



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Lima
Representación en Perú

EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO: REFLEXIONES PARA EL CONTEXTO PERUANO



SERIE: APORTES PARA LA REFLEXIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS DOCENTES

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
UNESCO Lima, Representación de la UNESCO en Perú
Av. Javier Prado Este 2465, piso 7, San Borja, Lima, Perú
© UNESCO, 2019
Todos los derechos reservados

**El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio:
Reflexiones para el contexto peruano**

Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes
Investigación desarrollada por María Balarin, PhD (investigadora principal) y Aurora Escudero, BA (asistente de investigación), Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

Esta publicación ha sido elaborada con insumos de las actividades desarrolladas en el marco del Convenio de asistencia técnica entre el Ministerio de Educación de Perú y la Oficina de UNESCO Lima.

Primera publicación: Diciembre 2018
Primera edición digital: Diciembre 2019

Libro electrónico disponible en:
<https://unesdoc.unesco.org/>

Diseño y diagramación: Instituto Benjamín Carrión

Foto portada: Oficina UNESCO Lima

ISBN 978-9972-841-34-7

Las denominaciones utilizadas en esta publicación y la presentación del material que figura en ella no suponen la expresión de opinión alguna por parte de la UNESCO sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, ni sobre sus autoridades, ni tampoco sobre la delimitación de sus fronteras o límites. Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores, no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

UNESCO prioriza la perspectiva de género; sin embargo, para facilitar la lectura se utilizará un lenguaje neutro o se hará referencia a lo masculino o femenino según corresponda a la literatura presentada.



PRESENTACIÓN

La Educación es uno de los derechos fundamentales de los seres humanos; aporta al logro de su desarrollo integral, promueve su libertad y autonomía, y contribuye al ejercicio pleno de otros derechos humanos.

En los procesos educativos, el trabajo docente es uno de los factores esenciales para la calidad de los aprendizajes de las y los estudiantes que, desde el enfoque de derechos que promueve la UNESCO, es aquel que tiene en cuenta y respeta los contextos, considera e incluye los saberes propios de las comunidades y poblaciones, promueve la inclusión, contribuye a dar sentido a los proyectos de vida de las y los estudiantes, y aporta al fortalecimiento de su identidad y autoestima, así como a la construcción de ciudadanía.

En efecto, existe suficiente evidencia del valor estratégico que tiene el trabajo docente en el cumplimiento de los objetivos de los sistemas educativos. Por ello, el Perú ha definido la revaloración de la profesión docente como uno de los ejes de la reforma educativa y se encuentra avanzando en un conjunto de políticas, estrategias y programas hacia el fortalecimiento de políticas de desarrollo docente que promuevan la incorporación de docentes con calidad profesional y compromiso ético.

Las acciones orientadas en dirección a la revaloración de la carrera están alineadas con el Proyecto Educativo Nacional al 2021, que planteó como uno de los seis objetivos nacionales del país en educación “asegurar el desarrollo profesional docente, revalorando su papel en el marco de una carrera pública centrada en el desempeño responsable y efectivo, así como de una formación continua integral” (Objetivo Estratégico 3).

Del mismo modo, esta decisión de política educativa contribuirá a la configuración del marco de acción del Perú para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), un compromiso internacional asumido por todos los Estados que integran la Organización de Naciones Unidas (ONU). El ODS 4, que constituye el Objetivo de Educación al 2030, a través de su meta 10 espera “aumentar la oferta de maestros calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo”.

Para lograr los objetivos nacionales de la educación y el desarrollo social, y cumplir con los compromisos internacionales del país, el Ministerio de Educación de Perú (MINEDU) ha tomado decisiones cruciales de política; las mismas van desde la creación de la Dirección General de Desarrollo Docente (DIGEDD) para ocuparse del tema docente en su integralidad, la inversión de importantes recursos del presupuesto general de Educación, hasta la implementación de estrategias y programas que configuran un gran avance en el fortalecimiento de las políticas docentes.

En este marco, se firmó el Convenio entre el MINEDU y la UNESCO en Perú dirigido a contribuir al desarrollo de los docentes. Este Convenio, entre muchas importantes actividades, incluyó la generación de conocimiento sobre las diversas dimensiones del trabajo docente, con el propósito de disponer de información actualizada para la toma de decisiones.

Así, la Oficina de UNESCO Lima, cumpliendo su mandato de generar conocimiento para el fortalecimiento de las políticas públicas en educación, se complace en compartir con la comunidad educativa la Serie “Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes” constituida en esta tercera entrega por cuatro publicaciones que abordan los siguientes temas: 1) El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: reflexiones para el contexto peruano; 2) El acompañamiento pedagógico en la secundaria de Jornada Escolar Completa: prácticas, contextos y concepciones; y, 3) Elección de la carrera docente y la Carrera Pública Magisterial; y 4) Una aproximación al programa de formación profesional en educación inicial EIB para docentes sin título de las comunidades indígenas bilingües de la Amazonía.

El Perú tiene una gran fortaleza que combina una base normativa explícita, la voluntad política de priorizar las políticas docentes y el reconocimiento que la sociedad da al trabajo de los docentes y lo fundamental de invertir en su desarrollo profesional y en el mejoramiento de sus condiciones laborales. Estamos seguros que estas publicaciones serán un aporte para los debates y compromisos que se requieren en el campo de la construcción e implementación de las políticas públicas sobre la docencia en el país.

Lima, noviembre de 2017

Magaly Robalino Campos
Representante de la UNESCO en Perú

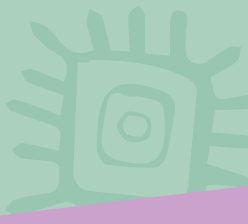


CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| LISTA DE SIGLAS | 6 |
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| 1. LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO EN AMÉRICA LATINA Y EN EL PERÚ | 11 |
| 1.1. Los programas de formación docente en servicio en América Latina | 14 |
| 1.2. La formación docente en servicio en el Perú | 17 |
| 2. LAS ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO CON ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN | 25 |
| 2.1. Las intervenciones con acompañamiento pedagógico | 30 |
| 2.2. Análisis comparado de las estrategias de formación docente en servicio con acompañamiento pedagógico | 37 |
| 3. TENDENCIAS INTERNACIONALES EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE | 43 |
| 3.1. Nuevos enfoques sobre el desarrollo profesional docente | 45 |
| 3.2. Principios clave de los nuevos enfoques de desarrollo profesional docente | 52 |
| 3.3. Principales estrategias utilizadas en los nuevos programas de desarrollo profesional docente | 56 |
| 4. ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO, EN RELACIÓN A LAS TENDENCIAS INTERNACIONALES DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE | 65 |
| 5. REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES | 73 |
| BIBLIOGRAFÍA | 79 |
| ANEXO | 85 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------------|--|
| ASPI: | Acompañantes de Soporte Pedagógico Intercultural |
| DEP: | Dirección de Educación Primaria |
| DES: | Dirección de Educación Secundaria |
| DEIB: | Dirección de Educación Intercultural Bilingüe |
| DIFODS: | Dirección de Formación Docente en Servicio |
| DIGEBR: | Dirección de Educación Básica Regular |
| DIGEIBIRA: | Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural |
| DISER: | Dirección de Servicios Educativos en el Ámbito Rural |
| DRE: | Dirección Regional de Educación |
| ECE: | Evaluación Censal de Estudiantes |
| EBR: | Educación Básica Regular |
| EIB: | Educación Intercultural Bilingüe |
| GIA: | Grupos de interaprendizaje |
| I.E./II.EE.: | Institución/es educativa/s |
| JEC: | Jornada Escolar Completa |
| MBDD: | Marco del Buen Desempeño Docente |
| MINEDU: | Ministerio de Educación del Perú |
| MEF: | Ministerio de Economía y Finanzas del Perú |
| PEAR: | Programa Educativo en Zonas Rurales |
| PELA: | Programa Estratégico Logros de Aprendizaje |
| PLANCAD: | Plan Nacional de Capacitación Docente |
| PRONAFCAP: | Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente |
| RER: | Redes Educativas Rurales |
| RIA: | Reuniones de interaprendizaje |
| RSG: | Resolución de Secretaria General |
| SP: | Soporte Pedagógico Urbano |
| SPI: | Soporte Pedagógico Intercultural |
| UGEL: | Unidad de Gestión Educativa Local |



INTRODUCCIÓN

Desde hace más de una década, el Ministerio de Educación del Perú viene apostando por el acompañamiento pedagógico como principal estrategia de formación y fortalecimiento de las capacidades de los docentes en servicio del país. Es así, que el Acompañamiento Pedagógico se define como:

Una estrategia de formación docente en servicio centrada en la escuela, la misma que, mediada por el acompañante, promueve en los docentes –de manera individual y colectiva– la mejora de su práctica pedagógica a partir del descubrimiento de los supuestos que están detrás de ella, la toma de conciencia e implementación de los cambios necesarios para forjar de manera progresiva su autonomía profesional e institucional y la consecución de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. (RSG N° 008-2016-MINEDU)

Esta apuesta por el acompañamiento pedagógico como principal estrategia formativa, se sustenta tanto en los resultados de evaluaciones que muestran el impacto positivo del acompañamiento en el logro de aprendizajes de los estudiantes (Agüero, 2016; Majerowicz, 2015; MEF, 2008; Rodríguez, Leyva y Hopkins, 2016), como en los aprendizajes surgidos de las experiencias de programas formativos pasados.

Como se verá a lo largo del documento, las estrategias de acompañamiento pedagógico –que tienen algunos antecedentes ya en los programas de formación docente de la década de los noventa–, han ido evolucionando y consolidándose en el

tiempo, hasta alcanzar un fuerte nivel de institucionalización en todos los niveles y modalidades del servicio educativo.

Las estrategias de acompañamiento pedagógico han ido evolucionando y consolidándose en el tiempo, hasta alcanzar un fuerte nivel de institucionalización en todos los niveles y modalidades del servicio educativo.

Hoy en día, las principales intervenciones priorizadas por el MINEDU –como son Soporte Pedagógico Urbano (dirigido a las primarias polidocentes urbanas), Soporte Pedagógico Intercultural (dirigido a las escuelas de educación intercultural bilingüe), Acompañamiento Pedagógico Unidocente y Multigrado, Soporte Pedagógico a la Secundaria Rural, y Jornada Escolar Completa– incluyen estrategias de acompañamiento pedagógico, orientadas a fortalecer las capacidades de los docentes.

A partir del año 2008, con el inicio del Programa Presupuestal Logros de Aprendizaje (PELA) se han dado importantes avances en el diseño e implementación de las estrategias de acompañamiento pedagógico. Los aprendizajes surgidos de las experiencias de implementación de estas estrategias han sido plasmados en evaluaciones

de diseño e implementación cuyas recomendaciones han contribuido a ordenar y mejorar los procesos de acompañamiento pedagógico (Alcázar y Legonía, 2016; Balarin y Escudero, 2018; Balarin, Rodríguez y Escudero, 2016; Balarin, Rodríguez y Mezarina, 2016; METIS GAIA, 2017).

En la misma línea, en el 2016 se aprueba la Norma Técnica denominada “Norma que establece disposiciones para el Acompañamiento Pedagógico en la Educación Básica” (aprobada por la RSG N° 008-2016-MINEDU); esto es un hito fundamental en el proceso de institucionalización del acompañamiento pedagógico, que es fruto del esfuerzo conjunto de las diferentes direcciones responsables de las estrategias de acompañamiento y que ha permitido dotar de un diseño y enfoque transversal a todas las intervenciones con acompañamiento pedagógico del MINEDU.

Aunque estos avances son fundamentales, no existe todavía en el MINEDU un referente teórico institucional que permita sustentar claramente la relevancia del acompañamiento pedagógico como estrategia formativa, las particularidades del enfoque de acompañamiento pedagógico asumido y sus adaptaciones a distintas modalidades de servicio educativo. Las evaluaciones de diseño y procesos antes mencionadas, por ejemplo, identifican algunas diferencias importantes en la forma como los equipos responsables de cada intervención entienden e implementan el acompañamiento pedagógico.

En el año 2017, la Dirección de Formación Docente en Servicio (DIFODS), asume el liderazgo de las estrategias de

acompañamiento pedagógico en algunas de las principales intervenciones del MINEDU, como son Soporte Pedagógico y Jornada Escolar Completa. Como parte de esta responsabilidad, y tomando en cuenta los hallazgos de las evaluaciones de procesos antes mencionadas, el Componente de Investigación, Análisis y Gestión del Conocimiento de la DIFODS planteó la necesidad de avanzar hacia la construcción de un referente teórico institucional que permita sustentar con mayor claridad la apuesta ministerial por el acompañamiento pedagógico como principal estrategia formativa para docentes en servicio.

Dada la larga trayectoria de intervenciones con acompañamiento pedagógico en el MINEDU, la DIFODS plantea la conveniencia de que este referente teórico institucional se desarrolle bajo una metodología que combine la revisión documental y de literatura especializada, con un proceso de reflexión participativa con los equipos responsables de las intervenciones con acompañamiento pedagógico que permita dilucidar los supuestos teóricos y empíricos que están detrás de las diferentes estrategias de acompañamiento, y que facilite un proceso de construcción conjunta y un adecuado nivel de apropiación del referente teórico institucional entre los equipos responsables de las intervenciones.

Este documento es el resultado de este proceso. Como se planteó desde un inicio, en acuerdo con el equipo de la DIFODS, se trata de un primer aporte para la construcción del referente teórico institucional. El documento ha permitido alinear enfoques, sustentarlos a la luz de la literatura internacional e identificar también algunos puntos que requerirían

de mayor definición por parte de los equipos responsables de las estrategias de acompañamiento pedagógico en el MINEDU.

En el primer capítulo de este documento, se presentan los antecedentes del acompañamiento pedagógico como estrategia formativa en América Latina y en el Perú. El segundo, describe y analiza, de forma comparada, las estrategias de formación docente en servicio con acompañamiento pedagógico priorizadas actualmente por el Ministerio de Educación del Perú. Este análisis sirve para identificar una serie de similitudes y diferencias en las diferentes estrategias de acompañamiento pedagógico.

En el Capítulo 3 se presenta el resultado de la revisión de literatura internacional que ha permitido identificar algunas de las principales tendencias en la formación docente en servicio entre las cuales se encuentra la formación basada en escuela y la utilización del acompañamiento pedagógico, como una de las estrategias formativas clave para generar cambios en las prácticas docentes.

En el cuarto, se analizan las estrategias de formación docente en servicio con acompañamiento pedagógico del MINEDU a la luz de la literatura internacional. Este análisis permite identificar los principales elementos que forman parte de las estrategias del MINEDU

y que se sustentan en los enfoques conceptuales presentados en la revisión de literatura. Además, el análisis permite plantear algunas recomendaciones para fortalecer el diseño de las intervenciones.

Finalmente, en el Capítulo 5 se exponen algunas reflexiones finales y recomendaciones con miras a mejorar los programas y estrategias actuales, y para aquellas nuevas iniciativas que se desarrollen en el Perú o en contextos similares.

Como anexos, se presentan las consideraciones y líneas metodológicas que guiaron la construcción de este trabajo.

Este documento es el resultado de un proceso de investigación desarrollado bajo un enfoque participativo. El trabajo incluyó una revisión exhaustiva de documentos oficiales del MINEDU y de referentes teóricos relacionados con la temática, los cuales fueron reforzados con un levantamiento de información primaria mediante entrevistas a actores claves. Esto fue la base para el proceso posterior de discusión, reflexión y construcción de las ideas que se presentan a continuación con los responsables de las intervenciones de formación docente en servicio con acompañamiento. Este documento, a su vez, recoge todos los aportes y ajustes discutidos con la DIFOIDS del Ministerio de Educación en el año 2017.

CAPÍTULO 1

LA FORMACIÓN DOCENTE EN
SERVICIO EN AMÉRICA LATINA
Y EN EL PERÚ





A nivel internacional, el compromiso por asegurar una 'educación de calidad para todos' ha dado lugar a una serie de debates en torno a qué elementos aseguran una buena educación y mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes. Diversas investigaciones proponen que la clave de una buena educación es la calidad de la enseñanza y del trabajo docente (Anderson y Kumari, 2009; Barber y Mourshed, 2007; Stewart, 2014; Vaillant, 2007).

En los países de América Latina, el compromiso por mejorar la calidad de la enseñanza se torna urgente para los gobiernos debido al bajo rendimiento de sus estudiantes (Rivas, 2015). Sin embargo, los programas de formación docente enfrentan problemas estructurales propios de la realidad latinoamericana, tales como debilidades en los procesos de formación inicial, condiciones laborales inadecuadas, bajos salarios, así como serios problemas en la estructura de incentivos para la mejora continua (Vaillant, 2007, 2016; Vaillant y Marcelo, 2015).

Diversos autores (Avalos, 2005; Vaillant, 2007; Vezub, 2010) plantean que un problema fundamental para la implementación de programas de formación docente en servicio radica en el bajo nivel educativo de estos, producto de una mala educación básica regular y una deficiente formación inicial docente. A ello se le suma la ausencia de programas de apoyo a la inserción laboral orientados a facilitar el tránsito hacia el trabajo en el aula (Vezub y Alliaud, 2012).

Los países latinoamericanos están compuestos por sociedades altamente heterogéneas y desiguales, con una importante población estudiantil que vive en situación de pobreza y pobreza extrema (Rivas, 2015). Ante esta realidad, los docentes trabajan en condiciones laborales precarias y aisladas.

[la carrera docente] no toma en consideración las condiciones particulares y altamente exigentes en las que se desarrolla la enseñanza en contextos de pobreza, segmentación social y exclusión. (Cox, Beca y Cerri, 2017, p. 637)

La pobreza no sólo rodea a los docentes como realidad de los alumnos y del medio en el que enseñan, sino que es una realidad vivida por ellos mismos; desde las últimas décadas, buena parte de los docentes latinoamericanos provienen de los sectores más empobrecidos de la sociedad (Vaillant, 2005). Esto también se ve reflejado en las percepciones de los propios docentes: uno de cada cinco docentes argentinos, uno de cada tres brasileros y casi la mitad de los docentes peruanos consideran que viven en hogares pobres (Tenti Fanfini, 2006).

En este contexto, no resulta sorprendente que una de las características principales de los sistemas educativos sea la baja competitividad en el ingreso a la carrera docente:

Una de las características más destacadas de la formación inicial de docentes en los países de América Latina es su baja selectividad académica y el bajo nivel de preparación de quienes

ingresan a los estudios pedagógicos (...) [las condiciones laborales] disuaden a muchos jóvenes con vocación y un buen historial de rendimiento escolar de iniciar una carrera docente. (Cox et al., 2017, p. 631)

Finalmente, se identifican serios problemas con las estructuras de incentivos: la carrera magisterial en la región suele ser altamente credencialista y no redundando en mejoras en la calidad de la enseñanza. Un

claro ejemplo de ello son los procesos de ascenso en la carrera, que suelen darse hacia puestos de liderazgo, ya sea en las escuelas (como directivos) o en instancias externas (como supervisores, monitores, etc.), y no premian el mérito en la docencia (Cuenca, 2015). Así, los mejores docentes, según los criterios establecidos, salen del aula para desarrollarse profesionalmente fuera de ella (Terigi, 2010).

1.1. LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO EN AMÉRICA LATINA

Las principales iniciativas de formación docente en servicio en la región se emprendieron durante la década del noventa, en el contexto de reformas en los sistemas educativos. En ellas, se reconocía la centralidad del trabajo docente para elevar los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Los primeros programas de formación docente en servicio tenían el objetivo de implementar actividades de 'perfeccionamiento' y 'actualización' docente, siguiendo estrategias formativas como 'clases magistrales' de duración limitada. Usualmente, estas estrategias se estructuraban en torno a unidades de conocimiento impartidas por un docente experto, se daban en lugares alejados de las escuelas y contaban con escaso seguimiento y aplicación práctica (Vaillant, 2005).

Algunos ejemplos de las iniciativas emprendidas en esta época fueron: la Red Federal de Formación Docente Continua en Argentina; el Programa de Formación a Docentes de Tiempo Completo en Uruguay; el Programa Nacional para

la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio – PRONAP en México; el Plan Nacional de Capacitación Docente – PLANCAD en Perú, entre otros. Además, en muchos países de la región se adoptaron esquemas descentralizados o tercerizados para el diseño e implementación de los programas formativos que, al apoyarse sobre instituciones formativas con capacidades débiles, no lograron implementar procesos adecuados (Terigi, 2010).

A medida que estos programas se implementaron, se hizo evidente la poca eficacia de estos modelos formativos en mejorar la calidad de la enseñanza docente y los logros de aprendizaje de los estudiantes.

La mayoría de los profesores (...) en el aislamiento de su sala de clases siguen enseñando como siempre lo hicieron (...) Las crecientes oportunidades de perfeccionamiento que se ofrecen no logran romper su aislamiento ni ayudarlos verdaderamente a cambiar sus prácticas docentes porque se realizan fuera del aula o sin referencia a los contextos reales de enseñanza (...).

Los cursos y talleres se impartían por expertos fuera de los lugares de trabajo de los docentes [quienes] al volver a sus lugares de trabajo no podían integrar los nuevos conocimientos a su práctica, al faltar ahí la comprensión y apoyo para sus esfuerzos. (Avalos, 2000, pp. 4-5)

Las críticas a estos modelos formativos se originaron, por un lado, en la insatisfacción con los resultados alcanzados, y, por otro, en la opinión adversa de los propios docentes sobre estas actividades (Vaillant, 2005). Terigi (2010) plantea que, pese a las importantes inversiones realizadas, la docencia en la región no parece estar mejor calificada ahora que a comienzos de la década pasada (p. 12).

Además, a pesar de la evidencia sobre los problemas en la formación docente, muchas de las iniciativas de desarrollo profesional no han tenido apoyo suficiente y sistemático, y han tendido a concentrarse en la mejora de resultados a corto plazo más que en la generación de cambios sistémicos que hagan frente a los problemas estructurales de los sistemas educativos latinoamericanos (Vaillant y Marcelo, 2015).

