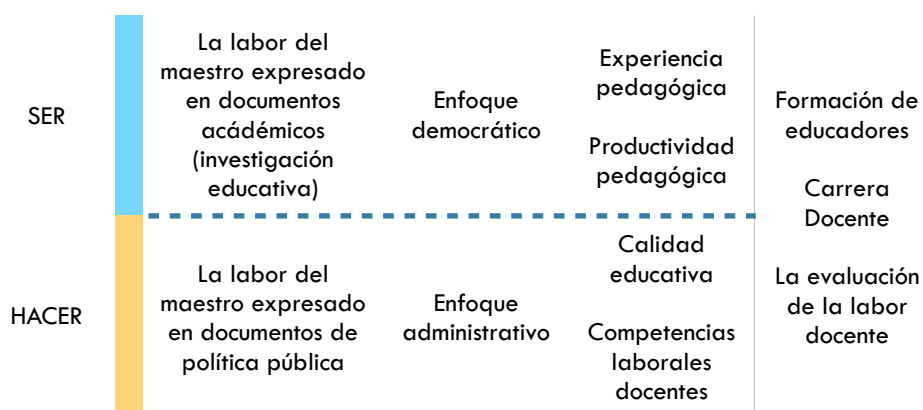
Existen tres tipos de evaluaciones según los decretos 1278 y 2715: 1) *periodo de prueba*; 2) la *evaluación ordinaria periódica* de desempeño anual que pretende evaluar el cumplimiento de las funciones y responsabilidades del docente o directivo docente, y 3) la *evaluación de competencias* que mide las competencias de ayuda y servicio, competencias de influencia, competencias de liderazgo y dirección, competencias cognitivas y competencias de eficacia personal (artículo 35). Esta evaluación permite a los docentes cambiar de grado en el Escalafón o de nivel dentro de un grado.

Una de las concepciones mas ambiciosas de evaluación aparece en el Plan sectorial de la Alcaldía de Samuel Moreno: “La evaluación educativa y pedagógica que se consolidará y generalizará en los próximos años, con aplicación en todos los colegios, se entiende como un proceso integral, dialógico y formativo. Integral, en tanto abarca todos los elementos que conforma el sistema de evaluación, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los medios utilizados en estos procesos, los sujetos, los ambientes (físicos, familiares, y sociales) las practicas profesionales de los docentes y la gestión institucional; dialógica, como ejercicio de reconocimiento y encuentro de nuevos saberes, de nuevas experiencias y practicas de evaluación sobre el proceso educativo y sobre la educación; formativa, como escenario para desaprender y aprender lo nuevo, lo diferente, aquello que las practicas de evaluación ponen a disposición de educadores, autoridades educativas, administradores públicos, estudiantes y ciudadanía como herramientas para el mejoramiento sostenido de la calidad educativa.”

En general los documentos de política pública definen la evaluación como un modo de asegurar la calidad de la educación mediante los procesos de acceso, ascenso y permanencia de los mejores docentes. De una manera excepcional como expresión política pero no como estrategia de desarrollo docente relacionada con la carrera docente en el Plan Territorial de Formación Docente se propone el acompañamiento en el aula a los docentes y la interlocución con ellos para conocer sus percepciones.

Los documentos académicos que surgen de las investigaciones realizadas en el IDEP revelan, la importancia de la evaluación del desempeño profesional docente para lograr identificar debilidades y fortalezas de los programas pedagógicos de formación docente, pero señalan las rupturas y tensiones que se dan en la dinámica de la meritocracia, promovidas por los resultados de las evaluaciones, que promueve la competencia entre pares, desarrollándose un ambiente más dirigido hacia lo individual que fractura las posibilidades de lo colectivo.

Las tensiones presentadas en el texto *Estudio sobre incentivos: balance y perspectiva de la política de incentivos en el Distrito Capital*, tienen que ver por una parte con que las pruebas estandarizadas que no permiten el análisis del problema de la calidad educativa ni de los demás factores implicados, sino que se centra en los resultados, desvinculando el nivel institucional del nivel individual. Por otra lado, llama la atención sobre la manera como la evaluación se ha convertido en una práctica temida, poderosa, perversa, sospechosa, dadas las consecuencias que esto ha implicado para los docentes al ser medidos, en algunos casos, a través de los resultados de los desempeños estudiantiles.



Capítulo 4

Desarrollo de **capacidades docentes**

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) 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” (Parra, 2014). Adicionalmente, se considera el desarrollo profesional como un conjunto de actividades que promueven habilidades, conocimientos, y experticidad en el ejercicio docente. Generalmente, el DPD se usa para diferenciar la formación inicial, que lleva a la titulación y da inicio a la carrera profesional, del desarrollo profesional continuo que se hace durante el periodo de actividad profesional desde el ingreso hasta el retiro (carrera docente). Day y Sachs (2004) hacen uso del término “Desarrollo Profesional Continuo” CPD (por su expresión en inglés) para describir el conjunto de actividades que emprenden los profesores durante el transcurrir de su carrera para mejorar su labor. Sin embargo, “El término desarrollo profesional docente DPD se ha utilizado con frecuencia en diferentes políticas y programas, con el fin de asociarlo a formación continua o permanente (a lo largo de la vida) y carrera del docente (vínculo entre lo laboral y lo formativo), y evitar significaciones ligadas a carencias o debilidades tales como actualización o cualificación” (Parra, 2014, p. 28).

El Desarrollo Profesional Docente DPD, en su acepción de formación permanente, hace referencia al mejoramiento constante de los desempeños de los profesores, de acuerdo a los requerimientos cambiantes del contexto social, y con la pretensión de contribuir al desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y a la excelencia de los procesos escolares. En Latinoamérica, especialmente en el espacio social de la educación pública, se ha considerado el Desarrollo

² Esta sección corresponde a diferentes apartes desarrollados en el libro *Maestros: aprendices y enseñantes a lo largo de la vida*

Profesional Docente DPD como factor clave de movilización social dentro de la carrera docente y de la transformación y mejoramiento de la escuela.

Las políticas públicas en educación se enfrentan a un gran desafío en la formación permanente del docente: identificar mecanismos de motivación profesional que propicien que la formación docente no sólo se genere en vías de las titulaciones y de las oportunidades de ascenso en el escalafón que significa mejoras o beneficios económicos. La solución parece estar en los modos de realizar la formación permanente del docente: evitar la suma de eventos de capacitación y titulaciones sin vínculos con los problemas del contexto, la escuela y la vida personal de los profesores y estudiantes. Existe una gran 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 aprendizajes de los estudiantes y el mejoramiento escolar (Parra, 2014, p. 29).

El Desarrollo Profesional Docente, dentro de un marco administrativo, pretende que los profesores desarrollen competencias ligadas al trabajo docente (hacer); por ejemplo, se señala que el objeto del decreto 2715 es reglamentar la evaluación de competencias de los servidores públicos docentes y directivos docentes así como la reubicación de nivel salarial dentro del mismo grado y el ascenso de grado en el Escalafón Docente de aquellos que han alcanzado altos desarrollos en sus *competencias laborales*... En este decreto, se focaliza la atención sobre el desarrollo de "competencias laborales" ligadas a la "carrera docente en términos salariales", y no se refiere al desarrollo permanente del profesorado como modo de promoción personal con incidencia en los aprendizajes estudiantiles y el mejoramiento escolar. Si la formación permanente persigue únicamente el desarrollo de competencias laborales, y su evaluación, con efectos en la carrera docente en términos salariales, se dificultan las posibilidades de contribuir desde la formación en la constitución de una identidad docente centrada en el "ser" y no solo en el "hacer". En este sentido

las competencias laborales son destrezas para el ejercicio y no capacidades para participar en los procesos de desarrollo escolar, tomar decisiones profesionales o comprometerse con un colectivo de maestros.