Como resultado de las miradas críticas a los enfoques de formación docente realizados durante la década de los noventa, las iniciativas de formación docente han pasado por un proceso de transición hacia nuevos enfoques de desarrollo profesional docente 'basados en la escuela', donde los docentes son formados en el contexto en el que trabajan, por ejemplo a través de estrategias como el acompañamiento en el aula¹.

Estos nuevos enfoques plantean demandas cualitativamente diferentes y nada fáciles de ejecutar en un contexto institucional

precario como el latinoamericano. Así, Avalos (2000) advierte sobre el reto que implica establecer programas de esta naturaleza:

En el supuesto que se avance realmente en los distintos países de la región hacia acciones de formación permanente que se desarrollen en o en cercanía a la institución educativa, hay que precaverse de lo que se podría llamar un voluntarismo "romántico" parecido al que opera respecto al poder de los incentivos: que el mero hecho de ocurrir en la escuela y de centrarse en el análisis colectivo de prácticas o propuestas de acciones para ganar proyectos mejorará la calidad de la docencia. Si bien los talleres de trabajo colaborativo entre profesores tienen un gran potencial formativo, estos requieren de una mínima estructura y de estímulos que les permitan ir más allá de ser instancias de agradable intercambio, pero "vacías de contenido. (p. 13)

En América Latina, en las últimas décadas se ha incorporado predominantemente estrategias de formación docente en servicio basadas en el trabajo en el salón de clases (Navarro y Verdisco, 2000). Algunos ejemplos notables de estas iniciativas son: el Programa de mejoramiento de la calidad educativa mediante procesos de mentoría y acompañamiento pedagógico en el aula, enmarcado en el 'Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo' en Ecuador; y, La Campaña de Lectura, escritura y matemática – Estrategia LEM en Chile.

En la misma línea, algunas iniciativas de desarrollo profesional en la región se han concentrado en la enseñanza en condiciones adversas como: el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación en Chile, que incluye la atención prioritaria a las escuelas rurales

¹ Los principios clave del desarrollo profesional 'basado en la escuela' se analizan a profundidad en el Capítulo 3 de este documento

multigrado incompletas; el proyecto Maestro + Maestro, enmarcado en el Programa Zonas de Acción Prioritaria (PAZ) en Argentina, que se encuentra dirigido a enfrentar la repitencia en los primeros grados de primaria; y, el Programa Maestros Entrenados Para Cada Situación en Colombia, bajo el cual se desarrollan un conjunto de propuestas formativas dirigidas a docentes que enseñan en contextos adversos (algunos ejemplos de estas son: Adultos en el Ciclo de Educación Básica, Educación en el Campo, Educación en Medio de la Violencia y Educación Especial para Gente Especial).

A diferencia de las actividades desarrolladas durante la década de los 90, estos programas combinan diversas estrategias y actividades en el proceso de formación docente como: i) el acompañamiento en aula, una estrategia situada en la escuela que tiene la finalidad de mejorar las prácticas pedagógicas; y, ii) la promoción del trabajo colaborativo entre docentes de una escuela.

A pesar de los cambios de enfoque, los programas formativos en América Latina siguen enfrentando limitaciones estructurales vinculadas a las condiciones de la carrera docente, los marcos legislativos (y burocráticos) que limitan el desarrollo efectivo de los programas formativos, y, que a su vez, no permiten ensayar experiencias que den lugar a cambios progresivos en los docentes y escuelas (Avalos, 2000). Así, muchas de

las intervenciones en la región responden a programas específicos que aún no llegan a consolidarse como estrategias integrales en los sistemas educativos (Llorente y Wanuz, 2015).

En ese sentido, si bien la formación docente en servicio en América Latina ha cambiado significativamente en las últimas

Si bien la formación docente en servicio en América Latina ha cambiado significativamente en las últimas décadas, aún deben enfrentar a una serie de problemas estructurales que promueven la progresiva desvalorización de la carrera docente y la creciente rotación de maestros.

décadas de actividades 'masivas' y 'homogéneas' a programas formativos que buscan desarrollar estrategias 'basadas en la escuela', aún deben enfrentar a una serie de problemas estructurales que promueven la progresiva desvalorización de la carrera docente y la creciente rotación de maestros; sobre todo, en la medida en que se abren otras oportunidades de empleo que pueden promover el abandono de la enseñanza (Cox et al., 2017, p. 638).

Ante ello, se plantea la necesidad de reconocer estas limitaciones al diseñar e implementar programas de formación docente en servicio, los cuales deben desarrollarse de la mano con cambios estructurales en las políticas docentes. Así, Vezub (2010) propone que las estrategias formativas dirigidas a docentes:

[...] deben pensarse junto con otras dimensiones, como: la carrera magisterial, las condiciones de trabajo, los concursos docentes, los sistemas de evaluación de desempeño, la formación de formadores, el fortalecimiento de las instituciones de formación inicial y el incentivo a la investigación en el campo de la formación docente. (p. 120)

1.2. LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO EN EL PERÚ

El Perú ha sido escenario de múltiples esfuerzos –públicos y privados– dirigidos a mejorar la calidad de la enseñanza y los logros de aprendizaje, a través de estrategias orientadas a fortalecer las capacidades de los docentes en servicio. Entre ellas, el acompañamiento pedagógico en aula ha ido cobrando centralidad como estrategia para asegurar la mejora de las prácticas docentes (Navarro y Verdisco, 2000), pues se considera que “enriquece y potencia la efectividad de los programas haciendo del aula un espacio de aprendizaje, y de la atención personalizada al docente una práctica provechosa para el mejoramiento de su desempeño” (Montero, 2011, p. 73).

Entre los principales programas que aseguraron la progresiva instalación y consolidación del acompañamiento pedagógico se encuentran: i) el Plan Nacional de Capacitación Docente – PLANCAD (1995-2001); ii) el Programa de Educación en Áreas Rurales – PEAR (2004-2007); iii) El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente – PRONAFCAP (2007-2014); y iv) el Programa Presupuestal Logros de Aprendizaje – PELA (2008-2016).

El Plan Nacional de Capacitación Docente - PLANCAD

En 1993 se realizó un diagnóstico de la educación primaria (‘Diagnostico General de la Educación’), en el que se identificaron problemas en la calidad de la enseñanza; específicamente, en la capacidad de los docentes para orientar el aprendizaje de la lecto-escritura entre

sus estudiantes (Llorente y Wanuz, 2015, p. 29). El diagnóstico dio lugar al diseño e implementación de una serie de medidas dirigidas a revertir esta situación; entre ellas, se implementó el Plan Nacional de Capacitación Docente – PLANCAD, en el marco del proyecto especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP), puesto en marcha en 1995.

El objetivo principal del programa fue “mejorar la calidad del trabajo técnico-pedagógico de los docentes de aula” (Castillo de Trelles, 2002, p. 24). La intervención tenía una duración de un año por profesor; además, si bien la mayor parte de los capacitados fueron de primaria (76%), se atendió también a un número limitado de maestros de inicial (desde 1997) y secundaria (desde 1998) (Montero, 2011).

Las actividades desarrolladas en el marco de esta intervención fueron directamente realizadas por ‘Entes Ejecutores’ como universidades públicas y privadas, institutos superiores pedagógicos e instituciones civiles de diverso tipo (consorcios, asociaciones educativas y ONG), bajo la supervisión del MINEDU².

Las estrategias formativas desplegadas fueron: i) talleres de capacitación (dos al año), el primero en marzo/abril con una duración de diez a doce días, y el segundo, en julio/agosto con una duración de cinco a ocho días; ii) visitas al docente (cuatro al año), que debían realizarse luego de cada taller con el fin de verificar logros y dificultades en cuanto a los objetivos previstos y desarrollados en los talleres; y,

² Específicamente, la Unidad de Capacitación Docente (UCAD) de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD).

iii) núcleos de reforzamiento y seguimiento (cuatro al año), que involucraban la realización de dos reuniones posteriores a las visitas al aula, usualmente estaban conformadas por diez a catorce docentes y directores pertenecientes a la misma área geográfica, y en las que se buscaba solucionar problemas y dificultades identificados durante las visitas al aula (Montero, 2011; PLANCAD 2000).

El principal aporte del PLANCAD radica en que fue una iniciativa que promovió la combinación de estrategias formativas centradas en la mejora de las prácticas pedagógicas docentes (Sánchez Moreno, 2006), algo que se mantiene como foco hasta la actualidad.

Sin embargo, ha sido criticado por promover capacitaciones ‘masivas y homogéneas’ que, al aislar a los docentes del contexto de sus escuelas y aulas, no lograron generar cambios duraderos (Cuenca, 2001; Sánchez Moreno, 2006). Por otro lado, al concentrarse en la mejora de las prácticas pedagógicas, dejaron de lado el manejo del contenido disciplinar. A todo ello, se suma que la duración acotada (un año por docente) del programa hizo difícil la consolidación de los aprendizajes desarrollados entre los docentes (Cuenca, 2001).

Es preciso resaltar que existen diferencias importantes entre las ‘visitas al docente’ del PLANCAD y la estrategia de acompañamiento pedagógico actual; las primeras cumplían una función de ‘monitoreo’ orientada a asegurar la

implementación de los cambios, mientras que, como se verá posteriormente, el acompañamiento pedagógico actual es una estrategia formativa que busca promover que el docente reflexione sobre su práctica pedagógica, en el contexto de una relación horizontal y de confianza.

Las estrategias formativas desplegadas por el PLANCAD fueron: talleres de capacitación (dos al año), visitas al docente (cuatro al año), y núcleos de reforzamiento y seguimiento (cuatro al año).

El PLANCAD culminó en el 2001, en el marco de la transición entre gobiernos. Debido a la ausencia de una estrategia sistemática de monitoreo, así como la falta de evaluaciones de entrada y salida dirigidas a los docentes, es difícil establecer el impacto real que el PLANCAD tuvo en

mejorar la calidad de la enseñanza y los logros de aprendizaje (Montero, 2011; Sánchez Moreno, 2006). Sin embargo, algunos estudios cualitativos evidencian la ineffectividad del programa en lograr la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes luego de participar en el programa (Hunt, 2004).

Programa de Educación en Áreas Rurales - PEAR

El Programa de Educación en Áreas Rurales (PEAR) comenzó en el 2004, a través de un convenio entre el Ministerio de Educación del Perú y el Banco Mundial. La iniciativa buscaba reducir las brechas e inequidades existentes en los servicios educativos entre las áreas rurales y urbanas. Para ello, se propuso: i) el incremento en el acceso y la tasa de culminación en las escuelas rurales, ii) la mejora del desempeño de los docentes y los aprendizajes en aula, y, iii) una estrategia de gestión más cercana a la

Las actividades formativas desplegadas en el PEAR incluyeron: talleres, micro-talleres, grupos de interaprendizaje en redes educativas rurales, y visitas de acompañamiento en aula.

escuela. Los resultados esperados eran más y mejores aprendizajes para un número creciente de niñas y niños rurales en edad escolar.

En el marco de la mejora del desempeño y aprendizajes en el aula, se desarrolló un 'Modelo de atención para la primaria multigrado' dirigido a "proveer a los docentes de las competencias, capacidades y habilidades técnico-pedagógicas necesarias para mejorar su desempeño en las aulas multigrado" (Montero, 2011, p. 93). Las actividades formativas desplegadas tuvieron una preocupación mayor por la formación del docente en el contexto de la escuela y el aula e incluyeron: talleres, micro-talleres, grupos de interaprendizaje en redes educativas rurales, y visitas de acompañamiento en aula.

Entre las principales críticas al PEAR, se identifican una serie de limitaciones al trabajo de los acompañantes, dado que la mayoría no cumplía con el perfil para desempeñarse plenamente en su rol, y los procesos formativos dirigidos hacia ellos fueron insuficientes (Montero, 2011). Además, se reconoce que existe poca claridad respecto al trabajo que el acompañante debe realizar durante la

visita, por ejemplo en la realización de las sesiones demostrativas, el establecimiento de compromisos de mejora con los docentes, y en la planificación pertinente de estrategias de mejora a partir de sus necesidades específicas (MINEDU - PEAR, 2007).

Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente - PRONAFCAP

En el año 2007, se dio inicio al Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP), liderado por la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP), dependiente de la Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional (DIGESUTP) del Ministerio de Educación.

El objetivo principal del programa fue el "desarrollo de capacidades de los docentes en las áreas de comunicación, lógico matemática, dominio del currículo escolar, y en la especialidad académica de acuerdo al nivel educativo" (Montero, 2011, p. 104). El programa estuvo dirigido a todos los docentes de instituciones educativas públicas de los niveles de Educación Básica Regular, en todas las regiones del país durante un año (por docente).

Si bien el MINEDU se encontraba a cargo de la intervención, fueron las universidades e institutos superiores pedagógicos quienes asumieron la gestión, lo que incluyó la planificación, organización, ejecución y evaluación del programa. Entre las principales estrategias formativas desplegadas se encuentran la realización de: cursos teórico-prácticos sobre comunicación, lógico-matemática

y diseño curricular; así como pasantías y actividades de monitoreo y asesoría a los docentes participantes y al equipo docente a nivel de la institución educativa.

Las principales estrategias formativas en PRONAFCAP son la realización de cursos teórico-prácticos sobre comunicación, lógico-matemática y diseño curricular; así como pasantías y actividades de monitoreo y asesoría a los docentes participantes y al equipo docente a nivel de la institución educativa.

Resulta interesante notar que las actividades centradas en el trabajo directo con los docentes (monitoreo y asesoría) en el contexto de la escuela y el aula incorporan elementos como la reflexión sobre la práctica que, como se verá más adelante, es una característica de las actuales estrategias de acompañamiento pedagógico; sin embargo, aún mantienen el carácter 'jerárquico' y 'evaluativo' en el trabajo del acompañante. Así, desde el MINEDU se definía al monitoreo y asesoría de la siguiente manera:

El monitoreo: es un acompañamiento periódico al desempeño profesional del docente participante, con el propósito de fortalecer el desarrollo de sus capacidades personales, pedagógicas y sociales.

La asesoría (al docente de aula) es el intercambio y diálogo entre el docente participante monitoreado y

el observador, permite aprender en el servicio porque genera reflexión sobre la práctica; de esta manera se evidencia la importancia de los procesos reflexivos en los que el profesor toma conciencia de sus fortalezas y debilidades, para luego identificar la forma de potenciar el desarrollo de sus capacidades. (MINEDU-DESP, 2010, pp. 11-12)

Las principales críticas al PRONAFCAP se centran en los problemas de la implementación del programa, mediante una estrategia de tercerización a instituciones formadoras, y en la falta de pautas claras que guiarán el trabajo de monitoreo y asesoramiento del acompañante (Llorente y Wanuz, 2015; Ugarte y Martínez, 2011). Como señala Del Mastro:

[En el monitoreo/asesoría] no se cuenta con orientaciones precisas para el diseño de la intervención, ni se prevé el contenido de las observaciones (...) no se encontró información dirigida al monitor sobre la finalidad, contenido y las estrategias de monitoreo. (citada en Montero, 2011, p. 110)

A pesar de estas limitaciones, se reconoce la relevancia del PRONAFCAP en tanto plantea la necesidad de generar estrategias de formación continua orientadas a mejorar el dominio de los contenidos disciplinares en la formación docente (Ugarte y Martínez, 2011), algo que estrategias como el PLANCAD no habían enfatizado.

Programa Presupuestal Logros de Aprendizaje de los Estudiantes de Educación Básica Regular - PELA

El Programa Presupuestal Logros de Aprendizaje (PELA) fue creado en el marco del Presupuesto por Resultados

(PpR) y dirigido desde el Vice Ministerio de Gestión Pedagógica y la Dirección Nacional de EBR del MINEDU. Con el inicio del PELA, por primera vez se entrega la ejecución de las acciones formativas a las instituciones de gestión educativa regionales (DRE) y locales (UGEL), las cuales implementan las intervenciones priorizadas conforme a las orientaciones y lineamientos definidos desde el MINEDU.

El PELA cuenta con dos versiones: la primera que va del 2008 al 2012, y la segunda que va del 2013 al 2016. La primera, implementada de manera paralela al PRONAFCAP, se denomina 'Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje al finalizar el III Ciclo de Educación Básica Regular'.

Uno de los objetivos específicos del PELA en esta primera versión, radica en "contar con docentes de primer y segundo grado preparados para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad en Comunicación Integral y Lógico Matemática" (MEF, 2008). En el marco de este objetivo, se pone en marcha el 'acompañamiento pedagógico' que incluye las siguientes estrategias formativas³: i) visitas en aula, de 8 a 10 visitas al año; ii) micro-talleres, reuniones concertadas entre el acompañante y los docentes a su cargo; y iii) talleres de actualización docente, dos al año, en los que se tratan temas puntuales de acuerdo a las necesidades de los docentes de la localidad.

A partir del 2012, se empieza a generar una serie de modificaciones en lo que respecta al diseño e implementación del PELA, al identificarse importantes limitaciones como: i) la ausencia de un horizonte temporal de expansión del programa que indique en cuánto tiempo se

El acompañamiento pedagógico del PELA tiene como estrategias formativas las visitas en aula, micro-talleres y talleres de actualización docente.

logrará cubrir a la población objetivo; ii) la ausencia de un marco conceptual y diseño que permita incorporar la diversidad de contextos de las escuelas (EIB, multigrado y unidocente); y, iii) las dificultades que enfrentan las DRE y UGEL para implementar los lineamientos establecidos por el MINEDU, por ejemplo, en la contratación de acompañantes pedagógicos con el perfil adecuado, en el monitoreo y supervisión de la intervención; entre otras (Rodríguez et al., 2016).

Al tomarse en cuenta estas limitaciones, se realizan una serie de modificaciones que se aplicarían en la segunda versión del PELA, denominado 'Programa Presupuestal Logros de Aprendizaje de los Estudiantes de Educación Básica Regular'. En el marco de este programa, se plantea una serie de intervenciones priorizadas para los diferentes niveles y modalidades educativas (Soporte Pedagógico Urbano, Soporte Pedagógico Intercultural, Acompañamiento a Instituciones Educativas Unidocentes y Multigrado, Soporte Pedagógico a la Secundaria Rural y Jornada Escolar Completa) que apuestan por el acompañamiento pedagógico como principal estrategia para el fortalecimiento de las capacidades docentes.

Con estos cambios se consolida la apuesta del MINEDU por el acompañamiento pedagógico como principal estrategia

³ Extraído de la Resolución Directoral N° 0908-2010-ED 'Orientaciones para el Acompañamiento Pedagógico en el Marco del Programa Estratégico Logros de Aprendizaje al Finalizar el III Ciclo de la Educación Básica Regular'.

formativa para los docentes en servicio. La centralidad de esta se sustenta en diversas evaluaciones que muestran el impacto positivo del acompañamiento en los aprendizajes de los estudiantes (Cueto, 2006; Majerowicz, 2015; MEF 2015).

La implementación del acompañamiento pedagógico en estas intervenciones ha sido materia de una serie de evaluaciones de diseño y procesos que identifican avances importantes en la instalación de esta estrategia formativa en las escuelas.

Además, las evaluaciones muestran que, en muchos casos, se ha logrado superar la lógica del acompañamiento-monitoreo, en favor de un acompañamiento claramente enfocado en la reflexión sobre la práctica, a partir de un trabajo horizontal y colaborativo entre acompañantes y docentes.

Estos estudios, sin embargo, identifican también diferencias importantes en la forma como los equipos responsables de cada intervención entienden e implementan el acompañamiento pedagógico, e identifican algunos vacíos en cuanto al diseño de las intervenciones, por ejemplo, en la articulación del acompañamiento con metas formativas claras y etapas de implementación (Alcázar y Legonía, 2016; Balarin et al., 2017; Balarin, Rodríguez, y Escudero, 2016; Balarin, Rodríguez, y Mezarina, 2016; METIS GAIA, 2017).

Finalmente, si bien estas limitaciones responden a dificultades en el proceso de implementación de las intervenciones, sobre todo, evidencian la ausencia de un marco conceptual común que fundamente la apuesta del MINEDU por el acompañamiento pedagógico como

principal estrategia para la formación de docentes en servicio, y en ese sentido, guíe el desarrollo de las actividades que la componen.

Este recorrido a través de las estrategias de formación docente en servicio que se vienen implementando en el Perú desde la década de los noventa, dan cuenta del proceso progresivo de institucionalización del acompañamiento pedagógico, que pasa de ser entendido como una estrategia de monitoreo, a ser una estrategia formativa transversal a todas las modalidades de servicio educativo.

El proceso de institucionalización del acompañamiento pedagógico se ha dado en el marco de una serie de importantes cambios institucionales como son: i) el Reglamento de la Ley General de Educación (Decreto Supremo 011-2012-ED); ii) el proceso de descentralización de la gestión educativa hacia los niveles regionales y locales de gobierno (i.e. DRE y UGEL); iii) La Ley de Reforma Magisterial (ley 29944-2012) y su reglamentación (DS 004-2013-ED); iv) el Marco del Buen Desempeño Docente (RM 0547-2012-ED); y, v) los lineamientos para la organización y desarrollo de los programas centrados en la especialización y actualización docente (RM 0175-2013-ED).

Todos estos dispositivos están dirigidos a articular los ejes principales del servicio educativo en políticas educativas sistémicas y plantean cambios integrales a la carrera docente (Llorente y Wanuz, 2015), y el desarrollo de políticas de formación coherentes, articuladas y sostenidas que atiendan la formación inicial docente, el inicio de la carrera magisterial hasta el término de la vida laboral del docente.

Cabe mencionar que en este proceso de paulatina instalación del 'acompañamiento pedagógico' como principal estrategia formativa, parece haberse perdido de vista la importancia de contar con espacios orientados a fortalecer el dominio de contenidos disciplinares y pedagógicos por parte de los docentes. Como se verá en la revisión de la literatura internacional, si bien el acompañamiento pedagógico como estrategia formativa es fundamental para generar cambios duraderos en las prácticas docentes, el acompañamiento debe complementarse con otras instancias de fortalecimiento del dominio de contenidos disciplinares y pedagógicos, como pueden ser talleres y cursos.