El Desarrollo Profesional Docente visto exclusivamente desde “el hacer”, ligado a la formación de competencias laborales, restringe su campo de influencia en la formación del “ser” docente. El Desarrollo Profesional Docente, ligado a un enfoque de democratización de la profesionalización, incluye tres componentes fundamentales de la formación profesoral:

- El desarrollo se considera aprendizajes a lo largo de la vida productiva del docente,
- La acepción de profesión hace referencia a la actividad docente y a su reconocimiento tanto laboral como personal, social y cultural en un marco de ejercicio científico, técnico y ético.
- La docencia hace referencia a la actividad profesoral como acción que caracteriza a una comunidad profesional y no solo al ejercicio individual.

Una visión restringida del Desarrollo Profesional Docente como capacitación para el desarrollo de competencias laborales ligadas al “hacer” bloquea la posibilidad del desarrollo de capacidades docentes mucho más ligadas al “ser” y al “hacer”, desarrollo de capacidades, que podrían tener mayores afectos sobre la formación del estudiante y el desarrollo escolar.

DESARROLLO HUMANO: EL SER Y EL HACER DOCENTE

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. Actualmente, frente a estas situaciones de desigualdad económica e inequidad en las oportunidades 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* y *ser*? (Parra, 2013).

Las dos preguntas son orientadoras tanto para el desarrollo social de una comunidad, país o región, como para el desarrollo del ser humano. “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 un marco de justicia social.” (p. 102).

Las capacidades de un ser humano y las oportunidades para su ejercicio son conceptos que deberían guiar cualquier proyecto de desarrollo social y educativo. 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, 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 oportunidades o condiciones sociales, políticas y económicas, para su ejercicio, un mal funcionamiento cuando no. Si expresamos nuestro deseo de que un programa de Desarrollo Profesional Docente funcione debemos pensar en una adecuada interacción entre oportunidades y capacidades docentes.

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 esas capacidades. En este sentido, un buen funcionamiento de un proceso de formación docente se da cuando se pone en un juego adecuado las capacidades del profesor o del colectivo de profesores con las oportunidades socioeducativas que le brinda el medio institucional.

En el enfoque de capacidades se pone en el centro la persona (el ser) y desde allí se contempla el rol profesional o el oficio de ser profesor (el hacer). No se considera únicamente el valor de la persona en términos de su factor de producción sino con referencia al ejercicio de sus capacidades en función de i) el desarrollo de sí mismo como persona y como profesional, ii) el desarrollo de los niños y jóvenes como personas y como estudiantes, iii) el desarrollo de la institución escolar como organización social y como comunidad, y iv) el desarrollo de la sociedad como humanidad (Parra, 2014). El enfoque de capacidades se acerca mucho más a una concepción democrática de la profesionalización que administrativa, sin embargo incluye tanto el “ser” como el “hacer”.

Martha Nussbaum (2011), desde el enfoque de desarrollo humano, postula diez capacidades que pueden sugerir lineamientos para una política de Desarrollo Profesional Docente. Las capacidades que define Nussbaum se centran en el *ser* y en el *hacer* lo cual permiten asumir una visión integral del desarrollo profesional y superar la tensión ente la dimensión ontológica y pragmática del ejercicio profesional. Las capacidades cubren tanto aspectos cognitivos como biológicos corporales, emocionales, éticos y políticos, y se constituyen en un marco de desarrollo humano de la formación profesoral. Las capacidades postuladas³ 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.

³ Las capacidades se definen tal como fueron descritas en el libro Parra, J. (2013) *Creecer en el humo*. Bogotá: Visión Mundial, y basadas en el libro Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press

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 modos solidarios de asociación entre las personas.
6. *Razón práctica*: Ser capaces de formarse un concepto del bien y planear críticamente la vida. Esto supone la protección de la libertad de conciencia y de credo religioso.
7. *Afiliación*: Hace alusión a la relación con los otros seres humanos en una adecuada condición de desarrollo personal. La afiliación presenta una dimensión social y una personal: a) dimensión social: ser capaz de convivir con otros y en función de los demás, reconocer y mostrar interés por los otros seres humanos y comprometerse en diversas formas de interacción social; ser

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

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

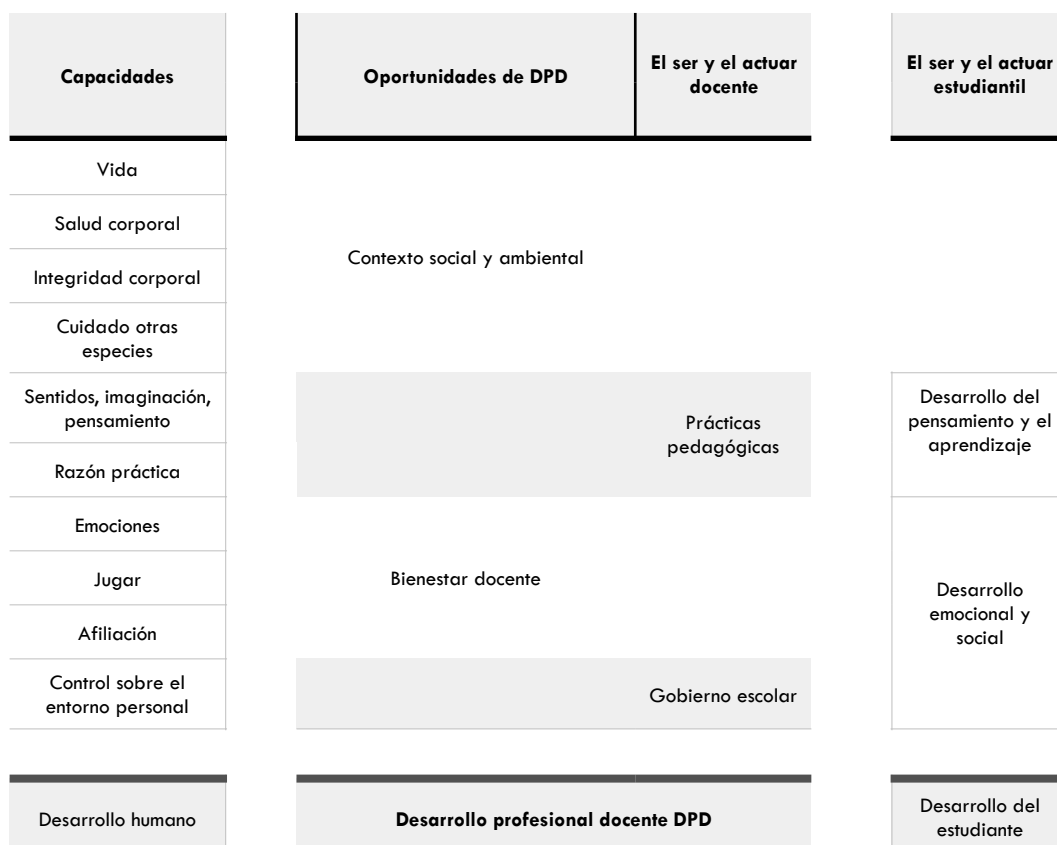
Las capacidades se interrelacionan las unas con las otras en muchos aspectos; sin embargo, para Nussbaum, dos de ellas juegan un rol arquitectónico distintivo, porque dirigen y organizan a las otras: la razón práctica y la afiliación. La *razón práctica* porque al tener la oportunidad de planear y darle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

Adicionalmente, la *imaginación* también juega un rol cognitivo central, porque permite proyectarse al futuro.