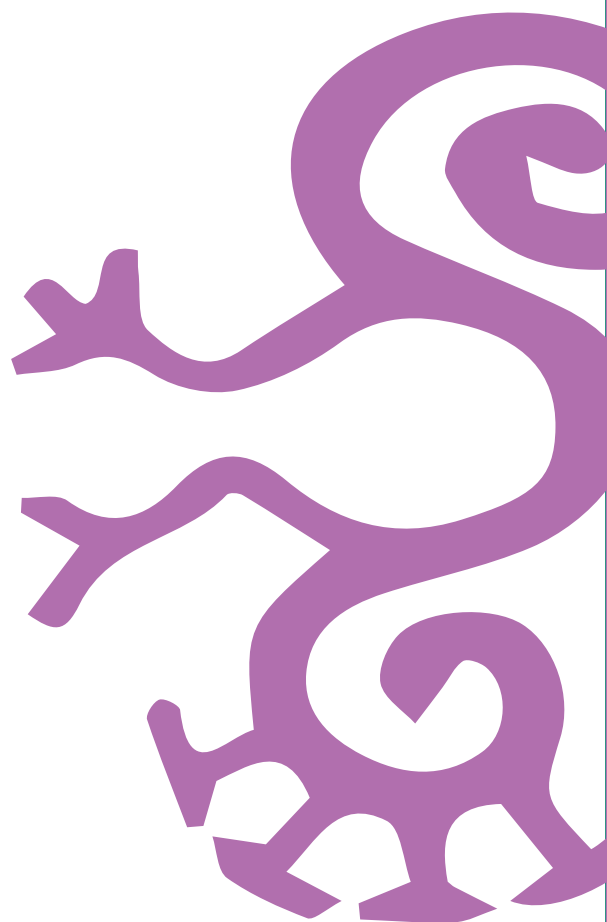
Por último, de manera similar a los países de la región, en el Perú existen limitaciones estructurales que obstaculizan la implementación de los programas formativos mencionados

anteriormente. Si bien en los últimos años se han generado esfuerzos importantes por enmarcar los programas formativos en procesos mayores de cambios en las políticas docentes, una debilidad que se mantiene hasta el día de hoy es la ausencia de recursos humanos calificados para cumplir plenamente con el rol de acompañantes pedagógicos, así como la ausencia de una propuesta clara de formación de formadores. Esto supone un obstáculo importante, en tanto los roles que los acompañantes deben asumir se han ido complejizando progresivamente, sin que exista un programa formativo integral que asegure las competencias requeridas.

Este es el contexto en el que se enmarcan las actuales estrategias de formación con acompañamiento pedagógico que se presentan y analizan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

LAS ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN
DOCENTE EN SERVICIO CON
ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN





A través del proceso de implementación de las estrategias diversificadas de acompañamiento pedagógico en las intervenciones priorizadas por el PELA 2012-2016 (Soporte Pedagógico Urbano, Soporte Pedagógico Intercultural, Acompañamiento a Centros Educativos Unidocentes y Multigrado, Soporte Pedagógico a la Secundaria Rural y Jornada Escolar Completa), se hizo patente la necesidad de contar con criterios y procedimientos comunes.

Es así que, por medio de la Resolución de Secretaría General N° 008-2016-MINEDU, se aprobó la Norma Técnica denominada “Norma que establece disposiciones para el Acompañamiento Pedagógico en la Educación Básica”.

En ella, se define al acompañamiento pedagógico como:

[Una] estrategia de formación docente en servicio centrada en la escuela, la misma que mediada por el acompañante promueve en los docentes –de manera individual y colectiva– la mejora de su práctica pedagógica a partir del descubrimiento de los supuestos que están detrás de ella, la toma de conciencia e implementación de los cambios necesarios para forjar de manera progresiva su autonomía profesional e institucional y la consecución de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. (MINEDU, 2017, p.3)

Además, en dicha norma se establece que el acompañamiento pedagógico se desarrolla bajo los siguientes enfoques (MINEDU, 2016, p.5):

El acompañamiento pedagógico se desarrolla bajo tres enfoques: reflexivo crítico, inclusivo, e intercultural crítico.

- **Reflexivo crítico:** Implica que el profesor afirme su identidad profesional en el trabajo cotidiano. Reflexione en y desde su práctica social. Delibera, toma decisiones, se apropia críticamente de diversos saberes y desarrolla diferentes habilidades para asegurar el aprendizaje de sus estudiantes. La autorreflexión y la continua revisión de sus prácticas de enseñanza constituyen el recurso básico de su labor.
- **Inclusivo:** Implica reducir las barreras al aprendizaje y a la participación, con el propósito de desarrollar escuelas regulares capaces de satisfacer las necesidades de todos y todas. La educación inclusiva implica una transformación del sistema educativo en sus políticas, enfoques, contenidos, culturas y prácticas educativas; en respuesta a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación.
- **Intercultural crítico:** Se centra en el diálogo entre culturas y está orientado pedagógicamente a la transformación y construcción de condiciones para estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir, vivir y convivir. Tiene como marco el

reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad cultural y lingüística, y advierte la necesidad de cambiar no solo las relaciones sociales, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad y la discriminación.

En la norma se plantea también que, con el fin de incidir en la mejora de la práctica pedagógica en aula, todas las intervenciones con acompañamiento pedagógico darán prioridad al desarrollo de las siguientes competencias del 'Marco del Buen Desempeño Docente' (MINEDU, 2016, p. 6):

- **Competencia 2:** Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.
- **Competencia 3:** Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.
- **Competencia 4:** Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica todo lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.
- **Competencia 5:** Evalúa de forma permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a

la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.

La norma define que los instrumentos principales de la estrategia de acompañamiento pedagógico son: i) las rúbricas de observación, ii) la lista de cotejo, y iii) el cuaderno de campo; todos ellos estarán alineados a las competencias priorizadas.

La **Rúbrica de Observación**, es el principal instrumento utilizado en el acompañamiento. En ella, se describe una serie de acciones o prácticas docentes, de acuerdo a niveles de progresión que van desde el grado 1 hasta el 4, construidas en torno a las competencias detalladas anteriormente. Dicho instrumento permite detectar el nivel en el que se encuentra el docente acompañado para luego proponerle una serie de estrategias de mejora paulatina.

La **Lista de Cotejo** consiste en un listado de aspectos a evaluar, cada uno de los cuales se puede calificar con un puntaje, una ponderación o un concepto. La Lista de Cotejo es entendida básicamente como un instrumento de verificación, es decir, actúa como un mecanismo de revisión de aspectos pedagógicos a ser observados de

Los instrumentos principales de la estrategia de acompañamiento pedagógico son las rúbricas de observación, la lista de cotejo, y el cuaderno de campo.

manera previa a la observación en aula, para recoger información relevante para el desarrollo del acompañamiento pedagógico.

El **Cuaderno de Campo** es una herramienta pedagógica que recoge los principales aspectos incidentales acontecidos durante el proceso de acompañamiento, los que pueden ser materia de una posterior reflexión. Constituye una herramienta central para la identificación de evidencias y aspectos críticos que ocurren durante la visita en aula, que facilita y orienta de manera articulada con la rúbrica de observación y la lista de cotejo, las preguntas, consideraciones y/o deliberaciones que se presentan durante las reuniones de reflexión.

Es preciso mencionar que, de acuerdo a las características y demandas propias de cada intervención, se podrá establecer desempeños priorizados por cada competencia del MBDD, así como el uso de instrumentos complementarios.

Por otro lado, la norma establece que, en el marco de la estrategia de acompañamiento, se desarrollan las siguientes actividades:

Actividad principal:

- *Visita en aula y reflexión sobre la práctica:* Constituye la principal forma de intervención en la práctica del docente acompañado. Tiene como objetivo mejorar y fortalecer su desempeño, a partir de la observación de una sesión de aprendizaje en aula. Estas visitas crean la posibilidad de impactar directamente en el desempeño

docente y en los aprendizajes de las y los estudiantes.

En el día de la visita en aula, de acuerdo a la coordinación efectuada, el acompañante y su acompañado se reúnen para dialogar en torno a la observación realizada.

En este espacio se busca identificar las fortalezas y debilidades del desempeño observado, según los descriptores establecidos en las rúbricas de observación, así como de las situaciones analizadas que promuevan la reflexión y compromisos asumidos. Además, conjuntamente se buscan alternativas para fortalecer los aspectos de la práctica pedagógica que se requieran, con miras a mejorar el nivel detectado a partir de la rúbrica de observación.

Actividades complementarias:

- *Grupos de interaprendizaje (GIA):* Esta actividad es fundamental para el logro de la reflexión colectiva, el enriquecimiento de los aprendizajes desde la experiencia de sus pares y la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje.

Consiste en la realización de reuniones programadas y concertadas entre el acompañante pedagógico y los docentes acompañados para abordar temáticas variadas, que van desde la reflexión sobre las prácticas pedagógicas hasta la profundización de aspectos de interés de los profesores, extraídos de las visitas de acompañamiento en aula, según el contexto donde este se desarrolle.

Los GIA puede ser de dos tipos: interinstitucionales que reúne a los

profesores de varias instituciones educativas; y, los institucionales, que se realizan entre los profesores de una sola institución educativa.

- **Talleres de Actualización:** Son reuniones periódicas de formación teórico-práctica y reflexión dirigidas a los docentes acompañados, con la finalidad de actualizar sus conocimientos vinculados a diversos temas pedagógicos de interés, previamente identificados y consensuados con los organizadores.

Se sujetan a una oportuna programación que responde a las necesidades de formación detectadas, y se ejecutan cuidando las características pedagógicas de duración, ritmo y estilo de aprendizajes de los participantes y principalmente, de significatividad para la mejora de la praxis docente.

De acuerdo a las características de cada intervención que incorpore la estrategia de acompañamiento pedagógico, se desarrollarán actividades complementarias como: pasantías para observar buenas prácticas pedagógicas, visitas de acompañamiento en el aula entre pares, jornadas pedagógicas entre docentes, asistencia virtual, dotación de materiales, entre otras consideradas pertinentes.

Finalmente, las intervenciones con acompañamiento pedagógico tienen una **duración de tres años**. Concluido este plazo, los responsables de la intervención deberán determinar el egreso o, de manera excepcional, la permanencia de la institución educativa, tomando en cuenta: i) grado de avance en los desempeños esperados en los profesores de la I.E.; ii) liderazgo pedagógico del director de la I.E.; y, iii) funcionamiento de espacios de trabajo colaborativo a nivel de la I.E.

2.1. LAS INTERVENCIONES CON ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

A continuación, se describen las estrategias de formación docente con acompañamiento pedagógico en cada una de las intervenciones priorizadas del MINEDU:

Acompañamiento Pedagógico II.EE. Primaria, en el marco de la intervención Soporte Pedagógico

La intervención está dirigida a las instituciones educativas polidocentes completas de nivel primaria en zonas urbanas y está a cargo de la Dirección

de Educación Primaria (DEP), que forma parte de la Dirección de Educación Básica Regular (DIGEBR). A partir del 2017, la estrategia de formación con Acompañamiento Pedagógico, que forma parte de la intervención, está a cargo de la Dirección de Formación Docente en Servicio (DIFODS)⁴.

La estrategia de formación docente en servicio con acompañamiento pedagógico se ubica en la línea de acción que promueve el fortalecimiento de las capacidades y competencias

⁴ En el 2017, se traslada la estrategia de acompañamiento pedagógico (AP) de la DEP, hacia la DIFODS. Este cambio tiene como consecuencia la pérdida del trabajo integral y coordinado de la intervención en las escuelas; esto se debe a que el acompañante pedagógico solía trabajar conjuntamente con los docentes fortaleciendo y actuando de la comunidad educativa en el desarrollo de diversas actividades de la estrategia AP. Sin embargo, bajo la DIFODS sólo cumple un rol formativo frente a los docentes que acompaña.

La estrategia de formación docente en servicio con acompañamiento pedagógico promueve el fortalecimiento de las capacidades y competencias pedagógicas, socioemocionales y de liderazgo de los docentes.

pedagógicas, socioemocionales y de liderazgo de los docentes. En el marco de esta intervención, la estrategia de acompañamiento pedagógico tiene las siguientes características:

- Es una estrategia de “formación en la acción”, que supone actuar con los docentes y no sobre ellos, en un proceso reflexivo que involucra tanto al acompañante como a los docentes acompañados.
- Se reconoce que los docentes son sujetos activos de sus procesos formativos.
- El acompañante pedagógico tiene un rol de mediador de la reflexión crítica individual y colectiva. Desarrolla estrategias para ayudar a de-construir la práctica y develar sus supuestos, los cuales somete a juicio crítico.
- La finalidad es aportar a la construcción de saber pedagógico como recurso para el fortalecimiento de la autonomía profesional, a nivel individual y de la institución educativa, sin perder de vista su necesaria incidencia en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Asimismo, se desarrolla de manera sistemática y permanente; además, al ser mediada por el acompañante pedagógico, propone una formación basada en el “enseñar a aprender de la experiencia”. Esta formación requiere de dos condiciones propias del docente en servicio: la posibilidad de un escenario propio para desarrollar la práctica pedagógica y la potencialidad de los procesos de reflexión y generación de conocimiento.

Las estrategias formativas desplegadas por los acompañantes pedagógicos son:

Para docentes de 1º a 4º de primaria:

- Ocho visitas de observación en aula y/o espacio educativo al año (mínimo una vez al mes).
- Siete grupos de interaprendizaje al año (mínimo una vez al mes).
- Dos talleres de actualización docente al año, de 6 días cada uno.

Para docentes de 5º a 6º de primaria:

- Tres grupos de interaprendizaje al año
- Dos talleres de actualización docente al año

Acompañamiento Pedagógico EIB, en el marco de la intervención Soporte Pedagógico Intercultural

La intervención está a cargo de la Dirección de Educación de Intercultural Bilingüe (DEIB), que forma parte de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA).

En la intervención Soporte Pedagógico Intercultural, el Acompañamiento

Pedagógico EIB es la estrategia de formación en servicio dirigida a los docentes y directores de Educación Inicial y Primaria de II.EE. EIB organizadas en Redes Educativas Rurales, para fortalecerlos en las competencias priorizadas del MBDD, y en el perfil del docente EIB para la mejora de su práctica pedagógica, y así contribuir al logro de los aprendizajes de los estudiantes.

La estrategia de acompañamiento pedagógico, en el marco del Soporte Pedagógico Intercultural tiene las siguientes características:

- **Organización territorial:** Para la implementación de la estrategia de soporte pedagógico intercultural, se organiza a las instituciones educativas EIB en redes educativas rurales que se encuentren ubicadas en el mismo ámbito territorial con cercanía geográfica, con vías de comunicación que faciliten su interacción, y que haya similitud sociocultural y lingüística de las poblaciones.
- **Pertinente:** Se implementa según el tipo de institución educativa y el contexto sociocultural y lingüístico de la zona donde se ubica y de los

La estrategia de acompañamiento pedagógico, en el marco del Soporte Pedagógico Intercultural tiene como características: la organización territorial, la pertinencia, la colaboración y la interespecialidad.

estudiantes que en ella se atienden. Asimismo, se ajusta a las necesidades individuales y de grupo de los docentes de la Red Educativa Rural (RER)⁵.

- **Colaborativa:** Es un trabajo en equipo y horizontal entre pares (especialistas, ASPI, directivos y docentes), realizado con responsabilidad y cooperación, autoevaluándose continuamente para desarrollar y mejorar sus capacidades y aplicar estrategias pedagógicas con pertenencia cultural y lingüística.
- **Interespecialidades:** El equipo de acompañantes de soporte pedagógico intercultural (ASPI) está conformado por docentes de distintas especialidades y niveles, con formación intercultural por lo que la asistencia y asesoramiento pedagógico responde a las necesidades y demandas de los docentes acompañados. El equipo está conformado por: i) ASPI de Educación Inicial, ii) ASPI de Comunicación – lengua originaria, iii) ASPI de Comunicación – castellano como segunda lengua, iv) ASPI de Matemática, y v) ASPI de Personal Social y Ciencia y Ambiente.

Las estrategias formativas desplegadas por los acompañantes pedagógicos (ASPI) son:

- Nueve visitas de observación en aula y/o espacio educativo al año (mínimo una vez al mes) para docentes de nivel inicial.
- Dieciséis visitas de observación en aula y/o espacio educativo al año (mínimo una vez al mes) para docentes de nivel primaria.
- Ocho grupos de interaprendizaje al año (mínimo una vez al mes)
- Dos talleres de actualización docente al año.
- Siete reuniones con familias y comunidad al año.

⁵ Las Redes Educativas Rurales son instancias de cooperación, intercambio y ayuda recíproca entre instituciones educativas ubicados en ámbitos rurales, teniendo en cuenta la proximidad geográfica, las características socioculturales, accesibilidad y comunicación. El fin principal de la Red es contribuir en la mejora de los aprendizajes.

Acompañamiento Pedagógico en II.EE. Unidocente y Multigrado

La intervención está a cargo de la Dirección de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DISER), que forma parte de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA). La estrategia de formación docente con acompañamiento pedagógico, en el marco de esta intervención, está dirigida a los docentes de aula y docentes con encargatura de director de instituciones educativas de nivel primario unidocentes y multigrado.

En esta intervención, el acompañamiento pedagógico debe propiciar en el docente el desarrollo y fortalecimiento de competencias referidas al conocimiento y comprensión del estudiante y su contexto, a la programación curricular, proceso de enseñanza aprendizaje, el clima escolar, así como la evaluación de los aprendizajes.

Se propone una formación basada en el 'enseñar a aprender de la experiencia', la cual se fundamenta en dos condiciones propias del docente en ejercicio: la posibilidad de un escenario propio de la práctica, y la potencialidad de los procesos de reflexión en la generación de conocimientos pedagógicos. Bajo esta idea, se busca que el o la docente haga de la reflexión crítica una práctica permanente, convirtiendo esta acción en un hábito. Es centrar la formación a través del acompañamiento pedagógico en la construcción de la profesionalidad docente, basados en un modelo reflexivo y transformador de las prácticas de enseñanza, afirmando al maestro como constructor de un currículo intercultural

que responda a la diversidad, la formación autónoma y libre de las identidades, y el ejercicio pleno de la ciudadanía.

La intervención de acompañamiento pedagógico unidocente y multigrado posee un programa básico modular dirigido a los acompañantes pedagógicos, con el fin de que, a través del fortalecimiento de las capacidades de estos actores, se pueda asegurar la cadena pedagógica hacia el docente.

La intervención de acompañamiento pedagógico unidocente y multigrado tiene la particularidad de poseer un programa básico modular dirigido a los acompañantes pedagógicos, con el fin de que, a través del fortalecimiento de las capacidades de estos actores, se pueda asegurar la cadena pedagógica hacia el docente.

Las estrategias formativas desplegadas por los acompañantes pedagógicos son:

- Nueve visitas de observación en aula y/o espacio educativo al año (mínimo una vez al mes) para docentes de nivel primaria.
- Ocho grupos de interaprendizaje al año (mínimo una vez al mes).
- Dos talleres de actualización docente al año.

Acompañamiento Pedagógico II.EE. Secundaria Rural, en el marco de la intervención Soporte Pedagógico para la Secundaria Rural

La intervención está a cargo de la Dirección de Educación Secundaria (DES), que forma parte de la Dirección de Educación Básica Regular (DIGEBR). La estrategia de acompañamiento pedagógico se enmarca en una intervención mayor: Soporte Educativo Rural para Mejores Aprendizajes en Secundaria - SER+, dirigido a instituciones educativas de nivel secundario ubicadas en zonas rurales.

Esta intervención tiene como objetivo desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes de las instituciones educativas del nivel secundaria del ámbito rural, a través de un servicio educativo contextualizado y de calidad, con docentes fortalecidos en sus competencias y práctica

Su objetivo es desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes, a través de un servicio educativo contextualizado y de calidad, con docentes fortalecidos en sus competencias y práctica pedagógica, y con un clima escolar que previene y reduce los factores de riesgo social en la escuela, además de articular la I.E. con la comunidad.

pedagógica, y con un clima escolar que previene y reduce los factores de riesgo social en la escuela, además de articularla con la comunidad.

Involucra un conjunto de actividades y procesos que, a través de la asistencia técnica y el acompañamiento pedagógico, fomentan la interacción entre docentes, directivos de las II.EE., padres y madres de familia, tutores legales o apoderados y más actores de la comunidad educativa para resolver problemas que inciden en la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes. Posee tres líneas de trabajo: i) fortalecimiento de desempeños en docentes y directivos de la I.E.; ii) materiales y recursos educativos; y, iii) articulación con la familia y la comunidad. La estrategia de acompañamiento pedagógico se sitúa en la primera.

Asimismo, cuenta con un equipo de acompañantes, cada uno especializado en atender a actores distintos dentro de la misma I.E. El mismo, está conformado por: i) acompañantes pedagógicos de Comunicación; ii) acompañantes pedagógicos de Matemática; y iii) acompañante Social Comunitario.

Las estrategias formativas desplegadas por los acompañantes pedagógicos son :

- Visita en aula de los acompañantes pedagógicos en Comunicación y Matemática: Cada docente recibe siete visitas de acompañamiento en el aula. Se debe realizar, por lo menos, una vez al mes.
- Las reuniones de interaprendizaje (RIA).
- Los talleres de capacitación de comprensión lectora.
- La implementación de estrategias de lectura para la recreación.

Acompañamiento Pedagógico a II.EE. Secundaria, en el marco de la intervención Jornada Escolar Completa (JEC)

La intervención está a cargo de la Dirección de Educación Secundaria (DES), que forma parte de la Dirección de Educación Básica Regular (DIGEBR), y la estrategia de Acompañamiento Pedagógico, de la Dirección de Formación Docente en Servicio (DIFODS). La intervención está dirigida a instituciones educativas polidocentes completas de nivel secundario ubicadas en zonas urbanas.