Las capacidades formuladas por Nussbaum no se pueden asimilar a un conjunto de competencias que deben ser desarrolladas dentro de un proceso de formación docente sino se constituyen en un marco filosófico y político que guía la definición de los aspectos deseables de la profesión como una forma de ser y actuar. En este sentido, el conjunto de capacidades postuladas por Nussbaum más que definir una taxonomía de competencias orienta lo que podría ser teológico dentro un programa de Desarrollo Profesional Docente.

NECESIDADES DE DPD Y DESARROLLO DE CAPACIDADES DOCENTES

El marco de desarrollo de capacidades, desde un enfoque centrado en el ser y el hacer, sugiere una tipología de necesidades de DPD, que fundamentalmente hace alusión a aspectos referidos al desarrollo profesional y personal de los profesores en relación el desarrollo del estudiante y el mejoramiento escolar. El libro *Maestros: enseñantes y aprendices a lo largo de la vida* presenta los resultados de una evaluación de necesidades de desarrollo profesional docente, que tiene en cuenta el desarrollo de capacidades en torno a cuatro dimensiones: contexto social y ambiental, prácticas pedagógicas, bienestar del docente, y gobierno escolar. Adicionalmente, se postula desde un enfoque pedagógico de carácter relacional y social que las necesidades de Desarrollo Profesional Docente no se centran solamente en el desarrollo personal profesoral sino que están relacionadas con las necesidades de desarrollo estudiantil.



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

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 en la escuela —en cuanto a investigación e innovación.

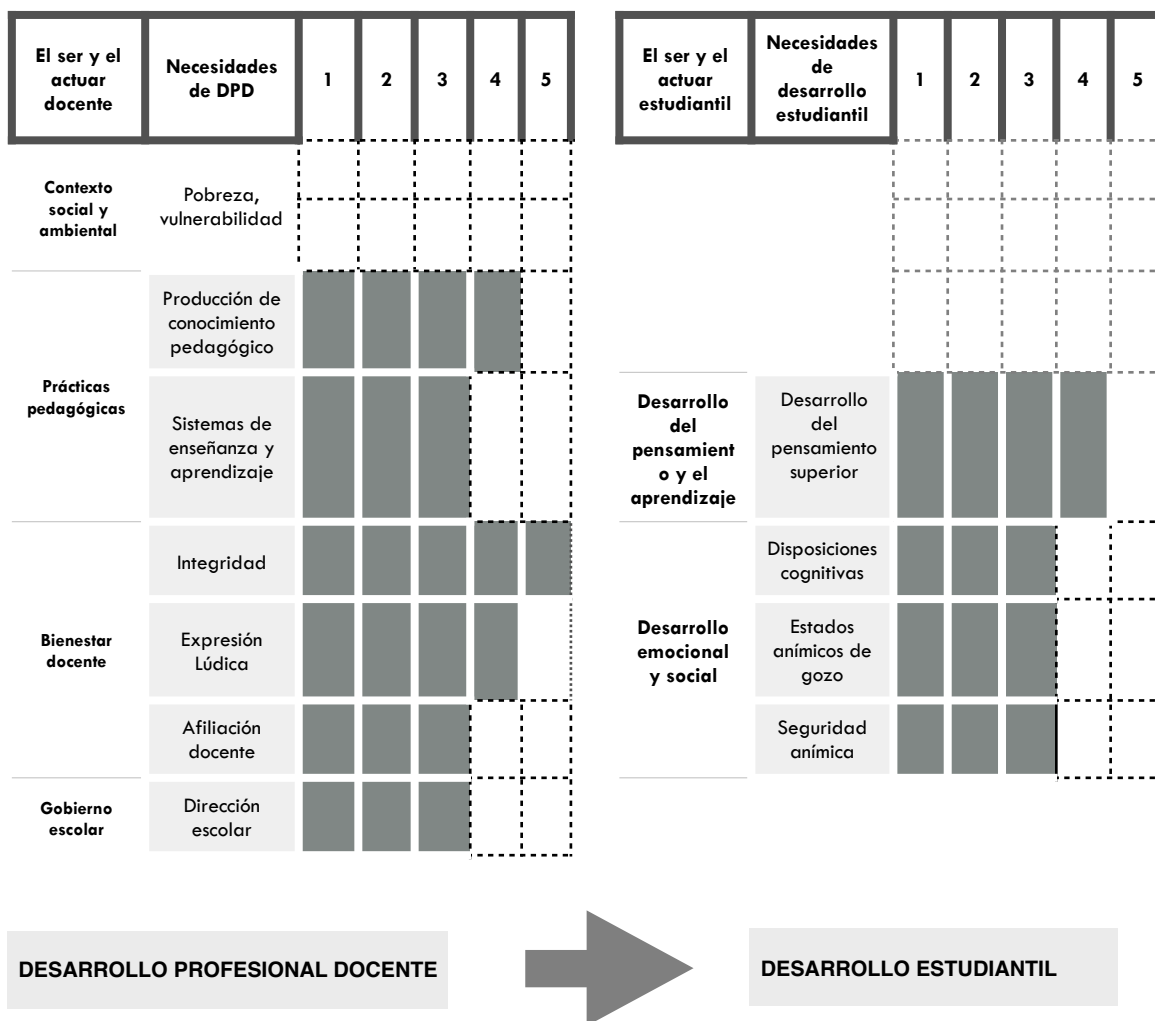
Bienestar docente: Hace referencia a la integridad física y mental de los profesores, a sus posibilidades de afiliación a su grupo familiar y de colegas, a sus oportunidades de participación en la toma de decisiones respecto a las condiciones de vida profesional y a las oportunidades de participar en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

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

Desarrollo estudiantil (pensamiento y emociones): Hace referencia a las posibilidades de desarrollo del pensamiento racional y creativo de los estudiantes, de sus disposiciones cognitivas y oportunidades para aprender, de su capacidad altruista y de sentir escolarmente estados emocionales agradables o de gozo a sus posibilidades de afiliación social con sus pares, a las oportunidades de participar en la toma de decisiones respecto a las condiciones de vida estudiantil y a las oportunidades de participar en actividades de juego o recreación

El desarrollo profesional docente y el desarrollo del estudiante no pueden mirarse como dimensiones aisladas. Las necesidades de DPD también son las necesidades de desarrollo humano de los estudiantes. Adicionalmente, las necesidades de DPD y de desarrollo estudiantil no pueden mirarse fuera del contexto social y económico. Y el contexto difícil de muchos niños y jóvenes hacen que el sistema educativo y los maestros acepten que la pobreza y la vulnerabilidad, afecten el desarrollo y el aprendizaje estudiantil. La falta de motivos hacía el aprendizaje, el excesivo individualismo y competitividad más un egocentrismo amenazado que caracteriza a muchos estudiantes exigen que la actuación docente y por ende los procesos de formación de maestros sean contextualizados y situados para no idealizar la labor docente.