En el marco de la JEC, se busca desarrollar una gestión centrada en los aprendizajes y un estilo de gobierno democrático, horizontal y transformacional. Para ello, se configura una estructura organizacional, que articula los procesos y elementos de la institución educativa con la finalidad de lograr un funcionamiento eficiente, y que está constituida por cuatro órganos:

- a. Órgano de dirección, conformado por el director y los subdirectores.
- b. Órgano pedagógico, conformado por el coordinador pedagógico, el coordinador de tutoría; el coordinador de innovación y soporte tecnológico, y los profesores.
- c. Órgano de soporte al proceso pedagógico, conformado por el coordinador administrativo y de recursos educativos.
- d. Órgano de participación: conformado por todos los actores educativos como aliados para el desarrollo de una gestión democrática, autónoma y centrada en los procesos pedagógicos.

La estrategia de formación docente en servicio con acompañamiento pedagógico se ubica en el órgano pedagógico y es realizada por el Coordinador Pedagógico, quien a diferencia de los acompañantes pedagógicos de las demás intervenciones, es un profesor que cumple una jornada laboral de 30 horas pedagógicas semanales; de ellas, doce horas pedagógicas son destinadas para desarrollar sesiones de enseñanza aprendizaje con los estudiantes, y dieciocho horas para realizar labores de acompañamiento, trabajo colegiado con los docentes a su cargo, así como revisión y elaboración de documentos técnico pedagógicos.

El acompañamiento pedagógico en la Jornada Escolar Completa (JEC) la realiza el Coordinador Pedagógico, quien busca mejorar el desempeño de los profesores para alcanzar los logros de aprendizaje de los estudiantes.

El acompañamiento del coordinador pedagógico busca mejorar el desempeño del profesor para alcanzar los logros de aprendizaje de los estudiantes. A partir del acompañamiento de su labor diaria, le ayuda a reconocer sus fortalezas y debilidades al interior de su propio quehacer profesional, a asumir una práctica pedagógica crítica y reflexiva

e implementar jornadas de intercambio de experiencias entre profesores que permitan fortalecer sus capacidades y la mejora continua.

Tiene el propósito de mejorar la práctica pedagógica, optimizando los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del trabajo planificado, colaborativo y colegiado entre los profesores, coordinadores y directivos de la institución educativa.

Las estrategias formativas desplegadas por los coordinadores pedagógicos son:

- 12 horas: Sesiones de aprendizaje (correspondientes a su especialidad, podrá asumir una sección de tutoría).
- 12 horas: Labores de acompañamiento (a cada profesor se le observa una sesión completa y se le brinda la asesoría correspondiente).
- 2 horas: Trabajo colegiado con los profesores a su cargo (estas deben coincidir con el horario programado a los profesores).
- 2 horas: Planificación y entrega de resultados con el equipo directivo.
- 2 horas: Revisión de documentos pedagógicos.

Ahora, es preciso resaltar que si bien la Jornada Escolar Completa (JEC) se plantea como un modelo de acompañamiento interno con componentes similares a los de Soporte Pedagógico Urbano, a nivel del diseño y estrategia de implementación existen una serie de limitaciones que impiden la ejecución plena de las

propuestas formativas. Así, desde el equipo responsable de la intervención, se reconoce que más allá de los fundamentos conceptuales, la JEC no desarrolla actividades de acompañamiento bajo un enfoque de desarrollo profesional 'basado en la escuela'.

Se dice 'acompañamiento', pero tú vas a encontrar que le dicen 'acompañamiento' a la estrategia de llegada al docente. Entonces, si es para monitorear, no importa. Una estrategia de acompañamiento realmente se llama acompañamiento cuando está en una lógica formativa, tiene una periodicidad regular en su observación y trabajo, además está alineada a un perfil que tú pretendes lograr luego de este proceso, y nada de eso hay en la JEC.

Es un monitoreo, pero no es acompañamiento en el real sentido de lo que implica una estrategia de formación docente, porque creo que ahí es donde va la diferencia, es deslinda que hay que hacer. O sea, ¿a qué le estamos llamando acompañamiento? ¿Cómo estamos entendiendo el acompañamiento? [Entrevista a representante de JEC]

Sin embargo, es necesario destacar que a medida que la estrategia de acompañamiento se instaló en la DIFODS, se han generado esfuerzos importantes para cambiar esta situación. Al año 2017, el equipo responsable manifiesta que la estrategia progresivamente ha generado acciones para 'deslindarse' del modelo anteriormente descrito, y se encuentra desarrollando la estrategia de acompañamiento.

2.2. ANÁLISIS COMPARADO DE LAS ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO CON ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

A partir de la revisión documental y las entrevistas con los representantes de las estrategias formativas con acompañamiento pedagógico, se ha podido establecer algunas similitudes y diferencias entre las distintas modalidades de acompañamiento pedagógico del MINEDU. Es preciso resaltar la importancia de la norma técnica RSG N° 008 “Norma que establece disposiciones para el Acompañamiento Pedagógico en la Educación Básica”, la cual ha promovido que las intervenciones se alineen en torno a conceptos y pautas comunes.

Principales puntos de encuentro

Entre los principales logros de la RSG N° 008, se encuentra la articulación de las estrategias de formación docente en servicio con acompañamiento pedagógico en torno al logro de competencias priorizadas del Marco del Buen Desempeño Docente, y la alineación de todas las estrategias a los mismos enfoques: crítico reflexivo, inclusivo e intercultural crítico. Además, se implementa el uso transversal de los mismos instrumentos de recojo de información, como son las rúbricas de observación, la lista de cotejo y el cuaderno de campo; así como la implementación de la misma herramienta de seguimiento y monitoreo de logro de metas físicas y de desempeño de los docentes: el SIGMA 2.0.

Las intervenciones también ponen en marcha estrategias formativas comunes

como son: i) los talleres de actualización docente, orientados al fortalecimiento del dominio de contenidos pedagógicos; ii) el acompañamiento, que incluye las visitas al aula y posterior diálogo reflexivo; y, iii) la promoción del trabajo colaborativo y colegiado, a través de los grupos de interaprendizaje (GIA) y reuniones de interaprendizaje (RIA). A este ‘paquete formativo’ se le denomina ‘acompañamiento pedagógico’.

Como se verá más adelante⁶, desde la literatura especializada se reconoce a la estrategia de ‘acompañamiento pedagógico’ sólo como las visitas al aula del docente y al diálogo reflexivo posterior. Sin embargo, en el caso de las intervenciones promovidas de manera constante por el MINEDU, el ‘acompañamiento pedagógico’ forma

Las intervenciones revisadas ponen en marcha estrategias formativas comunes tales como: talleres de actualización docente; acompañamiento; y promoción del trabajo colaborativo y colegiado. A este ‘paquete formativo’ se le denomina ‘acompañamiento pedagógico’.

⁶ En el Capítulo 3: Tendencias internacionales del desarrollo profesional docente

parte y es el corazón de una estrategia formativa mayor que incluye otras estrategias, como talleres y grupos de interaprendizaje, que son fundamentales para asegurar la mejora de las prácticas docentes, y que, además, han formado parte de los programas de formación docente en servicio desde hace más de 20 años.

Lo que hasta ahora ha venido funcionando es el paquete [formativo], por eso que hay que amarrar los talleres porque los talleres por sí solos no te van a generar resultados, por más que los compañeros ahora digan que eso es lo que ha dado resultados en PLANCAD (...) Como paquete vienen funcionando las visitas, GIA y talleres, eso es lo que va funcionando. [Entrevista a representante de Soporte Pedagógico Intercultural]

En ese sentido, es preciso aclarar esta distinción, por lo que convendría referirse al ‘paquete formativo’ que incluye estas tres estrategias, como la ‘Estrategia de Formación en Servicio con Acompañamiento Pedagógico’⁷.

Por otro lado, en todas las intervenciones se encuentra que el trabajo con las instancias regionales (DRE) y locales (UGEL) se concentra en la gestión de procesos administrativos, dado que la mayoría de intervenciones se ejecuta desde las regiones; mientras que las pautas para el trabajo formativo, la formación y coordinación de los acompañantes pedagógicos y el monitoreo de los avances está a cargo de los equipos responsables de las intervenciones en el MINEDU.

Si bien desde los equipos centrales se reconoce la importancia de generar capacidades regionales y se busca otorgar mayores responsabilidades a las regiones, así como incorporarlas en el proceso de

toma de decisiones, no se han establecido parámetros claros de cómo se debería desarrollar este proceso.

Este año, por ejemplo, nosotros tuvimos la oportunidad de hacer la reunión entre los especialistas de las UGEL y los especialistas de la DRE y los directores, entonces cada uno maneja una mirada diferente o hay una serie de mitos que se generan en la región de cada uno de esos espacios que cuando los junta se rompe, y luego tú ves, de repente, desde mi percepción de repente de gabinete, o desde Lima digo, ‘los especialistas cada uno quiere ver sus intereses, hay más componentes políticos, o no hay interés’, y luego ves que de repente es otra figura y había predisposición y estaban prestos a los talleres de capacitación, los directores en su mayoría, siempre hay casos, también tenían predisposición para articular, más bien demandantes de, ‘oye, mira, cómo hago, cómo podría resolver esto’, entonces aquí resolvemos esto.

Posibilitar ese encuentro es cómo nosotros como ministerio hacemos que la región sea el que lidere ese espacio y nosotros más bien facilitamos que eso se dé para que en un momento determinado ellos sigan llevando las riendas ya no nosotros, eso hace que sea sostenible, si nosotros seguimos asumiendo el liderazgo como ministerio y seguimos llevando eso de la mano, entonces probablemente nunca será sostenible. [Entrevista a representante de Secundaria Rural]

Principales diferencias

A pesar de encontrarse alineadas conceptualmente, las estrategias de formación docente en servicio que cuentan con acompañamiento pedagógico se diferencian en cuanto a: i) el diseño de la estrategia de implementación; ii) el diseño de las actividades en las estrategias

⁷ Esta terminología fue acordada durante la primera jornada de reflexión sostenida con los responsables de las intervenciones en el MINEDU.

formativas desplegadas; y, iii) a la formación y roles que deben cumplir los acompañantes pedagógicos.

En primer lugar, como se ha mencionado anteriormente, la estrategia de formación docente en servicio con acompañamiento se ha ido diversificando y adaptando a las distintas modalidades de servicio del MINEDU. Esto se manifiesta en la implementación a nivel territorial que, en la mayoría de estrategias, es gestionada bajo un 'acompañante externo', excepto en el caso de JEC, que cuenta con un 'coordinador pedagógico' quien se encarga de implementar la estrategia dentro de la misma escuela.

En Soporte Pedagógico Intercultural (SPI) y en Acompañamiento Pedagógico Multigrado y Unidocente, el trabajo en regiones se organiza a través de la construcción de redes educativas rurales. En el caso de SPI, el acompañamiento lo realiza un equipo de acompañantes especializados en diferentes materias que acompañan de forma rotativa a los docentes de una misma red⁸. Algo similar ocurre en el caso de Secundaria Rural, donde el acompañamiento lo desarrolla un equipo de acompañantes pedagógicos especializados en comunicación y matemática y cuenta también con un acompañante social comunitario.

En segundo lugar, con excepción de Secundaria Rural, las intervenciones no incorporan el énfasis en contenidos

disciplinares en el diseño de sus estrategias formativas. En el caso de Secundaria Rural, no sólo se cuenta con acompañantes especializados, sino que las estrategias que promueven el trabajo colaborativo y colegiado –las reuniones de interaprendizaje– buscan fortalecer el dominio de los contenidos disciplinares y pedagógicos de matemática y comunicación.

Ahora, en cuanto a las actividades desarrolladas en el marco de las estrategias formativas, se encontraron diferencias en el rol que juegan o podrían jugar actividades y herramientas de modelamiento de prácticas⁹ en el acompañamiento en aula, en talleres y en el trabajo colegiado. Así, algunos actores

entrevistados cuestionan el uso de actividades de modelado como pueden ser las sesiones de aprendizaje desarrolladas por el MINEDU o el desarrollo de sesiones demostrativas por parte de los acompañantes por considerar que éstas podrían ser contradictorias con el enfoque crítico reflexivo; mientras que otros actores consideran que estas actividades son coherentes con este, siempre y cuando se garantice que sean utilizadas para generar reflexión y no como prescripciones rígidas.

Durante la primera Jornada de Reflexión se acordó que, efectivamente, lo importante es el manejo y el uso que se hace de este tipo de actividades y herramientas durante los procesos formativos. Así, el desarrollo de sesiones modelo por parte

Las estrategias de formación docente en servicio con acompañamiento pedagógico se diferencian en cuanto al diseño de la estrategia de implementación; el diseño de las actividades en las estrategias formativas desplegadas; y a la formación y roles que deben cumplir los acompañantes pedagógicos.

⁸ ASPI (i) de nivel inicial, (ii) de lengua originaria, (iii) de castellano como segunda lengua, (iv) de matemática y (v) de personal social y ciencia y ambiente.

⁹ Como las sesiones compartidas o demostrativas, uso de sesiones de aprendizaje para modelar buenas prácticas de programación curricular, uso de rúbricas, etc.

de los acompañantes, el diseño conjunto de sesiones por parte de docentes y acompañantes, y el uso y análisis de las sesiones de aprendizaje del MINEDU pueden ser usadas para promover la reflexión y para ayudar a los docentes a incorporar nuevos criterios y prácticas en sus aulas. Se trata de algo que valdría la pena explicitar y pautar de modo más claro en las estrategias de acompañamiento.

Como se muestra en la Tabla N° 1, la incorporación de actividades de modelado de prácticas no está claramente pautadas y suelen implementarse bajo el criterio de los acompañantes pedagógicos. A pesar de ello, según los entrevistados,

el modelamiento de prácticas, utilizado adecuadamente, es un elemento clave para incorporar referentes de buenas prácticas entre los docentes acompañados, sobre todo por la debilidad de su formación inicial.

En la Tabla N° 1 se nota que las estrategias de formación docente en servicio con acompañamiento no incorporan una línea de dotación de materiales para el trabajo en aula, con excepción de Secundaria Rural. Si bien SPI no cuenta con una línea de dotación de materiales a docentes como parte de la intervención, la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) tiene una línea propia de

TABLA N° 1: ACTIVIDADES Y RECURSOS COMPLEMENTARIOS EN LAS INTERVENCIONES CON COMPONENTE DE ACOMPAÑAMIENTO

| Modelamiento de prácticas | Soporte Pedagógico | Soporte Pedagógico Intercultural | AP Multigrado y Unidocente | Secundaria Rural | Jornada Escolar Completa |
|--|--|----------------------------------|--|------------------|--|
| Análisis de trabajos de estudiantes | | | Sí | | |
| Uso de unidades didácticas | | | | | |
| Clases demostrativas | Las estrategias de formación en servicio incorporan actividades de modelamiento en sus estrategias formativas; sin embargo, su implementación suele ser emergente y bajo el criterio de cada acompañante. No se establece desde el diseño pautas claras sobre cómo debe desarrollarse en el trabajo con docentes ¹⁰ . | | | | |
| Observación y discusión de la práctica entre pares | | | | | |
| RECURSOS COMPLEMENTARIOS | | | | | |
| | No | | Sí | | No |
| Dotación de materiales | Las intervenciones no cuentan con una línea de dotación de materiales a docentes para el trabajo en aula. Aunque en el caso de SPI, la DEIB se encarga de brindar los materiales pertinentes. | | Cuenta con materiales para los docentes de comunicación y matemática | | No cuenta con dotación de materiales a docentes para el trabajo en el aula |
| Recursos en línea | | | Sí | | |
| Asesoría virtual | | | Sí | | |

Fuente: Elaboración propia

¹⁰ En su versión original, Soporte Pedagógico incorporaba actividades de modelamiento, como sesiones demostrativas con niños durante los talleres, visitas de aula, etc. Para más detalles, ver: "Evaluación de Diseño y proceso de implementación de Soporte Pedagógico" (Balarin, Rodríguez y Escudero 2016).

dotación de materiales. Del mismo modo, se observa que todas las intervenciones cuentan con recursos complementarios como recursos en línea en la plataforma 'PerúEduca' y se desarrollan estrategias de asesoría virtual; no obstante, no queda claro hasta qué punto esos recursos son utilizados en intervenciones dirigidas a zonas rurales en las que existen serios problemas de conectividad a Internet.

Se notan diferencias importantes respecto al rol que asumen los acompañantes pedagógicos en cada intervención. Como se puede ver en la Tabla N° 2, desde Soporte Pedagógico y JEC se plantea que la finalidad de la intervención es la formación de docentes; por ello, los acompañantes pedagógicos sólo deben enfocarse en el trabajo formativo de los docentes acompañados, y de manera más tangencial en los otros actores de la comunidad educativa. Sin embargo, sí se coordina (o se debe coordinar) el trabajo de acompañamiento a los docentes de la I.E. con el director.

En el caso de Acompañamiento Unidocente y Multigrado, SPI y Secundaria Rural, los acompañantes pedagógicos no solo se enfocan en la formación docente, sino

que trabajan también con los directivos. En el caso de AP Multigrado, el trabajo con directores se da porque buena parte de los docentes atendidos ejerce también funciones directivas (son docentes con encargatura de director).

En los casos de Soporte Pedagógico Intercultural y Secundaria Rural, en cambio, los acompañantes tienen funciones explícitamente dirigidas al trabajo con directores, familias y miembros de la comunidad; esto, porque se considera que el trabajo con estos actores es fundamental para lograr condiciones básicas de educabilidad para la mejora de los aprendizajes de los docentes y de los estudiantes.

En la mayoría de intervenciones los acompañantes pedagógicos son formados en dos talleres al año, en los contenidos de la modalidad de servicio de la estrategia formativa y en la estrategia de implementación de la misma. La única excepción es el AP Multigrado y Unidocente, en la cual se ha establecido un programa modular de formación de acompañantes, y que incluye la medición de indicadores de desempeños de los acompañantes.

TABLA N° 2: ROL DEL ACOMPAÑANTE PEDAGÓGICO CON OTROS ACTORES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN LAS ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO CON ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

| Actores de la comunidad educativa | Soporte Pedagógico | Soporte Pedagógico Intercultural | AP Multigrado y Unidocente | Secundaria Rural | Jornada Escolar Completa |
|-----------------------------------|--------------------|----------------------------------|--|------------------|--------------------------|
| Directivos | No | Sí | Sí (docentes con encargatura de director) | Sí | No |
| Familias | No | Sí | No | Sí | No |

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 3

TENDENCIAS INTERNACIONALES
EN EL DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE





El acompañamiento pedagógico a docentes como estrategia formativa debe entenderse en el contexto mayor de cambios en las perspectivas predominantes a nivel internacional sobre el desarrollo profesional docente.

La creciente evidencia sobre la centralidad del rol docente para la mejora de los aprendizajes (Stewart, 2014; Vaillant, 2007), ha llevado a que, tanto en la literatura internacional como desde las políticas educativas, se asuma que “la clave para lograr la mejora de los aprendizajes es la inversión sostenida en desarrollar el conocimiento y las competencias de los docentes de aula y de aquéllos que cumplen un rol de liderazgo en las prácticas de enseñanza” (Anderson y Kumari, 2009, p. 82). Los aprendizajes surgidos de las experiencias de desarrollo profesional docente de las últimas décadas del siglo XX, junto a las reflexiones acerca de los retos que enfrentan los sistemas educativos hoy en día, y los

El acompañamiento pedagógico a docentes como estrategia formativa debe entenderse en el contexto mayor de cambios en las perspectivas predominantes a nivel internacional sobre el desarrollo profesional docente.

nuevos enfoques conceptuales sobre los aprendizajes y sobre el profesionalismo docente, han promovido cambios importantes en la forma de asumir esta tarea. A continuación, se plantea un breve recorrido por este proceso de cambio, en el cual el acompañamiento pedagógico, junto a otras actividades formativas, surge como una de las estrategias clave para el desarrollo profesional docente.

3.1. NUEVOS ENFOQUES SOBRE EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

En las últimas dos décadas, las prácticas de desarrollo profesional docente han pasado de un modelo tradicional fundamentalmente “pasivo e intermitente, a uno que es activo, consistente, basado en el contexto de enseñanza y que se apoya en el trabajo entre pares que conforman una comunidad profesional de aprendizaje” (Stewart, 2014, p. 28).

El cambio en los modelos de desarrollo profesional docente está influenciado por la creciente evidencia generada sobre las limitaciones de los modelos tradicionales de capacitación implementados a través de “dispositivos de formación masivos, homogéneos, de corta duración, sin seguimiento o apoyos posteriores a la implementación que permitan sostener las transformaciones promovidas”.

(Vezub, 2010, p. 5). Como señala Vezub (2010), dichos modelos respondían más a “las demandas de las administraciones educativas en el marco de la implementación de las reformas educativas y curriculares” (p. 10), que a las demandas de los propios docentes situados en contextos educativos particulares.

El predominio de estas ideas dio lugar a un modelo formativo en el cual las principales actividades desarrolladas fueron ‘capacitaciones en cascada’ y talleres, que se realizaban de manera esporádica con el fin de transmitir conocimientos que permitieran a los docentes ‘perfeccionar’ o ‘actualizar’ su práctica en aula (Bolam y McMahon, 2005; Vezub, 2005; Vezub y Alliaud, 2012). Estas capacitaciones se desarrollaban bajo la dinámica de sesiones ‘magistrales’ en las que los docentes asumían un rol fundamentalmente pasivo en su aprendizaje (Avalos, 2000, 2005). Se trataba, pues, de capacitaciones “basadas en cursos puntuales, masivos, homogéneos y en la transmisión unilateral –por parte de expertos y especialistas– de conocimientos y habilidades que los docentes debían aplicar solos en sus aulas” (Vezub, 2010, p. 109).