Dentro del marco de desarrollo de capacidades, la investigación de evaluación de necesidades (Parra J. y otros, 2014) indagó desde el punto de vista cualitativo, por medio de la realización de diferentes grupos focales, y cuantitativo, mediante una encuesta de percepciones con respecto a los estados lo que es - lo que debería ser, las necesidades de Desarrollo profesional docente de los profesores de la ciudad de Bogotá. Las necesidades prioritarias encontradas fueron (ver *Maestros: aprendices y enseñantes a lo largo de la vida*):



1. Bienestar docente: integridad, ocio y afiliación

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

Desde el punto de vista de la indagación cuantitativa, la categoría de integridad personal docente, dentro de la dimensión más amplia de bienestar docente, aparece como una de las mayores necesidades, especialmente referida a la percepción de los profesores de vivir situaciones estresantes en la escuela.

Los profesores también expresan tanto en los grupos focales como en el análisis cuantitativo la necesidad de participar en actividades de ocio, recreación cultural o esparcimiento como parte de su vida laboral desde el punto de vista del clima organizacional escolar.

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

Desde el punto de vista de la indagación cualitativa, los profesores manifiestan que, en gran parte, las iniciativas docentes, las innovaciones escolares, la investigación educativa situada, la actualización disciplinar y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas dependen de la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa, especialmente del apoyo de los directivos docentes. Adicionalmente, también se señala la necesidad de promover innovaciones e investigación que se orienten a la solución de problemáticas escolares y pedagógicas, muchas derivadas de las condiciones de los entornos familiares y comunitarios de los estudiantes.

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

3. Sistemas de enseñanza flexibles y aprendizaje diferenciales

En la evaluación de necesidades, los diferentes profesores y directivos docentes, participantes de los grupos focales, coinciden en señalar que las prácticas

pedagógicas son uno de los principales temas de atención respecto a las necesidades de desarrollo profesional docente (DPD), en aspectos referidos a actualización disciplinar, recursos didácticos, aprendizaje diferencial, flexibilidad curricular y evaluación formativa. En la encuesta de necesidades, cuando se considera desde el análisis cruzado de actores (profesores, directivos) la formación en “sistemas de enseñanza y aprendizaje” se considera una necesidad importante que debe ser abordada en los procesos de desarrollo profesional docente.

A pesar de las dificultades de contexto, lo que sucede en las aulas puede afectar las trayectorias de desarrollo de los niños y de los jóvenes. Los profesores pueden promover en todos los estudiantes, independientemente de sus limitaciones sociales, intelectuales o emocionales, el éxito académico y prevenir las situaciones de desmotivación para el aprendizaje y falta de compromiso con la vida estudiantil. En la situación del aula, la enseñanza por sí misma no resuelve las dificultades que los estudiantes viven en sus contextos sociales. Aun así, el uso de sistemas de enseñanza flexibles que tengan en cuenta las particularidades personales y los estilos de aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de capacidades favorecen no solo la obtención de mejores resultados académicos sino también la constitución de personas fuertes que no se dejen arrastrar por las consecuencias negativas de la pobreza y la inequidad.

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

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

aspectos afectivos relacionados con el aprendizaje que a aquellos referidos al desarrollo intelectual y a los aprendizajes disciplinares.

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

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

Desde el punto de vista cualitativo, los profesores señalan la necesidad de la formación de los directivos, especialmente en relación con los modos de gobierno escolar más que con los aspectos administrativos. En el estudio cuantitativo, apareció la necesidad de mejoramiento de los modos de gobierno y dirección escolar, especialmente referidos a los aspectos de gestión del conocimiento, del talento humano y en relación con la promoción de la innovación educativa como un modo de dinamizar la organización escolar. Es importante señalar que las necesidades referidas al gobierno y la dirección escolar se refieren mucho más a aspectos relacionales sociales, de liderazgo y de manejo del talento humano que a los aspectos administrativos.

Los resultados de la evaluación de necesidades de Desarrollo Profesional Docente indican que, de acuerdo con la percepción de los diferentes actores consultados (profesores, directivos, ediles) los programas de DPD para Bogotá

deberían estar, principalmente, orientados a satisfacer necesidades en dos categorías: integridad de los docentes y expresión lúdica de los docentes. En un segundo nivel de importancia, está contemplada la producción de conocimiento pedagógico. De acuerdo con el análisis, en la tabla se muestran los pesos finales de cada categoría.

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

SER

 HACER

Desarrollo de capacidades
 (Enfoque democrático)

Necesidades de desarrollo profesional docente

- Bienestar Docente
- Producción de conocimiento pedagógico
- Sistemas de enseñanza flexibles
- Desarrollo del pensamiento y las disposiciones cognitivas de los estudiantes
- Dirección escolar desde la gestión del conocimiento

Capítulo 5

Sentido del desarrollo profesional docente DPD

CAPACIDADES Y FINES DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

En el libro de Christopher Day (1999), *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, describe el desarrollo profesional de los docentes como:

El desarrollo profesional consiste en todas las experiencias naturales de aprendizaje y aquellas actividades conscientes y planeadas que pretenden ser de beneficio directo o indirecto a los individuos, grupos o colegios y que contribuyen a la calidad de la educación en el salón de clase. Este es un proceso por lo cual, solos y con otros, los profesores reconocen, revisan y amplían sus compromisos como agentes de cambio para el logro de los propósitos morales de la enseñanza; y por los cuales ellos adquieren y desarrollan de manera crítica el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional necesarios para pensar profesionalmente [...] (p.4)

El Desarrollo Profesional Docente va a la par de los desarrollos culturales, sociales y económicos de los diferentes países de Latinoamérica pero debe asumir las situaciones conflictivas que viven los niños y los jóvenes de tal manera que se vuelva factor estratégico para el desarrollo de la educación y la sociedad. El Desarrollo Profesional se enfrenta a diferentes tensiones sociales y escolares:

- La buena educación y enseñanza debe ser para todos y no solo para poblaciones en situaciones de privilegio social, cultural y económico.
- La superación de situaciones de inequidad y de falta de cohesión social en las comunidades y al interior de la escuela.
- La superación de las situaciones de violencia escolar, de cualquier tipo de discriminación y las adicciones.
- La promoción del cuidado del medio ambiente, la tolerancia social y la comprensión mutua desde el trabajo práctico escolar.

- El desarrollo de proyectos de desarrollo social y escolar que permitan enfrentar críticamente el consumismo ligado al mercado.
- La promoción del trabajo en equipo y la cooperación que enfrenten el individualismo y la competitividad.
- El uso indiscriminado de los medios digitales y las aplicaciones tecnológicas que promueve un pensamiento reactivo y simplista y no el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico.
- La ausencia de motivos de los niños y jóvenes hacia el aprendizaje escolar y el poco entusiasmo hacia la apreciación y producción del conocimiento.
- La subvaloración de la formación humanista y artística en los currículos escolares.

El Desarrollo Profesional Docente va más allá de los procesos de capacitación de profesores y se convierte en un factor estratégico de desarrollo social y educativo, de transformación escolar y de mejoramiento continuo del desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Y para evitar su reduccionismo, en un enfoque administrativo de la profesión (hacer), es posible guiarse por un enfoque de desarrollo de capacidades (ser y hacer).

En un marco de necesidades y propósitos, desde el enfoque de desarrollo de capacidades, se pueden definir los fines de DPD:

- *Cooperación y diálogo*: Desarrollar las capacidades docentes, en relación con el contexto ambiental y social, que les permita a los profesores diseñar e implementar estrategias sociales escolares y de aula, de carácter cooperativo y dialogal, que promuevan la inclusión, la igualdad de género y la solución pacífica de conflictos.
- *Cordialidad y justicia*: Desarrollar las capacidades docentes, en relación con el contexto social del aula, que promueven ambientes de aprendizaje

cordiales y justos de apoyo a la superación de conflictos cotidianos de relacionamiento social entre los estudiantes.

- *Innovación curricular y didáctica:* Desarrollar las capacidades docentes, en relación con sus prácticas pedagógicas, que los faculte para diseñar e implementar currículos y sistemas de enseñanza y evaluación, novedosos y útiles, de acuerdo a las necesidades de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, especialmente de aquellos que han vivido en situaciones de pobreza y vulnerabilidad.
- *Investigación educativa:* Desarrollar capacidades docentes de investigación para dar respuesta a problemas prácticos de desarrollo escolar y de los estudiantes.
- *Pensamiento superior y disposiciones cognitivas de los estudiantes:* Desarrollar las capacidades docentes, en relación con sus prácticas pedagógicas, que los facultad para diseñar e implementar currículos y sistemas de enseñanza y evaluación, que favorezcan el desarrollo del pensamiento superior de los estudiantes (memoria, imaginación, razonamiento, solución de problemas, toma de decisiones, etc.) y sus disposiciones cognitivas (motivación, curiosidad, seguridad psicológica en su aprendizaje, tolerancia a la incertidumbre, etc.) para el aprendizaje.
- *Participación crítica y prospectiva:* Desarrollar las capacidades docentes para participar de manera crítica y prospectiva, como agente educativo, en la definición de los fines educativos, y modos de organización escolar en vías del mejoramiento institucional.
- *Gestión del conocimiento:* Desarrollar las capacidades docentes y directivas que permitan dirigir las instituciones escolares desde un enfoque de gestión del conocimiento pedagógico y talento humano docente.
- *Emocionalidad docente:* Desarrollar capacidades que les permita a los docentes promover su capacidad de juego, uso productivo del ocio y

expresividad emocional de tal manera que puedan vivir laboralmente sin vivir constantemente situaciones de ansiedad y estrés.

- *Motivación:* Desarrollar capacidades docentes que les permita a los profesores de manera permanente reflexionar sobre sus motivos y creencias hacia la enseñanza y el aprendizaje permanente de la enseñanza.

El desarrollo de las capacidades docentes, enmarcado en un enfoque de desarrollo humano, no puede asimilarse a una propuesta de formación de competencias pedagógicas dentro de un esquema administrativo centrado en el hacer profesional. La pregunta por las capacidades docentes hace referencia a la manera como en el hacer docente emana de una preocupación por el ser humano que incluye no solo una dimensión práctica profesional sino una dimensión emocional y contextual, en un marco de justicia y bienestar social.

COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR

En Latinoamérica ha existido un debate de carácter ideológico y conceptual sobre el uso del término “competencias” asimilándolo a una postura administrativa y de productividad. Sin embargo, más allá de la ubicación del concepto en un enfoque administrativo podemos reconocer tal como lo hace Perronoud (2007) que podríamos hablar de las competencias para enseñar. El autor reconoce las competencias como la capacidad de movilizar recursos cognitivos distintos para hacer frente a un tipo de situaciones y sugiere cuatro aspectos: a) las competencias no son conocimientos, habilidades o actitudes aunque movilizan o integran estos recursos; b) la movilización surge frente a situaciones particulares aunque pueden servir para casos análogos; c) el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, esquemas de pensamiento, que permiten identificar y realizar una acción adaptada a la situación; y d) las competencias profesionales se generan en actividades formativas pero también en el continuo de las situaciones de trabajo. A partir de estos aspectos que incluyen recursos cognitivos, una concepción situada de la actividad y la diana trabajo-estudio el autor postula una serie de competencias

que aportan a la comprensión de lo que significa la formación para el hacer profesional.

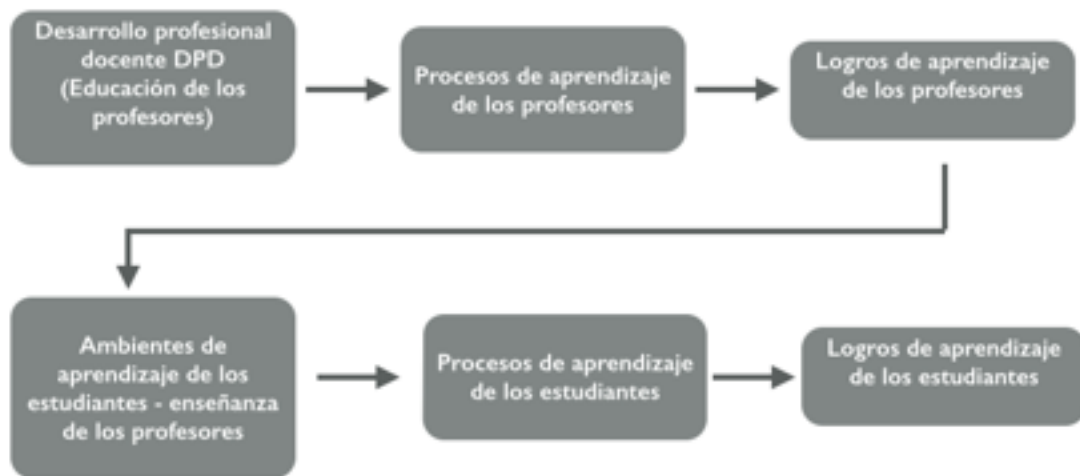
Las competencias para enseñar podrían verse como el modo práctico como se movilizan las capacidades docentes en relación con las prácticas pedagógicas, la gestión escolar y el aprendizaje estudiantil:

1. *Situaciones de aprendizaje*: Organizar y animar situaciones de aprendizaje en las que se pueda relacionar eventos del contexto estudiantil y el conocimiento escolar.
2. *Progresión del aprendizaje*: Gestionar la progresión de los aprendizajes de tal manera que los procesos formativos se estructuren a lo largo de la vida escolar y no solo por resultados aislados; concebir las dificultades de aprendizaje a largo plazo y en relación con el desarrollo.
3. *Herramientas para el aprendizaje*. Diseñar, implementar y evaluar de manera constante herramientas educativas (textos, software educativo, bibliotecas, apps, etc.) para asumir las diferencias y dificultades de aprendizaje de los estudiantes.
4. *Mediaciones tecnológicas*: Reflexionar críticamente sobre el uso de mediaciones tecnológicas en la enseñanza, favorecer su uso en los estudiantes para promover aprendizajes y su apropiación democrática y no discriminatoria.
5. *Motivación y compromiso con el aprendizaje*: Promover en los alumnos la motivación y el compromiso con el aprendizaje, favoreciendo la responsabilidad estudiantil.
6. *Aprendizaje cooperativo*: Promover el trabajo cooperativo entre los estudiantes de tal manera que el aprendizaje también sea de carácter social y no únicamente de valor individual.