Los modelos tradicionales de desarrollo profesional partían del supuesto de que los sistemas educativos nacionales eran instituciones homogéneas, cuyos usuarios tenían las mismas necesidades y, que, por ello, debían recibir la misma información de una manera uniforme.

El cambio en los modelos de desarrollo profesional docente se nutre de los aportes de una serie de nuevos enfoques conceptuales sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, el aprendizaje entre adultos y el profesionalismo docente.

De este modo, los gobiernos centrales generaban procesos de estandarización de los contenidos curriculares, disciplinares y pedagógicos con el fin de que todos los estudiantes reciban la misma educación. En concordancia con esta idea, el currículo nacional se asumía como un producto cerrado (Grundy y Robinson, 2005; Miller, 2006), y a los docentes, como meros ‘operadores’ que tenían que aplicar el currículo de una manera fiel.

De forma progresiva, la evidencia sobre el impacto de los programas de capacitación que se realizaron bajo el enfoque tradicional, mostró la ineficacia de estos para transformar las prácticas de enseñanza de los docentes, fomentar nuevas culturas institucionales y mejorar los aprendizajes

de los estudiantes (Vaillant, 2007; Vezub, 2010). Como señala Avalos (2000).

La mayoría de los profesores en estos contextos no logran superar la etapa ‘formalista’ y en el aislamiento de su sala de clases siguen enseñando como siempre lo hicieron (...) Las crecientes oportunidades de perfeccionamiento que se ofrecen no logran romper su aislamiento ni ayuda verdaderamente a cambiar sus prácticas docentes porque se realizan fuera del aula o sin referencia a los contextos reales de enseñanza. (p. 4)

Del mismo modo, Vaillant y Marcelo (2015) critican este tipo de estrategias formativas por ser intelectualmente superficiales, desconectadas de los temas profundos del currículo y del aprendizaje de los estudiantes. Según explican, al

brindar conocimiento fragmentado y de forma esporádica, no permiten construir un proceso de aprendizaje acumulativo. Además, dado que la información se decide desde los gobiernos centrales, no tiene en cuenta las necesidades particulares de los docentes ni el potencial aporte que ellos podrían hacer a su propio proceso de aprendizaje.

El cambio en los modelos de desarrollo profesional docente se nutre de los aportes de una serie de nuevos enfoques conceptuales sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, el aprendizaje entre adultos y el profesionalismo docente

Nuevos enfoques sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y sobre las particularidades del aprendizaje adulto

Durante buena parte del siglo XX, bajo la influencia de la teoría conductista, hubo un predominio de un modelo mecanicista del aprendizaje, según el cual, este consistía en 'la acumulación progresiva de elementos atomizados de conocimiento', y la enseñanza se entendía como un 'proceso jerárquico y claramente secuenciado', donde 'cada objetivo debe ser explícitamente enseñado', y donde 'la motivación era entendida como un estímulo fundamentalmente externo, lo cual requería del reforzamiento positivo de muchos pequeños pasos' (Shepard, 2000, p. 5).

Hoy en día, sin embargo, la influencia del constructivismo, la psicología cognitiva, y la teoría socio-cultural del aprendizaje – tres perspectivas que confluyen en muchos puntos– ha dado lugar al predominio de una visión del aprendizaje como un

proceso activo de construcción de sentido, que está mediado por el conocimiento previo y que se desarrolla a partir de una serie de interacciones que tienen lugar en el contexto del aula y la escuela.

La **psicología cognitiva** enfatiza el **rol de los saberes y creencias previas**, que pueden facilitar o dificultar nuevos aprendizajes, y plantea también que:

La inteligencia involucra procesos de auto-monitoreo y la conciencia de cuándo y cómo desplegar determinadas habilidades [i.e. meta-cognición], así como también que las habilidades se desarrollan en determinados campos de estudio como una forma coherente y guiada por principios para pensar y representar problemas, y no solo como un proceso de acumulación de información. (Shepard, 2000, p. 6)

El **constructivismo** resalta la idea del **aprendizaje como un proceso activo y contextualizado de construcción**, más que de mera adquisición del conocimiento, en el cual la experiencia y el conocimiento previo juegan un papel fundamental. El aprendizaje es entendido como un proceso complejo y no lineal, donde lo que se busca es el desarrollo cognitivo y el aprendizaje profundo o significativo que es producto de un involucramiento activo, en el cual la persona reorganiza la información y entiende los principios que dan lugar a una determinada idea (Fosnot y Stewart, 2005 [1996]).

La **teoría socio-cultural del aprendizaje**, por su lado, plantea que este –lo mismo que el desarrollo en general–, son **procesos fundamentalmente sociales**. Así, el tipo de interacciones que tienen lugar en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como entre estos últimos,

cumplen un rol de mediación fundamental en la adquisición del conocimiento.

El principio clave del enfoque sociocultural es que el funcionamiento de la mente humana está inherentemente situado en determinados contextos históricos, sociales, interaccionales, culturales e institucionales (...) Así, para entender los procesos de aprendizaje y pensamiento humanos, es necesario examinar el contexto o situación en la cual el aprendizaje o el pensamiento se desarrollan. (Bonk y Kim, 1998, p. 106)

Este enfoque plantea también que las **herramientas y signos que forman parte del contexto** sociocultural en el que uno se desenvuelve actúan como mediadores en los nuevos procesos de aprendizaje y que, por ello, es fundamental prestarles la adecuada atención al momento de plantear nuevas ideas y situaciones de aprendizaje.

De estas perspectivas se derivan principios como el **aprendizaje activo**, la idea de que el aprendizaje debe ser adecuadamente contextualizado y debe conectarse con los saberes y habilidades previas de los estudiantes; así como la idea de que una comprensión o aprendizaje profundo implica no solo el manejo de información, sino la comprensión de los principios que dan lugar al conocimiento, algo que permite transferir dicho conocimiento de un entorno a otro (Shepard, 2000). Además, se resalta la importancia de la **dimensión socio-emocional y motivación** como piezas fundamentales para el aprendizaje.

Estos enfoques sobre el aprendizaje han influenciado tanto la forma como se entiende el rol de los docentes hoy en día –como facilitadores del aprendizaje, más que como meros transmisores de

conocimiento–, como la manera de entender los procesos de formación docente. De aquí provienen nociones como las del **aprendizaje activo**, el **aprendizaje situado**, y la necesidad de promover la **reflexión sobre la práctica**, que, como se verá, son elementos centrales de los nuevos enfoques de desarrollo profesional docente.

En el caso de la formación docente, estos enfoques se complementan con ideas vinculadas a la particularidad de los **procesos de aprendizaje entre adultos**, cuyas experiencias y conocimientos influyen de manera aún más marcada en el proceso de aprendizaje de nuevas teorías y metodologías. Los adultos necesitan estar involucrados en el planeamiento de las actividades que guían su aprendizaje y deben poder elegir sus oportunidades de aprendizaje, de acuerdo a sus intereses y a su relevancia para sus contextos profesionales. Es por ello que ‘la reflexión y la indagación debieran ser elementos clave de aprendizaje y desarrollo’ (Darling-Hammond, Hyler y Gardner, 2017).

Los enfoques sobre el aprendizaje adulto resaltan la importancia de **respetar la experiencia, identidad y conocimiento previo de los adultos** proveyéndolos de

Oportunidades para el aprendizaje auto-guiado en las cuales puedan tener tanto control como sea posible sobre el diseño, los procesos y la evaluación de su aprendizaje’ Asimismo, resaltan la ‘importancia de la colaboración, el diálogo, y la asistencia experta en los nuevos contexto de aprendizaje adulto (Bonk y Kim, 1998, p. 112).

Por otro lado, se enfatiza la necesidad de promover situaciones de aprendizaje auténticas que “repliquen o tengan claros paralelos con las situaciones que

los adultos enfrentan en su ejercicio profesional cotidiano” (Smith y Pourchot, 1998, pp. 260-261). Esto se vincula con el despliegue de estrategias de modelado de prácticas y el aprendizaje basado en problemas, que, como se verá, forman parte de los nuevos modelos de formación docente.

Nuevas concepciones del profesionalismo docente: autonomía colegiada y democrática, desarrollo profesional continuo, reflexión sobre la práctica

Los cambios en los modelos formativos responden también a diferentes formas de entender el profesionalismo docente. Darling-Hammond (1990), por ejemplo, discute el **tránsito de un modelo profesional tradicional burocrático**, donde el rol de los docentes era fundamentalmente pasivo, pues se les asumía como meros operadores de las pautas curriculares, disciplinares y pedagógicas definidas de forma externa por las administraciones educativas:

En una concepción burocrática de la docencia, los maestros no necesitan saber mucho acerca de las teorías del aprendizaje, la pedagogía, la ciencia cognitiva, el desarrollo infantil, el currículo o la evaluación; no requieren estas competencias porque presumiblemente no tomarán decisiones importantes acerca de estos temas. (Darling-Hammond, 1990, p. 41)

Sin embargo, las nuevas teorías del aprendizaje y los cambios en los sistemas educativos antes discutidos, plantean la necesidad de **contar con docentes con otras características, capaces de tomar decisiones y de adaptar sus prácticas, y**

el currículo a las necesidades particulares de sus estudiantes y de los contextos donde trabajan. La idea del **docente como un facilitador** que “debe crear y promover entornos en los cuales los estudiantes reciban el apoyo necesario para la realización de actividades con un alto potencial para promover el aprendizaje” (Seidel & Shavelson, 2007, p. 455), reemplaza la idea del docente operador del modelo tradicional-burocrático (Grundy, 1994). En estos nuevos enfoques, **el rol de los docentes en la motivación y el desarrollo socio-afectivo de los estudiantes cobra también una importancia clave.**

Los cambios en los modelos formativos responden también a diferentes formas de entender el profesionalismo docente.

La necesidad de actualización continua por parte de los docentes para que puedan responder a los avances y cambios en el conocimiento, así como a las necesidades de sus estudiantes, dan lugar también a una nueva visión del **desarrollo profesional como un proceso continuo**, y no como una serie de estrategias acotadas de “actualización disciplinar o didáctica de los contenidos del currículo” (Vezub, 2010, p. 10).

Dado el énfasis en la capacidad de decisión y adaptación por parte de los docentes, hay dos elementos sobre los que la literatura pone gran énfasis: **la autonomía y la capacidad de reflexión sobre la práctica.**

La autonomía es vista como un elemento fundamental del profesionalismo que se vincula con la satisfacción laboral y el compromiso por parte de los docentes (Pearson y Moomaw, 2005, p. 42), pero existen diferentes formas de entenderla. Diversos autores (Darling-Hammond, 1990; Hargreaves, 2000; Pearson y Moomaw, 2005) distinguen entre un concepto tradicional de la autonomía –donde esta es vista de un modo individualista, en la que el docente trabaja de modo aislado en el aula– y un modelo de **autonomía colegiada y colaborativa**, que ha ido paulatinamente reemplazando al anterior. Como señalan Frase y Sorenson (en Pearson y Moomaw, 2005), la idea de “estar aislados en el aula sin interacción con otros colegas y sin una retroalimentación significativa no es el espíritu de la autonomía” (p. 42).

Hargreaves (2000) plantea que este cambio en el modo de entender la autonomía profesional, ha dado lugar a la era del docente como ‘profesional colegiado’, donde se espera que los docentes ‘aprendan de manera conjunta de formas significativas y valiosas para la comunidad educativa en la que trabajan’ (p. 165). En este sentido, la formación docente debe contribuir a la generación.

[...] de culturas profesionales de colaboración que permitan construir propósitos comunes, lidiar con la incertidumbre y la complejidad, y responder de manera efectiva a las reformas y cambios continuos, así como a crear un clima donde se valore el cambio y la mejora continua, donde se desarrolle un sentido fuerte de la eficacia docente, y a crear culturas de aprendizaje profesional continuo que reemplacen los modelos tradicionales de desarrollo profesional episódicos, individualizados y conectados de forma débil con las prioridades de la escuela. (Hargreaves, 2000, pp. 165-166)

Así, la generación de comunidades de práctica en las escuelas se convierte en un objetivo central de los nuevos modelos de desarrollo profesional docente.

Otro elemento clave de las nuevas concepciones del profesionalismo docente es la **capacidad de reflexión sobre la práctica** (Hartley y Whitehead, 2006; Zeichner y Liston, 2006; Schön, 1984; Van Manen, 1977), al punto que algunos autores hablan de un ‘giro reflexivo’ en los modelos de desarrollo profesional (Hartley y Whitehead, 2006).

Tomando como punto de partida el trabajo de John Dewey, estos autores distinguen entre la acción rutinaria que se encuentra ‘guiada fundamentalmente por la tradición, la autoridad externa y las circunstancias’ y la acción reflexiva, que consiste en:

La capacidad para considerar de modo activo, persistente y cuidadoso cualquier creencia o forma del conocimiento a la luz de sus fundamentos y de las consecuencias a las que lleva’ está ‘guiada fundamentalmente por la tradición, la autoridad externa y las circunstancias. (Zeichner y Liston, 2006, p. 6)

Así, las nuevas concepciones del profesionalismo docente enfatizan la necesidad de desarrollar en los docentes:

[...] orientaciones (apertura de mente, responsabilidad, compromiso) y competencias (para la observación aguda y el análisis razonado) vinculadas con la acción reflexiva. El desarrollo continuo de competencias técnicas en la docencia sigue siendo importante, pero solo en el contexto mayor de la acción reflexiva. (Zeichner y Liston, 2006, p. 6)

Un aporte clave para entender el rol de la reflexión sobre la práctica es el trabajo

de Van Manen (1977), quien distingue tres 'niveles de reflexividad', a partir de los cuales los docentes toman decisiones: un primer nivel de reflexión técnica, que se enfoca en el dominio de diversas técnicas pedagógicas; un segundo nivel de reflexión práctica, enfocada en la 'aplicación eficiente y efectiva del conocimiento educativo para lograr objetivos establecidos'; y, un tercer nivel de 'reflexión crítica', donde los objetivos mismos son materia de reflexión a la luz de sus implicancias ético-políticas.

Este tercer nivel de reflexión crítica incorpora las habilidades reflexivas de los dos anteriores e implica una capacidad reflexiva mayor. Asumir un enfoque crítico reflexivo en el desarrollo profesional docente significa desarrollar en los docentes capacidades de reflexión sobre la práctica en estos tres niveles.

De este modo, y siguiendo a Zeichner y Liston (2006, p. 7), los docentes deberían contar con:

1. Competencias técnico-pedagógicas y capacidad para el manejo de aula: conocimiento sobre el contenido que deben enseñar, y la competencia en cuanto a las habilidades y métodos necesarios para lograr los objetivos de la clase;

2. La habilidad de analizar la práctica: ver como el comportamiento en el aula y en la escuela (incluyendo sus propias acciones) emerge de, o expresa, propósitos y objetivos que puede haber o no sido anticipados;
3. La conciencia de que la docencia, como actividad, tiene consecuencias éticas y morales, y la habilidad de tomar decisiones defendibles con respecto a su comportamiento en el aula y en la escuela; y
4. Sensibilidad a las necesidades de sus estudiantes, con sus diversas características intelectuales, raciales, físicas y sociales, así como la habilidad para jugar un rol en el desarrollo de la capacidad para respetar las diferencias individuales en el aula y en la escuela. (p. 7)

De estas perspectivas derivan los principios clave de los nuevos enfoques de desarrollo profesional docente, que se desarrollan a continuación.

3.2. PRINCIPIOS CLAVE DE LOS NUEVOS ENFOQUES DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

La evidencia surgida con respecto a la efectividad en los programas de desarrollo profesional docente, unida a lo planteado desde los nuevos enfoques discutidos en la sección anterior, permiten identificar algunos principios clave de los nuevos enfoques de desarrollo profesional docente. Estos son:

1. **La necesidad de promover un aprendizaje situado y basado en la escuela**, que busca localizar las acciones formativas en la misma práctica profesional docente en dos niveles: en el contexto de la escuela y en el aula. Esto responde a la idea de que “el aprendizaje ocurre en contextos y escenarios particulares, locales, afectados por problemas generales, pero también específicos, que asumen rasgos determinados en función de una escuela, una materia, un colectivo docente, o grupo de niñas y niños en particular” (Vezub, 2010, p. 12).

Se plantea entonces que los procesos formativos deben ocurrir en los contextos del trabajo docente, y que cuanto más locales y situacionales sean, mayor posibilidad tendrán de interpelar y mejorar sus prácticas, y de permitir la reformulación de sus identidades profesionales, a partir de un análisis reflexivo y colegiado de su práctica y situación (Escudero y Bolívar, 1994). En ese sentido, los programas de desarrollo profesional que incorporan ‘aprendizaje situado’ reconocen que la escuela es el espacio de trabajo donde surgen y se pueden resolver la mayor parte de las dificultades, pues en ella

“se pueden detectar cuáles son los problemas significativos y concretos de los docentes, convertirlos en objeto de reflexión y análisis, con el propósito establecer nuevos vínculos entre el docente, el conocimiento y su práctica” (Vezub, 2010, p. 19).

2. **La importancia del aprendizaje activo**, que toma en cuenta lo planteado sobre las características del aprendizaje adulto y busca fomentar la apropiación del conocimiento acercando las propuestas de formación a las necesidades de los propios docentes, de preferencia en el contexto del aula y con sus propios alumnos. Desde el enfoque de aprendizaje activo, se asume que la reflexión e indagación son elementos centrales para el aprendizaje y el desarrollo profesional (Darling-Hammond et al., 2017). Así, las discusiones de naturaleza teórica se vinculan siempre con las aplicaciones concretas de la teoría en la práctica cotidiana de los docentes y su reflexión sobre la misma (Stewart, 2014, p. 31)
3. **La importancia de la reflexión y retroalimentación sobre la práctica**, que permiten poner en práctica lo aprendido en otros espacios de formación (como talleres) y examinar ‘las teorías implícitas, actitudes y valores’ de los docentes en el aula (Vezub, 2010). La reflexión sobre la práctica y la retroalimentación “funcionan juntas para ayudar a los docentes a moverse de manera más

consciente hacia visiones expertas de la práctica profesional sobre las que pueden haber aprendido o que pueden haber visto modeladas en otras instancias de desarrollo profesional.” (Darling-Hammond et al., 2017, p. 14)

4. **La centralidad del trabajo colegiado y colaborativo**, en contraposición con las miradas tradicionales centradas en el docente como individuo aislado en el aula, los nuevos enfoques de formación dan preeminencia a la formación de comunidades de aprendizaje que sostengan el desarrollo de las capacidades generadas en los docentes. Así, se considera al ‘**aprendizaje colaborativo**’ y al trabajo colegiado entre maestros en la escuela como espacios efectivos de desarrollo profesional.

Darling-Hammond et al. (2017) proponen que los enfoques que incorporan el aprendizaje colaborativo en sus modelos de formación son capaces de promover cambios en las prácticas docentes más allá de las aulas individuales. Así, cuando la escuela trabaja de manera conjunta:

Los docentes crean una fuerza colectiva para mejorar su formación, apoyan el trabajo del otro (...) se desarrolla un ambiente de confianza que proporciona una base para la indagación y la reflexión sobre las propias prácticas del docente, permitiendo a los profesores asumir riesgos, resolver problemas y atender a los dilemas en su práctica. (p. 10)

5. **El énfasis en contenidos**, se trata de un elemento crucial, pues los procesos de reflexión y cambio en las prácticas docentes no pueden darse ‘sobre la

nada’, sino que deben hacer ‘énfasis en el contenido’ disciplinar y pedagógico, “el cual debe ser específico y debe estar articulado a los estándares de formación docente a nivel nacional” (Stewart, 2014, p. 30).

Según Darling-Hammond et al. (2017):

Los programas de desarrollo profesional que han mostrado tener impacto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes se enfocan en el contenido que los docentes enseñan. Los programas de desarrollo profesional enfocados en contenido tratan con el currículo de disciplinas específicas, tales como las matemáticas, la ciencia, o la literacidad. (p. 5)

En la misma línea, Bolam y McMahon (2005) plantean que los docentes:

Deben adquirir conocimientos profundos de los contenidos disciplinares y pedagógicos (...) Los esfuerzos de desarrollo profesional exitosos son aquellos que ayudaron a los maestros a adquirir o desarrollar nuevas formas de pensar sobre el aprendizaje, los estudiantes y el tema, construyendo así una base de conocimiento profesional que les permita enseñar a los estudiantes de manera más poderosa y significativa. (pp. 49)

6. **La duración sostenida y claridad en cuanto a objetivos y etapas de avance**. Diversos autores coinciden en resaltar que la duración sostenida en el tiempo es también fundamental para lograr los objetivos que los nuevos enfoques de desarrollo profesional docente se plantean. Se trata de docentes que actúan como profesionales colegiados y que son capaces de sostener en el tiempo procesos de reflexión sobre su propia práctica (Groundwater-Smith y

Dadds, 2005). En ese sentido, Birman, Desimone, Porter y Garet (2000) afirman que:

[...] los programas formativos de mayor duración suelen tener un mayor énfasis en contenido disciplinas, mayores oportunidades de aprendizaje activo y más coherencia con las experiencias del trabajo docente frente a programas más acotados [de menor duración]. (p. 30)

Existe poco consenso frente a cuál es la duración adecuada de un programa formativo; sin embargo, la literatura concuerda en que en ningún caso puede tratarse de 'eventos únicos o aislados' (Darling-Hammond et al., 2017). Ahora

bien, como señala (Guskey, 2003), es necesario que el tiempo de duración esté bien organizado, cuidadosamente estructurado y orientado a un propósito claro.

La siguiente tabla muestra algunos de los principales textos revisados en los que los autores coinciden en cuanto a la importancia de estos principios. El texto de Darling-Hammond et al. (2017) resulta particularmente relevante, pues se trata de una revisión de evaluaciones de impacto de programas de desarrollo profesional docente que han demostrado tener un impacto positivo en los aprendizajes de los estudiantes.