7. *Participación en la toma de decisiones escolares*: Participar en la orientación educativa y gestión de la escuela, sin perder su papel estratégico en el desarrollo social y económico.
8. *Comunidad educativa*: Promover la participación de los padres de familia, cuidadores y/o miembros de la comunidad en los procesos educativos de los estudiantes, de tal manera que se creé una visión de corresponsabilidad en el desarrollo infantil.
9. *Reflexión ética*: Reflexionar éticamente sobre las implicaciones de sus acciones educativas y favorecer la consolidación de una comunidad escolar justa en un marco de derechos y deberes.
10. *Auto formación*: Promover y generar de manera permanente acciones de auto - formación, de aprendizaje cooperativo entre colegas y de superación colectiva de obstáculos.
11. *Trabajo interdisciplinario*: Promover el trabajo interdisciplinario con colegas de otras profesiones para resolver problemas formativos en los estudiantes relacionados con sus condiciones sociodemográficas y de desarrollo psicobiológico.

PROFESORES QUE APRENDEN Y APRENDIZAJE ESTUDIANTIL

Vermunt, (Krolak- Schwerdt, 2014) en el artículo *Teacher Learning and Professional Development*, señala que la sociedad demanda evidencia que la educación del profesor (formación inicial) y el desarrollo profesional (formación permanente) deben proveer evidencia de su contribución al mejoramiento de los logros de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, el autor señala que muchos programas de formación de docentes no asumen como inquietud fundamental la manera como se asocian la actividad de la enseñanza y el aprendizaje estudiantil en diferentes entornos y situaciones que surgen de la vida cotidiana escolar. Parecería que hay una mayor preocupación por la demostración de un saber pedagógico académico que por los procesos exigentes de enseñanza en situaciones complicadas de aprendizaje. Se



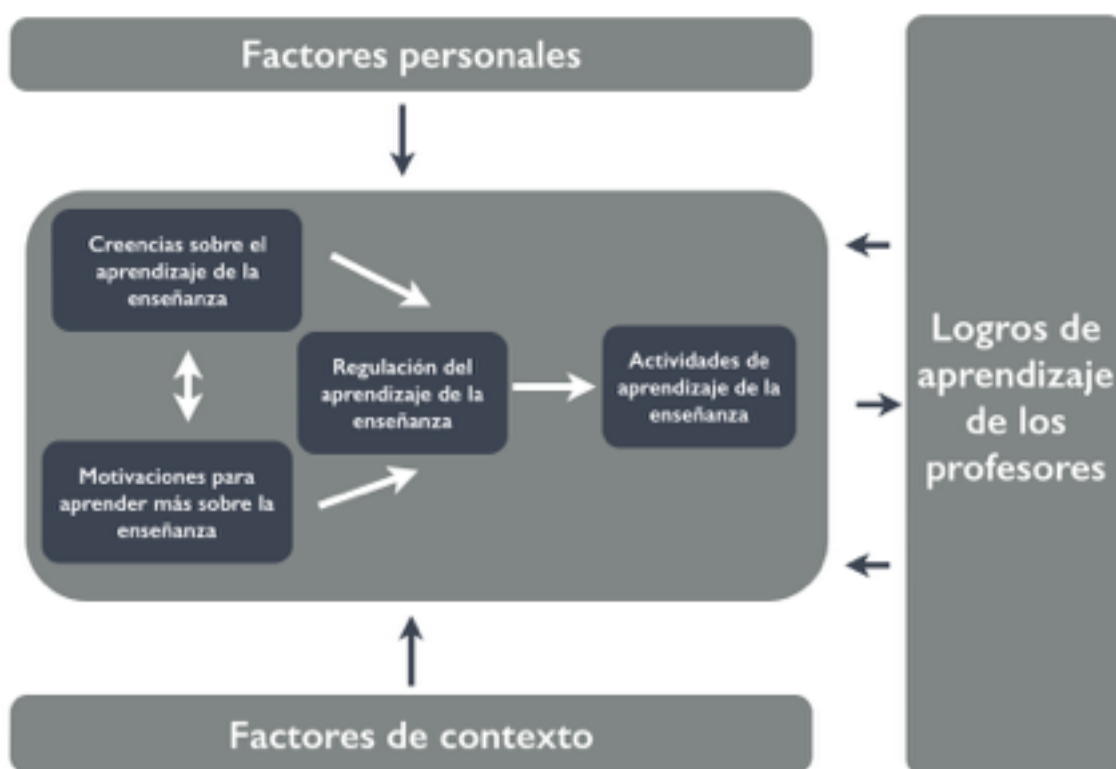
desarrollan conocimientos y habilidades que demuestran un saber personal pero poco contribuyen a las transformaciones escolares y al desarrollo estudiantil.

El autor postula que hay necesidad de vincular los procesos de aprendizaje de los profesores con los aprendizajes de sus estudiantes (ver gráfica), sin embargo, las teorías de aprendizaje que explican el aprendizaje adulto de los profesores no son un reflejo de las teorías de aprendizaje de los estudiantes por lo tanto el desarrollo profesional docente debe buscar métodos apropiados. Se pueden señalar, basados en el autor, cinco modos claves para generar el aprendizaje adulto del profesor (Vermunt, 82):

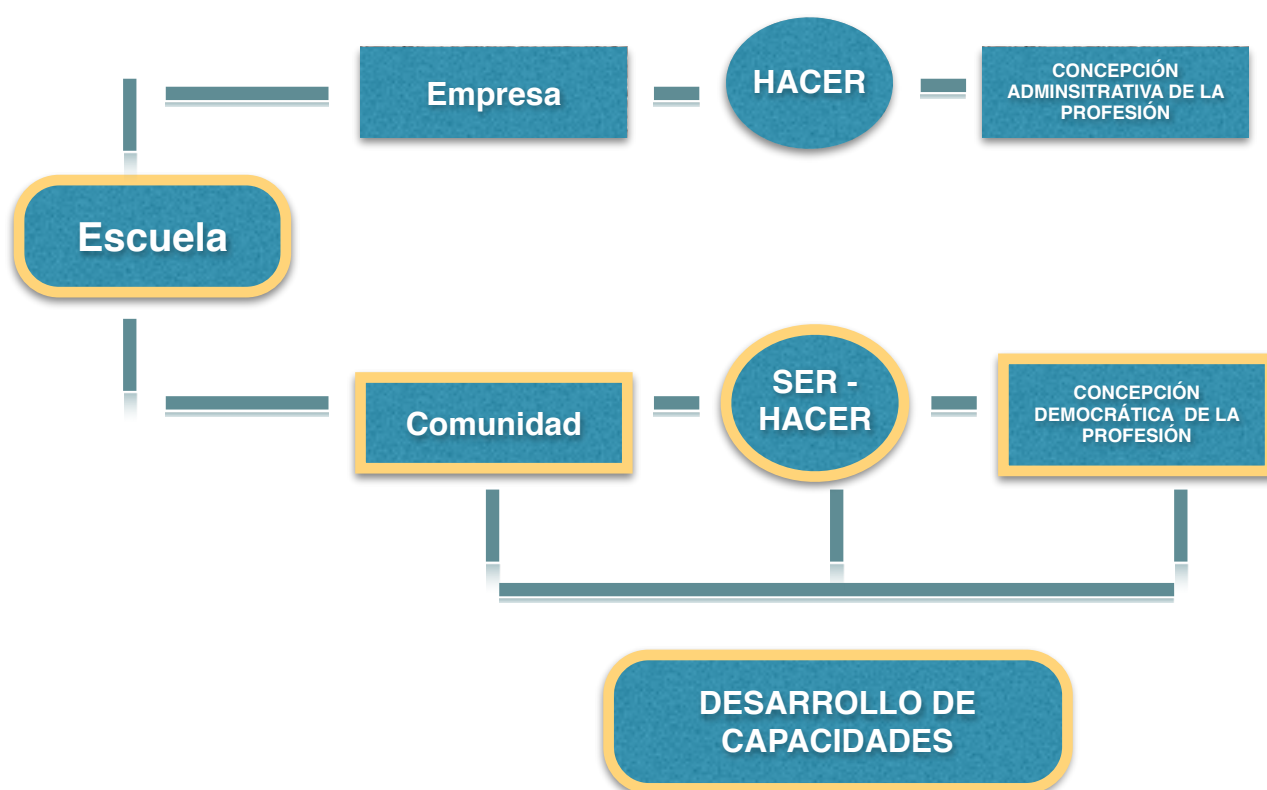
- a) *enseñanza basada en el auto-estudio*, que hace referencia al auto - aprendizaje y a los grupos tutoriados orientados hacia la solución de tareas asignadas por un tutor,
- b) *aprendizaje basado en problemas*, los profesores estudiantes trabajan en pequeños grupos comprendiendo, explicando y resolviendo problemas relativos a las situaciones prácticas de enseñanza,
- c) *aprendizaje centrado en proyectos*, los profesores estudiantes diseñan e implementan proyectos para probar o experimentar soluciones a dificultades prácticas de la enseñanza,