TABLA Nº 3: SÍNTESIS DE PRINCIPALES AUTORES QUE REVISAN LOS PRINCIPIOS CLAVE DE LOS NUEVOS ENFOQUES DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

| | Aprendizaje 'situado' basado en la escuela | Aprendizaje activo [active learning] | Promueve la reflexión sobre la práctica | Aprendizaje colaborativo | Énfasis en contenido | Duración sostenida |
|--|--|--------------------------------------|---|--------------------------|----------------------|--------------------|
| Darling-Hammond, Hyler y Gardner (2017) | X | X | X | X | X | X |
| Stewart (2014) | X | X | | X | X | X |
| Vezub (2010) | X | X | X | X | | |
| Desimone (2009, en Stewart 2014) | | X | | X | X | X |
| Korthagen, Loughran y Russell (2006, en Vaillant 2016) | X | X | | X | | |
| Garet et. al (2001 en Kelchtermans 2005) | | X | | | X | |
| Grundy y Robinson (2005) | X | X | X | X | | X |
| Hawley y Valli (1998 ,enVaillant y Caballero, 2015) | X | X | X | X | X | X |

Fuente: Elaboración propia

El modelamiento de prácticas en los nuevos enfoques de desarrollo profesional

Un elemento fuertemente enfatizado en la literatura es el desarrollo de actividades de modelamiento de prácticas en los programas de desarrollo profesional docente. La importancia de este tipo de estrategias reside en que pueden ayudar en la comprensión e incorporación de nuevas propuestas pedagógicas por parte de los docentes.

Algunos ejemplos de uso de modelos y modelado de prácticas son: la transmisión de videos o el uso de ejemplos, clases demostrativas, el uso de sesiones/unidades de aprendizaje, la observación entre pares y la dotación de materiales curriculares, entre otros. En todos los casos, lo crucial es que las actividades sean seguidas de una discusión y análisis de los ejemplos utilizados, que permitan a los docentes generar aprendizajes transferibles a sus aulas.

Vezub (2010) analiza dos programas de desarrollo profesional en Chile y Mozambique en los que reconoce la relevancia que las actividades de modelamiento pueden adquirir. La autora describe cómo en el caso chileno, en el marco de un programa de implementación curricular, se utilizan unidades de aprendizaje como un 'apoyo directo y práctico' que permite profundizar en contenidos específicos de la disciplina y su didáctica. Esto supone el primer paso en el proceso de transformar las prácticas docentes.

En Mozambique, en el marco del 'Curso de refuerzo escolar sistemáticos, continuos, experimentales y reflexivos (CRESCER)', se plantean 'sesiones de micro-enseñanza' en las que los docentes realizan experiencias prácticas con alumnos reales. Esta metodología brinda un apoyo concreto a los docentes al permitirles observar el funcionamiento de las estrategias 'in situ', y reflexionar sobre los aspectos específicos que deberán tomar en cuenta para lograr una buena implementación de las innovaciones y estrategias propuestas en su aula (Vezub, 2010).

Desde la literatura especializada, se resalta la versatilidad del uso de modelos y modelado de prácticas en diversas estrategias formativas. Esto porque, "los modelos curriculares y de instrucción y el modelado de prácticas ayudan a los maestros a tener una visión de la práctica en la que anclar su propio aprendizaje y crecimiento" (Darling-Hammond et al., 2017).

Así, la implementación de actividades de modelado resulta clave en el desarrollo de estrategias formativas, pues permite a los docentes comprender mejor las ideas aprendidas e incorporarlas a su práctica. Esto es particularmente relevante en sistemas educativos como los latinoamericanos, en los que la formación inicial no prepara adecuadamente a los docentes para el trabajo en la escuela.

3.3. PRINCIPALES ESTRATEGIAS UTILIZADAS EN LOS NUEVOS PROGRAMAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Muchos de los programas actuales de desarrollo profesional docente incorporan los principios mencionados en el acápite anterior, pero su diseño y las características de su implementación no son homogéneas, sino que varían de país en país (Darling-Hammond, 2017; Darling-Hammond et al., 2017; Guskey, 2003; Vezub, 2005, 2010).

Aunque no existe un modelo único de desarrollo profesional, algunos esfuerzos recientes como el realizado por Darling-Hammond et al. (2017), quienes sistematizan la evidencia generada por evaluaciones de programas que han mostrado tener un impacto positivo en los aprendizajes e identifican ciertos patrones comunes donde se combinan estrategias orientadas a fortalecer el dominio de contenidos, estrategias de acompañamiento en aula, y estrategias para la promoción del trabajo colaborativo. En su estudio, los autores señalan que:

Treinta y uno de los 35 estudios revisados describían explícitamente programas de desarrollo profesional que tenían una duración sostenida en el tiempo e incluían talleres recurrentes, sesiones de acompañamiento, o involucramiento en plataformas en línea

(...). El modelo más común entre estos estudios era la participación en un taller inicial intensivo, seguido de aplicaciones en el aula, y días adicionales de desarrollo o sesiones de acompañamiento para extender y reforzar el aprendizaje de los docentes. (p. 15)

Las estrategias formativas integrales en América Latina no solo incluyen acompañamiento docente, sino espacios para el fortalecimiento de contenidos disciplinares y pedagógicos, estrategias para fomentar el trabajo colaborativo, y la puesta a disposición de recursos para apoyar el trabajo docente.

Al revisar las experiencias de desarrollo profesional descritas en otros trabajos –por ejemplo, en Vezub (2010) que se concentra más en programas realizados en América Latina–, se encuentra un patrón similar de estrategias formativas integrales que no solo incluyen acompañamiento docente, sino espacios para el fortalecimiento de contenidos disciplinares y pedagógicos, estrategias para fomentar el trabajo colaborativo, y la puesta a disposición de recursos para apoyar el trabajo docente.

Estrategias orientadas a fortalecer el dominio de contenidos por parte de los docentes

Las estrategias orientadas a fortalecer el dominio de contenidos (ej. disciplinares, pedagógicos, etc.) por parte de los maestros –como son los talleres o la puesta en marcha de programas de formación como

cursos, diplomados, maestrías, entre otros—, han formado parte de la formación docente desde sus inicios, y suelen asociarse con las capacitaciones ‘masivas’ y ‘homogéneas’ realizadas bajo los enfoques tradicionales de formación docente.

Estas estrategias han sido ampliamente criticadas por mostrarse inefectivas en lograr cambios en las prácticas docentes y mejoras en los aprendizajes de los estudiantes, aunque su ineficacia se vincula más con la metodología utilizada (capacitaciones masivas, teóricas y no acompañadas de estrategias que facilitaran la apropiación y aplicación del conocimiento en la práctica). Sin embargo, las estrategias orientadas a fortalecer el dominio de contenidos por parte de los docentes siguen siendo un elemento central de los nuevos enfoques de desarrollo profesional docente, solo que se reconfiguran desde la reflexión crítica y la formación basada en la escuela.

Así, a pesar de que estas estrategias buscan promover procesos formativos que pueden ser de naturaleza teórica, ello no implica que deban seguir una dinámica ‘pasiva’; por el contrario, bajo los enfoques contemporáneos de desarrollo profesional, estos espacios deben ser procesos de aprendizaje ‘activo’. Tal como se mencionó en la sección anterior, el énfasis en contenidos disciplinares, curriculares, pedagógicos, etc., resulta indispensable para la mejora de las prácticas docentes: “Ayudar a los profesores a comprender más profundamente el contenido que enseñan y las formas en que los alumnos aprenden el contenido es una dimensión vital del desarrollo profesional efectivo” (Guskey, 2003, p. 9).

En sistemas educativos en los que la formación inicial docente es deficiente,

el despliegue de estrategias orientadas a fortalecer el dominio de contenidos resulta clave para subsanar algunas de las limitaciones de la formación inicial. Así, la formación en servicio debe asegurar la transmisión de contenidos teóricos y abordajes académicos referidos a los ejes sobre los que se encuentra reflexionando el docente, facilitando de esta forma el acceso a herramientas de desarrollo profesional más formalizadas, que fortalecen el aprendizaje y la reflexión (Vaillant y Marcelo, 2015).

Un claro ejemplo de ello, son los módulos de formación docente del programa de mejora de la lecto-escritura ‘Centro de excelencia para la capacitación de maestros – CETT’ en Nicaragua. En el marco de este programa, fundado en los enfoques contemporáneos de desarrollo profesional, se desarrollan, entre otras actividades, talleres bajo una dinámica modular que consta de un módulo introductorio y otros cuatro dirigidos a desarrollar las siguientes competencias profesionales: i) enseñanza de la lecto-escritura; ii) gestión pedagógica; iii) gestión del área afectiva; y, iv) gestión curricular. Implementar estos espacios orientados a fortalecer el dominio de contenidos disciplinares generó un mejor diálogo entre las otras actividades formativas desarrolladas en el marco del programa¹¹, al promover una relación más estrecha entre la teoría y la práctica (Vezub, 2010).

Si bien se reconoce la importancia de contar con estrategias dirigidas a fortalecer el dominio de contenidos, es clave resaltar que los nuevos enfoques de desarrollo profesional docente ‘basado en la escuela’, plantean la clara necesidad de que éstas se **enmarquen en programas formativos que incluyan el**

¹¹ El programa desarrolló las siguientes estrategias formativas: cursos y talleres de formación presenciales, formación a distancia, acompañamiento y monitoreo en el aula para los docentes, círculos de innovación educativa, estudio independiente y dotación de bibliotecas de aula (Vezub, 2010).

acompañamiento en aula, y espacios de intercambio entre docentes (como pueden ser los círculos o grupos de aprendizaje, entre otras actividades). Así, los conocimientos adquiridos en espacios dirigidos a fortalecer el dominio de contenido resultan clave para el desarrollo de otras estrategias formativas.

Acompañamiento en aula y diálogo reflexivo

En las últimas décadas, la transición hacia nuevos enfoques de desarrollo profesional ‘basado en la escuela’, ha llevado a que el acompañamiento pedagógico se consolide como una estrategia fundamental en diversas iniciativas de desarrollo profesional a nivel mundial. Su popularidad en los programas formativos radica en su alineación con las nuevas visiones de formación y profesionalismo docente, y en la creciente evidencia del potencial que esta estrategia tiene para lograr cambios en las prácticas docentes y mejoras en los aprendizajes de los estudiantes (Darling-Hammond, 2017; Darling-Hammond et al., 2017).

Tradicionalmente, la figura del mentor o ‘coach’ surgió en la escena educativa para hacer frente a los retos que suponía la inserción de docentes ‘noveles’ a las aulas (Little, 1990). Hasta la actualidad, aparece en la literatura como una estrategia clave para la inducción profesional de docentes en proceso de transición entre la formación inicial y el inicio del trabajo docente. Sin embargo, el acompañamiento en aula se ha convertido también en un elemento central en los programas de desarrollo profesional ‘basado en la escuela’, en tanto se considera una estrategia clave para lograr que los aprendizajes logrados en espacios

formativos comunes –como pueden ser los talleres o cursos– lleguen a las aulas.

En este contexto, el acompañamiento ha dejado de lado el tradicional rol del ‘capacitador experto’ encargado de ‘supervisar’ o monitorear el trabajo docente, en favor de la figura del ‘asesor’ que busca acompañar de manera horizontal al docente a partir de la generación de procesos de reflexión basados en la práctica pedagógica en el aula (Imbernon, 2007). El acompañante es un actor que:

Colabora de manera horizontal con los docentes, tanto en las etapas de diagnóstico y definición de los problemas educativos, como en la formulación de los proyectos y modalidades de trabajo que permitirán superarlos. Los asesores se convierten en facilitadores que generan las condiciones y ayudan al profesorado a percibir, comprender y a actuar para mejorar su desempeño a partir del análisis de su práctica y del trabajo colaborativo con sus colegas. (Vezub, 2010, p. 18)

Se define como una **estrategia que se preocupa por incidir en la mejora de la enseñanza docente en el contexto del aula**, a través de un proceso guiado por un acompañante pedagógico que busca “orientar, enseñar, influir y apoyar a los docentes en las escuelas en las que trabajan, **a través de un ambiente reflexivo, colaborativo, de indagación compartida y de afecto**” (Memon, Lalwani y Meher, 2006, p. 107). Para ello, se promueve que los acompañantes **entablen una relación horizontal con los docentes que acompañan que permita dejar en claro que no cumplen un rol supervisor, sino formador.**

En la actualidad, se pueden localizar diversos tipos de programas que incorporan

el acompañamiento pedagógico en el proceso formativo de los docentes. Así, es común encontrar componentes de acompañamiento en los programas de formación inicial docente en los procesos de inserción de docentes noveles a las aulas, así como en el desarrollo profesional de docentes en servicio.

Las modalidades de acompañamiento se agrupan en dos grandes tipos: aquellas buscan proveer un soporte para la transición de los nuevos docentes a las aulas y que buscan afianzar competencias adquiridas durante la formación inicial; y **aquellas que buscan generar cambios y desarrollar nuevas competencias entre los docentes en servicio.**

Esta segunda modalidad es la que, en la literatura en inglés, se conoce como **'instructional coaching'**; es decir, un acompañamiento centrado en las prácticas pedagógicas o de 'instrucción', que se podría traducir al castellano como acompañamiento pedagógico, y cuyo principal objetivo es generar cambios o mejoras en las prácticas pedagógicas de los docentes en servicio.

Esta modalidad de acompañamiento pedagógico tiene por objetivo mejorar de las prácticas docentes a través del desarrollo de actividades, como el modelado de prácticas, la observación de la enseñanza en el aula, y diálogo reflexivo con los docentes acompañados (Gallucci, Van Lare, Yoon y Boatright, 2010). A diferencia de otras estrategias de acompañamiento, tiene la intención de mejorar la enseñanza de docentes en cualquier etapa de su carrera (Mangin y

Stoelinga, 2008; Neufeld y Roper, 2003).

El carácter situado del acompañamiento pedagógico puede llevar a que las actividades de acompañamiento tengan el potencial de ser desordenadas y salirse de los objetivos planteados. Ante ello, Knight (2009) propone **cuatro dimensiones clave para la mejora de las prácticas docentes**: i) el manejo del aula; ii) el manejo de contenidos disciplinares; iii) el manejo efectivo de prácticas pedagógicas pertinentes; y, iv) la evaluación de aprendizajes. Resulta interesante resaltar que estas dimensiones son análogas a las competencias priorizadas en las estrategias de formación docente en servicio con acompañamiento pedagógico¹².

En el marco de esta modalidad de acompañamiento, los acompañantes pedagógicos con frecuencia son percibidos como 'agentes de cambio', pues su inserción implica la puesta en práctica de los enfoques conceptuales y principios clave de desarrollo profesional docente 'basado en la escuela' (Gallucci et al., 2010). Los acompañantes pueden cumplir diversos objetivos en el contexto de una escuela, de acuerdo al diseño de las intervenciones en la que se enmarque su trabajo, sea que estas se orienten a mejorar las prácticas docentes, o a introducir cambios específicos, por ejemplo, en los enfoques de trabajo en áreas curriculares determinadas.

Kowal y Steiner (2007) definen al acompañante pedagógico como un actor cuya principal función es llevar prácticas docentes efectivas a las aulas. De este modo, si bien los acompañantes

¹² **Competencia 2:** Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión. **Competencia 3:** Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales. **Competencia 4:** Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica todo lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales. **Competencia 5:** Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.

pueden trabajar con grupos de docentes en la promoción del trabajo colegiado, así como tener otras responsabilidades administrativas, su principal función será brindar a los **docentes nuevos modelos de enseñanza, observaciones específicas, apoyo y retroalimentación sobre sus prácticas**. Es decir, su labor principal es formativa.

Para poder desarrollar el acompañamiento de manera efectiva, el acompañante debe tener en claro dos precondiciones de su trabajo. En primer lugar, debe **transmitir al docente la naturaleza formativa –no supervisora– del acompañamiento y generar una relación de confianza** que permita al docente sentirse cómodo con la presencia del acompañante en el aula. Tomlinson, Hobson y Malderez (2010) afirman que los acompañantes que se muestran accesibles a conversar con los docentes y les brindan apoyo emocional y psicológico, al mismo tiempo que los hacen sentir aceptados e incluidos, son más efectivos en su trabajo con los docentes.

En segundo lugar, es preciso que el acompañante pueda establecer un **balance apropiado entre los objetivos formativos de la intervención y las necesidades concretas del docente** (Tomlinson et al., 2010). Así, debe proporcionar al docente un grado adecuado de autonomía, el cual variará de acuerdo a la etapa de desarrollo profesional en el que se encuentre.

Encontrar un equilibrio adecuado entre estos elementos resulta altamente retador, particularmente debido al grado diverso de preparación de los acompañantes. Estos retos son más llevaderos cuando el trabajo de acompañamiento cuenta con

un apoyo institucional manifestado en un programa formativo que cuente con el apoyo de actores externos, como mentores y especialistas que los acompañen en sus labores (Gallucci et al., 2010).

Kowal y Steiner (2007) plantean que para poder ejercer efectivamente el acompañamiento pedagógico, los acompañantes deben contar con las siguientes competencias: i) **conocimiento profundo de los contenidos disciplinares y del currículo** en el que se enmarca su trabajo; ii) **manejo efectivo de estrategias pedagógicas** que permitan a los acompañantes brindar a los docentes herramientas efectivas para promover el aprendizaje de los estudiantes; y, iii) **habilidades interpersonales** que les permitan a los acompañantes establecer relaciones de confianza con los docentes que acompañan, con el fin de motivarlos e inspirarlos a mejorar su práctica en el aula (Kowal y Steiner, 2007).

Resulta relevante notar que las **competencias relacionadas a las habilidades interpersonales son fundamentales para el desarrollo adecuado de una estrategia de acompañamiento**, pues permiten establecer una **relación de confianza que promueva la colaboración y aprendizaje colaborativo del acompañante y del docente a su cargo**, al mismo tiempo que **inspire la mejora de la auto-confianza y autoestima del docente**. Lo cual, como se vio en la sección anterior, es fundamental para el desarrollo de procesos de aprendizaje.

[Los acompañantes] necesitan ser comprensivos, establecer relaciones de confianza sin prejuicios, tener una actitud optimista, poseer buenas habilidades para escuchar y la capacidad

de ser empáticos, así como la voluntad y la capacidad de interesarse por el trabajo y la vida de los maestros (...) las estrategias de acompañamiento son más exitosas cuando el acompañante y el aprendiz se llevan bien personal y profesionalmente. (Tomlinson et al., 2010, pp. 753-754)

Según Knight (2009), una secuencia típica en el acompañamiento pedagógico debería incluir los siguientes elementos:

- **Inducción al acompañamiento:** Un elemento fundamental del acompañamiento es la observación de prácticas docentes en el aula; para ello, es importante definir, en primera instancia, a qué se hace referencia con prácticas docentes, y cómo reconocer necesidades asociadas a ellas. Una vez definido esto, el siguiente paso consiste en armar un instrumento que guíe la observación y que permita medir el progreso del docente.

Knight (2009) plantea la relevancia de familiarizar al docente con la guía de observación al inicio del proceso de acompañamiento; por ello, recomienda que el docente acompañado la use durante la primera observación a la 'clase modelo' que dicte el acompañante.

Esto permite que el docente se sienta más cómodo con el uso de la guía durante las observaciones a sus clases, y evite sentirse supervisado. Además, promueve el desarrollo de una relación horizontal y de confianza en la que se genere un proceso de aprendizaje de manera colaborativa.

- **Observación de prácticas del docente acompañado:** Una vez que el docente se encuentre familiarizado con la guía de observación, el acompañante se encargará de realizar la observación de las prácticas del docente.

Debe procurarse que esta observación se aleje de las tradicionales supervisiones al aula; por ello, además de estar atento a las debilidades de la práctica docente, se recomienda hacer un esfuerzo por registrar buenas prácticas con el fin de promover el desarrollo de la auto-confianza y autoestima del docente (Knight, 2009). Alineado a ello, Tomlinson et al. (2010) proponen que cuando los acompañantes y docentes acuerdan los objetivos de la sesión y los elementos que el acompañante registrará de la práctica docente, de forma previa a la observación, el diálogo posterior tiene el potencial de ser más valorado por los docentes.

- **Diálogo reflexivo:** El desarrollo del diálogo reflexivo debe hacerse sobre la base de las prácticas observadas, pero puede incluir otros elementos que el acompañante considere como relevantes para la mejora de las prácticas del docente. Los objetivos del diálogo reflexivo deben ser, en primer lugar, identificar las principales debilidades de la práctica con el fin de que el acompañante pueda brindarle apoyo concreto para que el docente pueda superarlas a través del establecimiento de compromisos (Tomlinson et al., 2010). En segundo lugar, se promueve que el maestro identifique y cuestione críticamente sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

La observación de prácticas y el diálogo reflexivo permiten instalar conocimientos trabajados en instancias previas (como talleres o cursos) en la práctica del docente.

Promoción del trabajo colaborativo

En el marco de los nuevos enfoques de desarrollo profesional basado en la escuela, la promoción del trabajo colaborativo es un objetivo central, pues se busca generar estrategias que favorezcan la instalación de un docente autónomo y colegiado.

Los programas enfatizan que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de su práctica pedagógica en un contexto institucional y social determinado (Vaillant, 2016). Ligado a ello, Calvo (2014) afirma que:

Las prácticas colaborativas en la institución educativa son efectivas pues tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas, y velan por que no solo su actuación individual sino la de todo el colectivo, se realice bien. (p.128)

Existen diversas maneras en las que se puede desarrollar el trabajo colaborativo a nivel institucional e interinstitucional. Uno de los ejemplos más ilustrativos se da en el marco de los programas de desarrollo profesional docente en Japón, en el cual se despliega un sistema avanzado de ‘comunidades de práctica’ asociadas a sesiones de ‘estudio de lecciones’; en ellas, los docentes trabajan en conjunto para mejorar y juzgar críticamente los contenidos y la forma

de las clases que cada uno de ellos debe impartir. Los docentes suelen visitar a sus pares y las actividades de intercambio están centradas en lograr que las buenas prácticas sean conocidas por el colectivo docente (Barber y Mourshed, 2007).