- d) *enseñanza basada en competencias*, los profesores estudiantes fundamentados en resultados de auto evaluaciones de acuerdo a un perfil docente desarrollan actividades para aumentar sus competencias, y
- e) *aprendizaje dual*, se combina el aprendizaje académica proporcionado por las universidades con el aprendizaje que surge de la práctica.

En estos enfoques predominan las actividades alrededor de los problemas, los casos y las situaciones conflictivas que se producen en la enseñanza, el trabajo en grupos de colegas y el auto estudio, de tal manera que constantemente se vincule lo práctico con lo teórico. Adicionalmente, acompañado al trabajo intelectual de aprendizaje se vinculan los análisis de las creencias y motivos de los profesores con respecto a la manera cómo se vive la enseñanza y se aprende sobre ella, de tal manera que el aprendizaje de los docentes se transforme en autorregulación de aprendizaje y valoración de logros de los enseñantes. Lo más importante, desde esta concepción, es que los aprendizajes docentes deben tener una expresión en los logros de aprendizaje de los estudiantes.



Schein (citado por Day, 2002) define la cultura escolar como el nivel más profundo de principios y creencias que operan inconscientemente y que son compartidas por los miembros de una comunidad. Un enfoque centrado en el “hacer”, utiliza la metáfora de la “escuela como una empresa” que dirige su atención hacia la carrera docente, los incentivos, estructuras administrativas, rendición de cuentas, tecnologías y espacios físicos. Por otro lado, desde un enfoque centrado en el “ser y el hacer” la escuela se puede ver como una “comunidad de trabajo” en donde se enfatiza una concepción de organización democrática. En la visión administrativa, el desarrollo profesional docente se centra en el individuo y en la demostración de sus competencias a través de la evaluación. Desde la visión democrática el desarrollo profesional se focaliza en la consolidación de una comunidad profesional de docentes y los procesos de evaluación se realizan con el fin de generar procesos de mejoramiento escolar tanto en la dimensión del docente como de los estudiantes y la institución.



La escuela como una comunidad de trabajo va más allá de una organización de tipo empresarial dentro de un enfoque administrativo de la profesión docente. La esencia de una comunidad es el intercambio no monetario de valores y se caracteriza por las acciones que emprendemos porque nos preocupamos de los demás y del bien colectivo. En una comunidad se generan eventos de valor humano que no podemos medir, no nos podemos referir a ellos en pesos o en lingotes de oro. Son eventos como el respeto, la tolerancia, la confianza cuyo suministro es ilimitado, y que es fruto, no de un altruismo romántico, sino de la intuición de que el propio interés está conectado con el interés de la comunidad. Jamás ha existido ni existirá una auténtica comunidad sin una gran cantidad de valores no materiales y una cantidad equivalente de intercambios no monetarios de valores materiales. La comunidad no persigue el provecho. Persigue el beneficio (Hock, D., 2001).

La ciudadanía, en general, hace referencia al ejercicio de los derechos y a la posibilidad de participar en la vida comunitaria de un modo responsable y políticamente pacífico, con el objetivo de incrementar el bienestar público. Participar en la comunidad escolar es una especie de ciudadanía pedagógica que busca el bienestar de los diferentes agentes educativos, estudiantes, profesores, trabajadores, familias.

Amartya Sen (2010) en su libro *La idea de la justicia* describe el institucionalismo transcendental, como un enfoque centrado en las normas y en las instituciones sin preocuparse de la dinámica de las comunidades reales con personas inmersas en la emocionalidad de sus vínculos sociales. Estas características del institucionalismo se derivan de los modelos contractualistas de Hobbes, Locke y Rousseau. En contraste, otros modelos, centrados en las realizaciones, que se inician con Bentham y Marx, se ocupan de los comportamientos reales de las personas, las comunidades y las instituciones, y su preocupación fundamental es por las vidas que los seres humanos realmente pueden vivir. El *institucionalismo transcendental* se centra en la institucionalización, la norma y la operación, más cercano a un enfoque empresarial de la escuela,

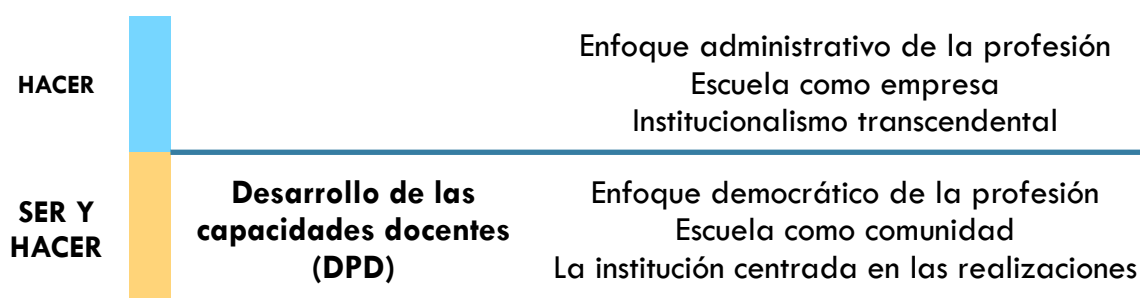
mientras el enfoque sustentado en las *realizaciones* se concentra en las personas, en el conjunto de vínculos sociales y en la complejidad de las dinámicas comunitarias y culturales (Parra, 2013).

La vida ciudadana no se comprende únicamente como una vivencia personal de los derechos sino como modos de coordinación de acciones entre los miembros de una comunidad. Si se explica la educación pública, el Desarrollo Profesional Docente, el aprendizaje de los enseñantes y de los estudiantes, la vida familiar de los niños de la escuela, etc., se hace alusión a los derechos y a la ciudadanía desde lo comunitario, y no solo desde lo institucional prescrito u operativo centrado en el *hacer* más que en el *ser*, y en la relación *entre seres*.