Vaillant y Marcelo (2015) describen las tres fases del ‘estudio de lecciones en Japón’: i) preparación, ii) la clase propiamente dicha y iii) las sesiones de revisión.

En la fase de preparación el docente selecciona y recopila los materiales necesarios para la lección, adaptando su clase a los objetivos de la lección y escribiendo un plan para llevarla a cabo. En la segunda fase, el docente presenta la lección en base a lo preparado frente a otros docentes, el director, supervisores maestros y profesores de otras escuelas. Finalmente, en la etapa de revisión, el docente evalúa el trabajo hecho y recibe comentarios por parte de los asistentes a la lección. (pp. 136-137)

Es preciso tener presente que si bien el aprendizaje colaborativo basado en la promoción de comunidades de aprendizaje resulta altamente beneficioso, no nace por generación espontánea sino requiere tener objetivos claros, formas de organización establecidas, roles claramente definidos, recursos pedagógicos, tiempo, asesoría, así como esquemas de seguimiento y evaluación (Guskey, 2003; Vaillant, 2016; Vezub, 2010). De lo contrario, se diluye el potencial que este tipo de estrategia podría alcanzar.

Retos de la implementación programas de desarrollo profesional basado en la escuela

La implementación de estrategias formativas bajo los nuevos enfoques de desarrollo profesional ‘basado en

la escuela' requiere de programas que puedan identificar y responder a las características de los sistemas educativos nacionales en los que se desarrollan.

Desde la literatura especializada, se identifican retos importantes para el desarrollo efectivo de estos programas y que se vinculan con la particularidad de distintos sistemas educativos. Así, la implementación de los nuevos programas formativos enfrenta varios retos. Por ejemplo, elementos como una alta dispersión entre escuelas; una alta rotación docente; y, la ausencia de condiciones básicas de educabilidad. Asimismo, se pueden mencionar una alta tasa de desnutrición entre los estudiantes, la ausencia de infraestructura y mobiliario adecuados, y la dotación insuficiente de materiales para el uso de docentes y estudiantes.

Si bien los principales desafíos para la implementación de programas de desarrollo profesional escapan al campo de acción de los objetivos planteados para esta, resulta relevante mencionar estas barreras; como plantea Darling-Hammond et al. (2017), "los obstáculos que enfrentan los docentes en las escuelas pueden ser manifestaciones de problemas más amplios producto de problemas sistémicos" (p. 20).

Otro reto importante que enfrentan los programas de desarrollo profesional es la **disponibilidad de acompañantes expertos**. Las competencias de los acompañantes han sido tradicionalmente concebidas como una pre-condición para su reclutamiento. Así, se pensaba la figura del acompañante como un actor experto plenamente desarrollado bajo los nuevos

enfoques de profesionalidad docente, y cuya principal función radicaba en actuar como intermediarios responsables de llevar nuevas ideas a los docentes que acompañaban (Gallucci et al., 2010). Esta mirada, como señalan Gallucci et al. (2010), refleja un modelo de desarrollo profesional como un proceso de transmisión de ideas; pero en la práctica, lo que ocurre con los acompañantes es que ellos mismos atraviesan por un 'proceso de aprendizaje sociocultural' y cambio en la medida en que aprenden a adaptar su conocimiento experto a situaciones y demandas diversas.

De otro lado, la creciente experiencia de implementación de programas con componente de acompañamiento ha hecho evidente la dificultad de reclutar acompañantes expertos con conocimientos y habilidades consolidadas, especialmente para el trabajo de formación de sus pares. Esto es así incluso en los sistemas educativos de países desarrollados con programas de formación inicial y en servicio consolidados (Poglinco et al., 2003).

Frente a ello, diversos estudios (Gallucci et al., 2010; Knight, 2009; Kowal y Steiner, 2007; Tomlinson et al., 2010) plantean la necesidad de establecer estrategias sistemáticas de formación de acompañantes con el fin de que puedan adquirir y desarrollar las competencias requeridas para el desarrollo de su labor.

La formación de acompañantes debe ir más allá del desarrollo de estrategias conductuales tradicionalmente asociadas con las 'capacitaciones'. Y debe incluir recursos cognitivos y estrategias de aprendizaje participativas, necesarias para el desarrollo de competencias y de la identidad del acompañante. (Tomlinson et al., 2010, p.754)

Todo ello pareciese indicar que las estrategias de formación a los acompañantes deben ser análogas a las dirigidas a los docentes que se busca acompañar en las escuelas. En ese sentido, se recomienda que los programas de formación a acompañantes provean herramientas prácticas y pertinentes al contexto en el que laboran; que tengan un fuerte énfasis en contenidos teóricos disciplinares, estrategias pedagógicas, y estrategias generales sobre el trabajo de acompañamiento (por ejemplo, cómo debe darse el diálogo reflexivo con los docentes); y, que permitan desarrollar en los acompañantes las habilidades interpersonales necesarias para establecer relaciones de confianza con los docentes

que acompaña (Kowal y Steiner, 2007; Tomlinson et al., 2010). Con respecto a este último punto, aún existe poca evidencia en cómo desarrollar dichas competencias interpersonales en los programas de formación de acompañantes.

Como en el caso del desarrollo profesional docente, la formación de acompañantes debe ser sostenida durante el desarrollo de su labor, y no debe desarrollarse en 'cursos' o 'capacitaciones' acotadas (Kowal y Steiner, 2007). Además, debe proveer oportunidades para el intercambio y trabajo colaborativo entre acompañantes como observación de 'clases modelo' y oportunidades de retroalimentación con expertos (Gallucci et al., 2010).

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS
DE ACOMPAÑAMIENTO, EN
RELACIÓN A LAS TENDENCIAS
INTERNACIONALES DE DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE





Las tendencias internacionales de desarrollo profesional docente descritas en la sección anterior permiten profundizar el análisis de las estrategias de formación docente en servicio con acompañamiento del MINEDU. Las preguntas que guían este análisis son:

- ¿Dónde se ubican las propuestas de formación docente en servicio con acompañamiento pedagógico del MINEDU, frente a los **enfoques, principios y estrategias formativas** predominantes en la literatura internacional?
- ¿Qué indica esta lectura acerca de las particularidades de las propuestas del MINEDU y qué recomendaciones surgen con respecto a posibles puntos a fortalecer en el diseño de las estrategias de formación docente en servicio con acompañamiento pedagógico?

Al contrastar las estrategias de formación docente en servicio con acompañamiento pedagógico del MINEDU, con los enfoques predominantes en la literatura internacional sobre el desarrollo profesional docente, se encuentra una fuerte convergencia entre ambas.

Como ilustra la Tabla N° 4 expuesta a continuación, las estrategias del MINEDU apuestan por la formación basada en la escuela, por el desarrollo de capacidades para el ejercicio de la autonomía colegiada y colaborativa, y por un perfil de docente con capacidad para reflexionar sobre su práctica desde un enfoque crítico, inclusivo e intercultural.

Las estrategias del MINEDU apuestan por la formación basada en la escuela, por el desarrollo de capacidades para el ejercicio de la autonomía colegiada y colaborativa, y por un perfil de docente con capacidad para reflexionar sobre su práctica desde un enfoque crítico, inclusivo e intercultural.

El enfoque crítico reflexivo parte de un modelo de profesionalidad que entiende la docencia como una actuación que articula la teoría y la práctica, a fin de responder a los diferentes desafíos que le plantean las situaciones de aula. Además, entiende el desarrollo profesional como producto de un diálogo interactivo entre la experiencia del sujeto con la experiencia social de la docencia teniendo como marco de referencia una teoría que la ilumina.

En este sentido, la reflexión docente es una forma de razonar en torno a su quehacer sobre la base de hechos, principios y experiencias, a partir de las cuales toma decisiones y actúa (Fenstermacher, 1987).

Este enfoque formativo se sustenta en una concepción del aprendizaje como un

proceso socio-cultural y de construcción, en el cual el contexto y los saberes previos juegan un papel fundamental. El enfoque reconoce, además, las particularidades del aprendizaje adulto, cuyas experiencias y conocimientos influyen de manera aún

más marcada en la incorporación de nuevos aprendizajes, y busca por ello generar oportunidades de aprendizaje que se enfocan en el análisis de las prácticas docentes y en el reconocimiento de los supuestos que las fundamentan.

TABLA Nº 4: PRINCIPIOS CLAVE DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE 'BASADO EN LA ESCUELA' EN LAS ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO CON ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

| PRINCIPIOS CLAVE | Soporte Pedagógico | Soporte Pedagógico Intercultural | AP Unidocente y Multigrado | Jornada Escolar Completa | Secundaria Rural |
|--|---|----------------------------------|----------------------------|--|------------------|
| Formación 'situada' o basada en la escuela | Sí Las intervenciones trabajan a nivel de la institución educativa e incorporan elementos del contexto en las estrategias formativas. Principalmente, a través del acompañamiento en aula y los GIA/RIA. | | | | |
| Aprendizaje activo [active learning] | Sí Las intervenciones no sólo imparten conocimientos, sino buscan que los docentes participen en su propio proceso de aprendizaje. Por ejemplo, a partir de actividades vivenciales en los talleres de capacitación, las sesiones compartidas con el acompañante pedagógico en el aula, las propias sesiones de acompañamiento en aula (diálogo reflexivo y retroalimentación) y a través de los GIA/RIA | | | | |
| Promueve la reflexión sobre la práctica | Las intervenciones promueven que el docente incorpore una actitud crítica – reflexiva sobre su propia práctica profesional, principalmente durante la sesión de retroalimentación y los GIA/RIA. | | | | |
| Aprendizaje colaborativo en comunidades de aprendizaje | Sí Las intervenciones promueven el aprendizaje colaborativo entre docentes a nivel institucional e interinstitucional. Principalmente, a través del trabajo en equipos en los talleres de actualización, en los GIA/RIA, y en el trabajo con el acompañante pedagógico | | | | |
| Énfasis en contenidos disciplinares y pedagógicos | Bajo Las intervenciones se enfocan en el fortalecimiento de los contenidos pedagógicos; sin embargo, dejan de lado el énfasis en los contenidos disciplinares | | | Sí: Además de contenidos pedagógicos trabaja sobre contenidos disciplinares de Matemática y Comunicación | |
| Duración sostenida | Sí – 3 años | | | | |
| Claridad en cuanto a objetivos y etapas de avance | Baja Aunque trabajan en función del logro de las competencias priorizadas del MBDD, las intervenciones no se han planteado metas y rutas de avance claramente definidas para la mejora de las prácticas docentes | | | | |

Fuente: Elaboración propia

La tabla anterior muestra también algunos puntos donde la alineación entre las estrategias formativas del MINEDU y los principios clave surgidos del análisis de la literatura no es tan clara. En particular, entre las estrategias del MINEDU i) no hay un énfasis claro en fortalecer el dominio de contenidos, sobre todo disciplinares, y ii) falta claridad en cuanto a los objetivos y etapas de avance de las estrategias formativas.

Respecto a lo primero, si bien las estrategias incluyen espacios como talleres de actualización orientados a fortalecer el dominio de estrategias pedagógicas, el énfasis en el fortalecimiento del manejo de contenidos disciplinares es mínimo. La única excepción es Secundaria Rural, la cual incorpora en sus estrategias formativas un mayor énfasis en contenidos disciplinares –de Comunicación y de Matemática principalmente–, debido a que en el nivel secundario los docentes se especializan por disciplina.

Otro caso relevante es el Acompañamiento Unidocente y Multigrado, en el que se ha establecido un programa de formación de acompañantes con una estructura modular y con énfasis en contenidos disciplinares y pedagógicos; sin embargo, no se ha desarrollado un programa análogo para los docentes acompañados.

Durante las jornadas de reflexión sostenidas con los integrantes de los equipos que lideran las estrategias de formación docente en servicio con acompañamiento, se identificó que el poco énfasis en el fortalecimiento del dominio de contenidos disciplinares era una debilidad importante en las estrategias, y que si bien existen talleres ‘de actualización’, estos espacios resultan

insuficientes para remediar las deficiencias de la formación inicial de los docentes.

En ese sentido, la formación docente en servicio debería incorporar otros espacios orientados a fortalecer el dominio de contenidos disciplinares y pedagógicos; por ejemplo, cursos, diplomados o maestrías. En el caso de avanzar en esta línea, es importante asegurar que estos espacios estén alineados con el trabajo realizado a partir de otras estrategias formativas, como el acompañamiento en aula y el trabajo en los GIA. Es decir, debería haber un trabajo articulado y no paralelo entre las diferencias estrategias formativas.

En el Perú, existen experiencias de programas de formación docente en servicio, como el PRONAFCAP, que contaba con espacios dedicados a fortalecer el dominio de contenidos disciplinares a través de cursos teórico prácticos. Sin embargo, debido a las limitaciones en la implementación de los cursos por la tercerización de los procesos formativos a instituciones formadoras, es que con el paso al PELA se pierden los cursos teórico-prácticos y el énfasis en disciplinas como comunicación y matemática¹³.

Por otro lado, en cuanto a la claridad de objetivos y etapas de avance en las estrategias de formación docente en servicio, resulta evidente que, si bien las estrategias tienen una duración sostenida en el tiempo (en principio de 3 años) y tienen como meta las cuatro competencias priorizadas del MBDD, la ruta para desarrollar dichas competencias no es clara; no existen etapas diferenciadas y claramente pautadas para el desarrollo de las competencias. Esto es algo que algunas evaluaciones de diseño y procesos, como

¹³ Para mayor detalle ver ‘La formación docente en servicio en el Perú’, que se encuentra en el primer capítulo del presente documento.

la de Soporte Pedagógico y la de Soporte Pedagógico Intercultural han planteado.

Por ejemplo, en el caso de SPI, una de las principales recomendaciones al diseño de la intervención fue:

Mejorar la definición del fin y el propósito de la intervención en el marco lógico e incluir resultados inmediatos e intermedios que permitan medir el avance hacia el logro de dichos resultados más allá del logro de metas físicas (...) e incorporar más explícitamente indicadores que midan los avances en las metas formativas de docentes y acompañantes. (Balarin et al., 2017, p. 130)

Mientras que en Soporte Pedagógico Urbano, se recomendó: “Definir objetivos intermedios para cada línea de acción y establecer momentos e hitos más claros para los avances en la implementación y en el logro de resultados” (Balarin, Rodríguez y Escudero, 2016, p. 134).

Un ejemplo relevante de un programa con metas formativas claras es el del ‘Proyecto de Desarrollo de la Educación Primaria’ en Balochistán, Pakistán. En este proyecto se establecieron etapas claramente definidas de avance en el proceso formativo de los docentes: ‘Principiante en la enseñanza’, ‘Enseñanza Supervisada’, ‘Enfocado en el Aprendizaje’, y ‘Enseñanza Independiente’. En el programa, el trabajo en los espacios dedicados al trabajo en contenidos se articulaba a estos niveles de avance, y el rol de los acompañantes iba variando, también, de acuerdo a la etapa en que se encontraran los docentes acompañados: de ‘Modelo’, a ‘Entrenador’, a ‘Amigo Crítico’, a ‘Co-investigador’ (Memon et al., 2006).

Como se ilustra en la Tabla N° 5, en cuanto a las estrategias formativas, se

nota que éstas también están bastante alineadas a la literatura internacional en tanto se desarrollan espacios orientados al fortalecimiento de contenidos disciplinares y pedagógicos (‘talleres de actualización’, visitas de acompañamiento pedagógico en el aula, y, la promoción del trabajo colaborativo en grupos de interaprendizaje). Sin embargo, como se ha señalado previamente, el espacio destinado a fortalecer el dominio de contenidos (los talleres), es realmente reducido.

Es preciso notar que, desde la literatura internacional, la estrategia de ‘acompañamiento pedagógico’ sólo consiste en el desarrollo de actividades como las visitas al aula del docente y al diálogo reflexivo posterior. Sin embargo, la apuesta del MINEDU por el ‘acompañamiento pedagógico’ como estrategia central de la formación docente en servicio incorpora otras estrategias – talleres y GIA– que son fundamentales para asegurar la mejora de las prácticas docentes; además, estas han formado parte de los programas de formación docente en servicio en el Perú, desde hace más de dos décadas.

En los últimos años, se han llevado a cabo una serie de evaluaciones de impacto que reconocen la eficacia del ‘acompañamiento pedagógico’ en la mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes (Agüero, 2016; Majerowicz, 2015; MEF, 2008; Rodríguez et al., 2016). Sin embargo, debido a la ausencia de una distinción terminológica entre ‘acompañamiento pedagógico’ como ‘paquete formativo’ y no como visita en aula (y diálogo reflexivo), es que en la lectura que se hace de esta evidencia no parece tomarse en cuenta que el

TABLA Nº 5: ESTRATEGIAS FORMATIVAS EN LAS ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO CON ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

| ESTRATEGIAS FORMATIVAS | Soporte Pedagógico | Soporte Pedagógico Intercultural | AP Multigrado y Unidocente | Secundaria Rural | Jornada Escolar Completa ¹⁴ |
|--|--|----------------------------------|----------------------------|--|--|
| Espacios orientados a fortalecer el dominio de contenidos disciplinares y pedagógicos | Sí – pero de corta duración y con énfasis en contenidos pedagógicos (no disciplinares) | | | Talleres de capacitación de comprensión lectora y RIA | No La intervención tiene dificultades para la implementación de estos espacios ¹⁵ |
| Acompañamiento orientado a promover la reflexión sobre la práctica pedagógica a partir de un trabajo horizontal y colaborativo | Sí | | | Se realizan visitas de acompañamiento en aula con sesiones de retroalimentación a cargo del acompañante pedagógico | El coordinador pedagógico realiza visitas de “monitoreo” por no tener tiempo ni la formación requerida para cumplir el rol de acompañante pedagógico ¹⁶ |
| Promoción del trabajo colaborativo | Sí | | | Se promueve el trabajo colaborativo a través de GIA/RIA a nivel institucional e interinstitucional | Los docentes tienen un horario para el trabajo colegiado pero no suele cumplirse por estar a cargo del director de la institución |

Fuente: Elaboración propia

acompañamiento forma parte de una estrategia formativa integral, que incluye el trabajo en talleres y los GIA, es decir, que requiere de otras instancias formativas previas, que permitan generar mejoras en las prácticas docentes.

Tal como se evidencia en algunas evaluaciones de diseño y procesos (Alcázar y Legonía, 2016; Balarin et al.,

2017; Balarin, Rodríguez y Escudero, 2016; Balarin, Rodríguez y Mezarina, 2016; METIS GAIA, 2017), en especial la de Soporte Pedagógico, los espacios formativos orientados al fortalecimiento del dominio de contenidos disciplinares y pedagógicos (i.e. talleres de actualización) han sido recortados a su mínima expresión, debido a temas presupuestales y al considerarse que el acompañamiento

¹⁴ Jornada Escolar Completa (JEC) se plantea como un modelo de acompañamiento interno con componentes similares a los de Soporte Pedagógico. Sin embargo, a nivel del diseño y estrategia de implementación, existen limitaciones que impiden la ejecución plena de las propuestas formativas.

¹⁵ Dado que el trabajo en las instituciones educativas que acompaña JEC ocupa todo el día, no es posible programar talleres contra-horario. Además, existe una mayor resistencia de los docentes a destinar los fines de semana a talleres de capacitación.

¹⁶ Una de las principales dificultades para establecer el acompañamiento pedagógico es que la estrategia formativa de JEC recae en el coordinador pedagógico, el cual se encuentra localizado organizacionalmente en el área de gestión pedagógica y no en el área de formación docente. Esta diferencia implica que el coordinador pedagógico tiene aula a cargo y no reciben un sueldo diferenciado al resto de docentes en la escuela, por lo que no hay un incentivo para la formación en el enfoque ni para la realización de un acompañamiento integral. Adicionalmente, al tener aula a cargo, el coordinador pedagógico tiene poco tiempo para dedicarse a las labores regulares de un acompañante pedagógico. Además, los docentes acompañados tienen menor disposición a participar en talleres o GIA por la larga jornada de clases. Finalmente; la DIFODS no ha podido formar a los coordinadores pedagógicos bajo el ‘enfoque de desarrollo profesional basado en la escuela’ en talleres continuos sino durante algunos fines de semana.

pedagógico (como visita en aula) por sí mismo es suficiente para lograr los cambios deseados.

De este modo, para los equipos responsables de las estrategias, y en especial para el equipo de la DIFODS, es

claro que el acompañamiento pedagógico es clave –pues refleja la apuesta por la formación basada en la escuela y por el trabajo colegiado– y no agota el universo de acciones necesarias para generar mejoras en las prácticas docentes¹⁷.

¹⁷ Según la representante del acompañamiento pedagógico en JEC, existen casos en que la organización del horario anual –a cargo del equipo directivo– no contempla la realización de actividades que promuevan el trabajo colaborativo. Así, las horas destinadas para el trabajo colegiado entre docentes no coinciden, y este tiempo viene siendo tomado como de ‘libre disponibilidad’.

CAPÍTULO 5

REFLEXIONES FINALES
Y RECOMENDACIONES





La lectura de las estrategias de formación docente en servicio con acompañamiento pedagógico, a la luz de la literatura internacional, plantea algunos elementos en los que resulta necesario avanzar desde el diseño de las estrategias de formación docente con acompañamiento:

- **Afinar la definición de las etapas de avance y definir metas formativas diferenciadas que permitan avanzar de manera más certera hacia el logro de los objetivos planteados.**

Si bien en los últimos años se ha logrado avanzar en el diseño de las estrategias de acompañamiento pedagógico, éstas no cuentan aún con un programa claramente definido que permita establecer una secuencia clara de temas o de estrategias a trabajar con los docentes, y que permita también avanzar con mayor claridad hacia el logro de objetivos formativos. El establecimiento del logro de las competencias priorizadas del Marco del Buen Desempeño Docente como meta final de las estrategias de acompañamiento es importante, pero no es suficiente para orientar el trabajo que acompañantes y docentes vienen realizando de manera conjunta.