El institucionalismo trascendental conlleva el ejercicio de la autoridad para el cumplimiento de la norma, lo cual origina, muchas veces, que la opulencia legal de la institución ocasione una rebeldía estudiantil que impide los encuentros necesarios para la interacción social educativa; se hace casi imposible encontrar motivos, definir fines o generar acciones de cooperación que permitan la enseñanza; la institución misma se convierte en el peor de los obstáculos para generar intereses compartidos, colaboración, desarrollo profesional docente y desarrollo estudiantil. El peor de los males del institucionalismo trascendental es la aceptación sumisa de las normas que regulan la actuación social. La normativa institucional como forma de regulación externa, y sus modos de implantación, no dan vías al autogobierno y a la tolerancia de posturas ante la vida y el mundo. En el institucionalismo trascendental quienes sufren mayormente son los rebeldes, los diferentes y los débiles; la desviación de la norma que pone en riesgo la estabilidad organizativa se evita, sin importar los mecanismos utilizados de control social. Dentro de este enfoque se dificulta el auto aprendizaje, la cooperación entre maestros, la formación docente situada y contextualizada.

Dentro de los programas de Desarrollo Profesional Docente se asume que el desarrollo de la comunidad educativa y el desarrollo profesional docente deben estar sincronizados. La evaluación formativa y permanente, tanto de los profesores como de la institución, los programas y los estudiantes, parece que

podría ser una estrategia para velar por esta sincronización. Sin embargo, los profesores y los académicos, dentro de un enfoque centrado en la institución y de corte empresarial, ven a la evaluación como modos de control, rendición de cuentas y modos de regulación de la carrera docente. El desarrollo Profesional Docente visto como un modo de aprendizaje a lo largo de la vida puede cumplir el papel de mecanismo de articulación entre las necesidades individuales y las de la comunidad educativa. Así mismo, si la evaluación institucional y del docente hacen parte del DPD está se dirige hacia la articulación comunidad - docente y hacia el mejoramiento de los procesos de desarrollo educativo.



BIBLIOGRAFÍA

- Bornstein, M. (2012). *Proximal to Distal Environments in Child Development*. En: Mayers, L., & Lewis, M. *The Cambridge handbook of Environment in Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byung- Hun, C. (2014). *La agonía del eros*. Barcelona: Herder
- Cefai, C. (2012). *Resilience-Enhancing Classroom for Children with Social, Emotional and Behavioral Difficulties*. En: *The Routledge International Companion*
- Checci, D. (2005). *The Economics of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chetty, R., Friedman, J., & Rockoff, J. (2011) *The Long-Term Impacts of Teachers: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood*. Cambridge: National Bureau of Economic Research Working Papers.
- Cole, T., Daniels, H., & Visser, J. (2012). *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties*. New York: Routledge
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: US Department of Health, Education & Welfare. Office of Education.
- Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Towards the Development of a Dynamic Approach to Teacher Professional Development*. En: *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*, (pp. 3-11). Netherlands: Springer.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. y Sachs, J. (2004). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Glasgow: Open University Press.
- Day, C., & Lee, J. (2011). *New Understandings of Teacher 's Work. Emotions and Educational Change*. London: Springer.
- Desimone, L. M. (2009). *Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures*. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199
- Eccles, J., & Roeser, R. (2012). *School Influences on Human Development*. En: *The Cambridge handbook of environment in human development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, V., Edwards, A., & Smagorinsky, P. (2010). *Cultural-Historical Perspectives on Teacher Education and Development*. *Learning Teachers*. London: Routledge.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gorski, P. (2013). *Reaching and Teaching Students in Poverty*. New York: Teachers College Columbia University.
- Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. (1996). *The Effect of School Resources on Student Achievement*. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.
- Gupta, K. (2007). *A Practical Guide to Needs Assessment*. San Francisco: Pfeiffer. Hackman, D., & Farah, M. (2008). *Socioeconomic Status and the Developing Brain*.
- Hedegaard, M., & Chaiklin, S. (2011). *Supporting Children and Schools: A Development and Practice-Centre Approach for Professional Practice and Research*. En: Daniels, H., & Hedegaard, M. *Vygotsky and Specials Needs Education*. London: Continuum International Publishing Group.
- Hedegaard, M., Edwards, A. y Fler. (2012). *Motives in children's development cultural-historical approach*. New York: Cambridge University Press.
- Hock, D. (2001). *El nacimiento de la era caórdica*. Buenos Aires: Granica
- Hursen, C., & Birinci, C. M. (2013). *Educational Needs Assessment of Art Teachers During Teaching Process*. *Social and Behavioral Sciences*, 83(0), 1068-1072.
- Jensen, E. (2009). *Teaching with Poverty in Mind*. Alexandria: ASCD.
- Jensen, E. (2013). *Engaging Students with Poverty in Mind*. Alexandria: ASCD.
- Kaufman, R. (2013). *Needs Assessment*. Alexandria: American Society for Trainig and Development (ASTD).
- Krolak- Schwerdt S. (2014). *Teacher's Professional Development*. Rotterdam: Sense Publishers
- Layard, R. y Dunn, J. (2011). *La buena infancia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lipina, S., & Colombo, J. A. (2009). *Poverty and Brain Development During Childhood*. Washington: American Psychological Association.
- Lipina, S., & Posner, M. (2012). *The Impact of Poverty on the Development of Brain Networks*. *Frontiers in human neuroscience*, 6, 205-225.
- Lumpe, A., Czerniak, C., Haney, J., & Beltyukova, S. (2011). *Beliefs about Teaching Science: The Relationship Between Elementary Teachers' Participation in Professional Development and Student Achievement*. *International Journal of Science Education*, 34(2), 153-166.
- Mayers, L., & Lewis, M. (2012). *The Cambridge Handbook of Environment in Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Monk, D. (1989). *The Education Production Function: Its Evolving Role in Policy Analysis*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(1), 31-45.

- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2009). *Libertad de Conciencia*. Barcelona: Tusquets.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- OECD. (2010). *Teachers' Professional Development*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Parra, J. (2013). *Crecer en el humo*. Bogotá: Publidisa
- Parra, J., Maya, C., Barrera, D., Giraldo, C., y Valdivieso, (2014). *Maestros: enseñantes y aprendices a lo largo de la vida*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá - IDEP.
- Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). *Teachers, Schools and Academic Achievement*. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Turner, J. (2007). *Human Emotions*. London: Routledge
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Schutz, P., & Zembylas, M. (2009). *Advances in Teacher Emotion Research*. London: Springer.
- Wilkinson, R. y Pickett, K. (2009). *Desigualdad*. Madrid: Turner Noema.

Investigaciones IDEP

- Balance del Plan Territorial de formación docente 2009-2012 y lineamientos de política de Formación de Maestros*. María Cristina Martínez Pineda et,al. Informe final contrato 056 de 2013 UPN-IDEP. Versión Digital. 95 paginas.
- Estudio sobre incentivos: balance y perspectiva de la política de incentivos en el Distrito Capital (1996-2013)*. Gladys Jaimes de Casadiego, María Elvira Rodríguez Luna IDEP. Formato digital, 335 páginas.
- Entre la historia y la memoria: Alternativas en la formación de maestros. Sistematización de experiencias de formación a maestros. 2010-2013*. Mireya González Lara (Investigadora); Absalón Jiménez, Ángela Neira, Ruth Amanda Cortés (Co- investigadores). Alianza IDEP-IDIE (OEI). Formato digital, 143 páginas.