En ese sentido, resulta necesaria la definición de metas formativas de acuerdo a cada etapa de avance, e identificar objetivos diferenciados por estrategias formativas. Las competencias fortalecidas en estrategias orientadas al dominio de contenidos disciplinares y pedagógicos no son las mismas que se

fortalecerán en una visita en aula o en un GIA. Además, estos objetivos deben estar alineados a las metas establecidas para cada etapa de avance de la intervención.

- **Fortalecer los espacios orientados a mejorar el dominio de contenidos disciplinares y pedagógicos.**

Como se señaló anteriormente, hay entre los responsables de las estrategias en el MINEDU, y a nivel de la DIFODS, una mirada compartida con respecto al potencial del acompañamiento, pero también con respecto a sus limitaciones para generar los cambios deseados en las prácticas docentes. La necesidad de fortalecer el dominio de contenidos disciplinares y pedagógicos es claro, pero no se cuenta con espacios adecuados para lograr este objetivo.

En la apuesta por el acompañamiento pedagógico parece haberse perdido de vista la importancia de fortalecer el dominio de contenidos disciplinares por parte de los docentes. Más que a una decisión política explícita, esto responde a una interpretación restringida de lo que es el acompañamiento y de lo que éste puede lograr a partir de la evidencia surgida de algunas evaluaciones de impacto. Al no haberse sustentado con mayor claridad la necesidad de los espacios formativos en los que se apoya el acompañamiento pedagógico, el tiempo y recursos destinados a la realización de talleres se ha reducido a su mínima expresión.

Si bien es cierto que el acompañamiento personalizado a los docentes es una estrategia fundamental para ayudarlos a mejorar sus prácticas, el acompañamiento requiere de un trabajo en otro tipo de instancias previas, que estén orientadas a fortalecer el dominio de los contenidos disciplinares y pedagógicos. Esto no implica volver a las capacitaciones masivas de décadas anteriores, que adolecían justamente del enfoque de trabajo basado en la escuela y reflexión sobre la práctica que las estrategias de acompañamiento pedagógico proponen, y que, en su énfasis puramente teórico y desconectado de la realidad de las escuelas y aulas, tampoco lograron generar cambios sustantivos en las prácticas docentes. Pero la crítica a las capacitaciones masivas, teóricas y descontextualizadas tampoco debería implicar el abandono de actividades orientadas a fortalecer el dominio de contenidos por parte de los docentes. Como se ha visto, existen formas de integrar ambas estrategias, y de darle una orientación práctica y reflexiva al trabajo con contenidos.

En el propio MINEDU existen experiencias de diseño de cursos y diplomados, como, por ejemplo, el caso del PRONAFCAP. De plantearse alternativas como esta, es clave considerar cuáles podrían ser las mejores estrategias de implementación. Es claro que el propio MINEDU no podría manejar el desarrollo de cursos o diplomados, y tendría que recurrir a entidades de formación ya establecidas; pero las experiencias de tercerización de la capacitación docente a universidades e institutos trae consigo el riesgo de que la

formación sea desigual, y de que los objetivos de las diversas estrategias formativas no estén adecuadamente alineados entre sí. Como señala la literatura, para que los programas de desarrollo profesional sean efectivos, es clave que la formación basada en la escuela mediante estrategias de acompañamiento pedagógico esté alineada y sea coherente con lo que se propone en otros espacios formativos orientados al fortalecimiento del dominio de contenidos.

- **Afinar las pautas para el acompañamiento pedagógico y explicitar el rol que puede jugar el modelamiento de prácticas y la forma como debería llevarse a cabo.**

Como se ha mencionado anteriormente, la literatura internacional sobre el acompañamiento pedagógico (o instructional coaching), enfatiza la relevancia del modelado de prácticas para guiar los cambios en las prácticas docentes, así como su versatilidad para ser incorporada en todas las actividades formativas desarrolladas por el acompañante. Sin embargo, debido a que no se han diseñado rutas claras de cómo implementarlas en la actualidad, éstas suelen desarrollarse según el criterio del acompañante pedagógico y de manera esporádica.

Por ello, resulta fundamental establecer pautas claras desde el diseño respecto a cómo deben desarrollarse estas actividades en el trabajo con los docentes acompañados, en especial para que su implementación sea

coherente con el enfoque crítico reflexivo, intercultural crítico e inclusivo.

- **Identificar el rol que cumplen las competencias blandas en acompañantes pedagógicos y docentes; en ese sentido, proponer claramente un espacio para desarrollar estas competencias en las estrategias formativas dirigidas a estos actores.**

El desarrollo de habilidades blandas es fundamental para la generación de aprendizajes. Sin embargo, si bien los representantes de las estrategias de acompañamiento manifiestan que el desarrollo de habilidades interpersonales forma parte de la formación a acompañantes, no se encuentra claramente pautada desde el diseño de las estrategias formativas a acompañantes pedagógicos ni docentes.

Es preciso establecer desde el diseño de la intervención y de las estrategias formativas, espacios que permitan formar acompañantes y docentes con habilidades de liderazgo, proactividad, creatividad, etc., que se encuentren alineadas a los enfoques que guían las intervenciones (crítico reflexivo, intercultural crítico e inclusivo).

- **Plantear una estrategia clara de formación de formadores.**

Uno de los grandes retos que enfrenta la formación docente en servicio es la disponibilidad de formadores adecuadamente capacitados, que

no solo dominen los contenidos curriculares y pedagógicos, sino que cuenten con las habilidades socio-emocionales necesarias para establecer relaciones de confianza y colaboración con los docentes a los que acompañan. Como se mencionó antes, y como se plantea también en las evaluaciones de diseño y procesos de varias de las estrategias de formación con acompañamiento del MINEDU, la formación de formadores es un área aún poco desarrollada a la que se le debería dar prioridad en los próximos años para asegurar el logro de los resultados esperados a nivel de las prácticas docentes.

La construcción de este referente teórico institucional ha permitido avanzar en la alineación de perspectivas y en la fundamentación de la apuesta del MINEDU por el acompañamiento pedagógico, como principal estrategia formativa para los docentes en servicio. Como se ha visto, la apuesta ministerial es por una formación docente con acompañamiento pedagógico, que incluye, además, y de manera indispensable, la realización de estrategias orientadas a fortalecer el dominio de contenidos y la promoción del trabajo colaborativo.

Contar con este referente debería servir para posicionar mejor la propuesta formativa del MINEDU ante los docentes, los acompañantes y los actores de los diferentes niveles descentralizados del país (especialistas pedagógicos, directores de II.EE.), así como también al interior del propio ministerio. Como se evidenció en el proceso de construcción de este documento, estos actores no parecen considerar que el acompañamiento es una estrategia integral de formación en

servicio; por ello, es importante mejorar la comunicación interna y externa de las propuestas de formación dirigida a los docentes.

Así, los aportes planteados a lo largo del documento podrían, en una siguiente etapa, traducirse en materiales sencillos y didácticos que expliquen los enfoques, principios y estrategias que forman parte de la formación docente en servicio con acompañamiento pedagógico del MINEDU.

Avanzar en las líneas mencionadas hasta

aquí podría, en el futuro, requerir de una revisión y elaboración adicional del referente conceptual que sustente las decisiones tomadas en cuanto a la definición de etapas diferenciadas de avance hacia el logro de resultados, las propuestas de trabajo para el fortalecimiento del dominio de contenidos, y la formación de formadores.

BIBLIOGRAFÍA

- Agüero, J. M. (2016). *Evaluación de impacto de la Jornada Escolar Completa*. Lima: GRADE – FORGE.
- Alcázar, L., y Legonía, E. (2016). *Evaluación del diseño y proceso de implementación del modelo de Jornada Escolar Completa (JEC) para educación secundaria a nivel nacional*. Lima: GRADE - FORGE
- Anderson, S. y Kumari, R. (2009). Continuous Improvement in Schools: Understanding the Practice. *International Journal of Educational Development*, 29(3), pp. 281-292.
- Avalos, B. (2000). *El desarrollo profesional de los docentes: proyectando desde el presente al futuro*. Documento de trabajo presentado al VII Seminario sobre perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Avalos, B. (2005). CPD Policies and Practices in the Latin American Region. En Day, C. y Sachs, J. (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Oxford: McGraw-Hill Education.
- Balarin, M. y Escudero, A. (2018). *Evaluación del diseño y proceso de implementación de la intervención de Soporte Pedagógico Intercultural del Ministerio de Educación del Perú*. Lima: GRADE - FORGE
- Balarin, M.; Rodríguez, M. F. y Escudero, A. (2016). *Evaluación del diseño y proceso de implementación de la intervención de Soporte Pedagógico del Ministerio de Educación del Perú*. Lima: GRADE - FORGE.
- Balarin, M.; Rodríguez; M. F. y Mezarina, J. (2016). *Evaluación del diseño y proceso de implementación del componente de inglés en la intervención Jornada Escolar Completa (JEC)*. Lima: GRADE - FORGE.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-performing Schools Systems come out on top*. Londres: McKinsey & Company.
- Bergold, J. y Thomas, S. (2012). Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. *Historical Social Research*, 37(4), pp. 191-222.
- Birman, B.; Desimone, L.; Porter, A. y Garet, M. (2000). Designing Professional Development that Works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Bolam, R. y McMahon, A. (2005). Literature, Definitions and Models: Towards a Conceptual Map. En Day, C. y Sachs, J. (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Oxford: McGraw-Hill Education.
- Bonk, C. y Kim, K. (1998). Extending Sociocultural Theory to Adult Learning". En Smith, C. y Pourchot, T. (Eds.), *Adult Learning and Development: Perspectives from Educational Psychology*. Nueva York: Routledge.

- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En UNESCO (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Castillo de Trelles, C. (2002). *El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD). Formación continua de docentes en servicio*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Cox, C.; Beca, C. E. y Cerri, M. (2017). The Teaching Profession in Latin America: Change Policies and the Challenges of Poverty and Exclusion. En Pink W. y Noblit G. (Eds), *Second International Handbook of Urban Education*. Nueva York: Springer.
- Cuenca, R. (2001) *El compromiso de la sociedad civil con la educación: sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Cueto, S. (2006). *Evaluación de impacto del programa AprendeDes*. Lima: GRADE.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher Professionalism: Why and how". En Lieberman, A. (Ed.), *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. Bristol: The Falmer Press, Taylor and Francis Inc.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education around the World: What can we learn from International Practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), pp. 291-309.
- Darling-Hammond, L.; Hyler, M. y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. California: Learning Policy Institute.
- Escudero, J. M. y Bolívar, A. (1994). Innovación y formación centrada en la escuela. Un panorama desde España. En Canario, R. y Amiguiño, A (Eds.), *Escolas e mudança: O papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.
- Fenstermacher, G. (1987). On understanding the connections between classroom research and teacher change. *Theory into Practice*, 26(1), pp. 3-7.
- Fosnot, C. y Stewart, R. (2005 [1996]). Constructivism: a psychological theory of learning. En Fosnot, C. (Ed.), *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice* (2da ed). Nueva York: Teachers College Press.
- Gallucci, C.; Van Lare, M.; Yoon, I. y Boatright, B. (2010). Instructional Coaching: Building Theory about the Role and Organizational Support for Professional Learning. *American Educational Research Journal*, 47(4), pp. 919-963.
- Groundwater-Smith, S. y Dadds, M. (2005). Critical practitioner inquiry: towards responsible professional communities of practice. En Day, C. y Sachs, J. (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Oxford: McGraw-Hill Education.
- Grundy, S. (1994). Action Research at the School Level: Possibilities and Problems. *Educational Action Research*, 2(1), pp. 23-37.
- Grundy, S. y Robinson, J. (2005). Teacher professional development: themes and trends in recent Australian experience. En Day, C. y Sachs, J. (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Oxford: McGraw-Hill Education.

- Guskey, T. (2003). The Characteristics of Effective Professional Development: A Synthesis of Lists. Presentado en "The American Educational Research Association Annual Meeting", Chicago, 21-25 abril.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), pp. 151-182.
- Hartley, D. y Whitehead, M. (2006). *Teacher Education: Professionalism, social justice and teacher education* (Vol. 4). Nueva York: Taylor & Francis.
- Hunt, B. (2004). La educación primaria peruana: aún necesita mejorarse. En Arregui, P.; Benavides, M. y Cueto, S. (Eds.), *¿Es posible mejorar la educación peruana?* Lima: GRADE.
- Imbernon, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), pp. 145-152.
- Knight, J. (2009). Instructional Coaching. En Knight, J. (Ed.), *Coaching: Approaches and Perspectives*. California: Corwin Press.
- Kowal, J. y Steiner, L. (2007). *Instructional Coaching. Issue Brief*. Washington DC: Learning Point Associates & Center for Comprehensive School Reform and Improvement.
- Little, J. (1990). Chapter 6: The Mentor Phenomenon and the Social Organization of Teaching. *Review of Research in Education*, 16(1), pp. 297-351.
- Llorente, J.C. y Wanuz, K. (2015). Políticas y marcos normativos de formación docente en servicio en el Perú. En Díaz Nazo, C.; Haapakorpi, A.; Särkijärvi-Martínez, A. y Virtanen, P. (Eds.), *La universidad en la formación de formadores de acompañantes pedagógicos para la innovación en el aula*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Majerowicz, S. (2015). *Evaluaciones rápidas de impacto: acompañamiento pedagógico, soporte pedagógico intercultural (ASPI) y soporte pedagógico. Reporte Final*. Massachusetts: Universidad de Harvard.
- Mangin, M. y Stoelinga, S. (2008). Teacher Leadership: What it is and why it matters". En Mangin, M. y Stoelinga, S. (Eds.), *Effective Teacher Leadership: Using Research to Inform and Reform*. Nueva York: Teachers College Press.
- MEF. (2008). *Programa Estratégico: Logros de Aprendizaje al finalizar el III Ciclo de Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Economía y Finanzas - Dirección General de Presupuesto Público.
- MEF. (2015). *Reseña de evaluación de impacto: Soporte Pedagógico Intercultural*. Lima: Ministerio de Economía y Finanzas.
- Memon, M.; Lalwani, F. y Meher, R. (2006). Mentoring as an Alternative Approach to In-service Teacher Education in Balochistan: some successes and challenges. En Farah, I. y Jaworski, B. (Eds.), *Partnerships in Educational Development Symposium*. Oxford: Symposium Books.
- METIS GAIA. (2017). *Informe final: Consultoría para la evaluación del diseño e implementación de la intervención de acompañamiento pedagógico en instituciones educativas multigrado*. Lima: GRADE-FORGE.

- Miller, E. (2006). *Los maestros, el currículo y los estándares: perspectiva desde la mancomunidad caribeña*. Ponencia presentada a la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para la América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- MINEDU. (2007). *Informe de validación 2007*. Lima: Ministerio de Educación del Perú- PEAR.
- MINEDU. (2010). *Términos de referencia para establecer convenios con universidades públicas e institutos superiores pedagógicos públicos para la ejecución del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente - Programa básico dirigido a docentes de Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Educación - Vice Ministerio de Gestión Pedagógica - Dirección General de Educación Superior y Técnica Profesional.
- MINEDU. (2016). *RSG N° 008-2016 "Norma que establece disposiciones para el Acompañamiento Pedagógico en la Educación Básica"*. Lima: MINEDU.
- MINEDU. (2017). *Actualización a la RSG 008-2016*. Lima: MINEDU.
- Montero, C. (2011). Estudio sobre acompañamiento pedagógico: experiencias, orientaciones y temas pendientes. En Consejo Nacional de Educación (Ed.), *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente: estudios que aportan a la reflexión, el diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Lima: CNE.
- Navarro, J.C. y Verdisco, A. (2000). *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends*. Sustainable Development Department Technical Paper Series. Washington D.C: BID.
- Neufeld, B. y Roper, D. (2003). *Coaching: A Strategy for Developing Instructional Capacity: Promises and Practicalities*. Washington DC: The Aspen Institute Program on Education & The Annenberg Institute for School Reform.
- Pearson, C. y Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29 (1), pp. 37-53.
- PLANCAD. (2000). *Manual para entes ejecutores*. Lima: Ministerio de Educación.
- Poglinco, S.; Bach, A.; Hovde, K.; Rosenblum, S.; Saunders, M. y Supovitz, J. (2003). *The Heart of the Matter: The Coaching Model in America's Choice Schools*. Pensilvania: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Reason, P. y Bradbury, H. (2008). Introducción. En Reason, P. y Bradbury, H. (Eds.), *The Sage Handbook of Action Research Participative Inquiry and Practice* (2 ed.). Londres: Sage.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Rodríguez, J.; Leyva, J. y Hopkins, A. (2016). *El efecto del acompañamiento pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú*. Lima: GRADE – FORGE.
- Sánchez Moreno, G. (2006). *De la capacitación hacia la formación en servicio de los docentes: aportes a la política (1995–2005)*. Lima: Ministerio de Educación.

- Schön, D. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals think in Action*. Nueva York: Basic Books.
- Seidel, T. y Shavelson, R. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-analysis Results. *Review of Educational Research*, 77(4), pp. 454-499.
- Shepard, L. (2000). The role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), pp. 4-14.
- Smith, C. y Pourchot, T. (1998). Toward an Adult Educational Psychology. En Smith, M. C. y Pourchot, T. (Eds.), *Adult Learning and Development: Perspectives from Educational Psychology*. Nueva York: Routledge.
- Stewart, C. (2014). Transforming Professional Development to Professional Learning. *Journal of Adult Education*, 43(1), pp. 28-33
- Tenti Fanfini, E. (2006). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. En Serie de documentos N° 50. Santiago de Chile: PREAL.
- Tomlinson, P.; Hobson, A. y Malderez, A. (2010). Mentoring in Teacher Education. En Peterson, P.; Baker, E. y McGaw, B. (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3ra ed). Oxford: Elsevier.
- Ugarte, D. y Martínez, J. (2011). *Políticas de formación y desarrollo docente: Balance y temas críticos*. Serie Insumos para el diálogo. Lima: Proyecto USAID/PERU/SUMA.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina: re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), pp. 207-222.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista hacia un movimiento pedagógico nacional*, (60), pp. 7-13.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), pp. 205-228.
- Vezub, L. (2005). *Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina.
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias* (1ra ed.). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE - UNESCO.

- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles: aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Montevideo: MEC – ANEP – OEI.
- Zeichner, K. y Liston, D. (2006). "Teaching students teachers to reflect". En Hartley, D y Whitehead, M (Eds.), *Teacher Education: Professionalism, Social Justice and Teacher Education* (Vol. 4). Nueva York: Taylor & Francis.

ANEXO

1. EL ENFOQUE DEL ESTUDIO

El principal objetivo del estudio que dio base a este documento fue **desarrollar un referente teórico institucional sobre el acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio bajo una modalidad de reflexión participativa.**

Específicamente se buscó:

- Identificar los conceptos, enfoques, y supuestos teóricos y empíricos que se encuentran a la base de las diferentes modalidades de Acompañamiento Pedagógico.
- Analizar la pertinencia, articulación y coherencia de los conceptos, enfoques, y supuestos teóricos y empíricos en las diferentes modalidades de Acompañamiento Pedagógico, con un contraste entre sí.
- Analizar los conceptos, enfoques y, supuestos teóricos y empíricos de las diferentes modalidades de Acompañamiento Pedagógico a la luz de la literatura internacional de desarrollo profesional docente en América Latina y el mundo.

El trabajo de desarrollar un referente teórico institucional bajo una modalidad de reflexión participativa contrasta con otros esfuerzos de desarrollo de documentos conceptuales, que suelen estar basados en procesos de revisión de literatura internacional, y, en su mayoría, anteceden al diseño de las intervenciones. La propuesta de desarrollar un marco conceptual

participativo, responde, por un lado, a que el MINEDU ha venido implementando intervenciones que incluyen estrategias de acompañamiento pedagógico desde hace casi 20 años, y los equipos encargados de estas intervenciones han acumulado un importante bagaje de conocimiento teórico y empírico que era importante incorporar al momento de desarrollar este estudio.

Por otro lado, en instancias previas de discusión lideradas por el equipo de la DIFODS se había hecho evidente que, a pesar que los equipos del MINEDU se encontraban conceptualmente alineadas según la RSG-008, existían formas distintas de entender el acompañamiento pedagógico como estrategia formativa dirigida a docentes en servicio. Por ello, resultaba importante explicitar estas divergencias, ya sea para lograr una mayor alineación o para justificar mejor las diferencias en los enfoques que guían las intervenciones con acompañamiento pedagógico.

Construir un marco conceptual de esta naturaleza, implicó desarrollar una metodología que permitiera reconstruir los supuestos teóricos y empíricos de las estrategias de formación docente en servicio con acompañamiento pedagógico en cada intervención, contrastarlos con la literatura internacional y regional sobre desarrollo profesional docente, y establecer acuerdos que permitan alinear conceptualmente las estrategias entre sí. Es así que se optó por combinar la revisión

de literatura con una metodología de investigación participativa ('participatory research') de corte cualitativo. A diferencia de aproximaciones metodológicas convencionales de recojo de información, las metodologías participativas reconocen la relevancia y utilidad de involucrar a aliados en el proceso de producción del conocimiento, que contribuyen de manera activa con ideas y, a través de este proceso, se apropian del conocimiento producido (Reason y Bradbury, 2008, p. 4); se trata, además, de un proceso similar al que se pone en marcha en los procesos de acompañamiento pedagógico, donde la explicitación de los supuestos que dan lugar a prácticas pedagógicas es un elemento central.

En el caso de este estudio, los aliados fueron los responsables de las estrategias de acompañamiento pedagógico en el MINEDU, los cuales tuvieron un rol fundamental durante el recojo de información, y en el proceso de construcción del marco conceptual. Esto generó un proceso conjunto de producción de conocimiento que condujo al desarrollo de líneas conceptuales que se desarrollaron de manera participativa a lo largo del estudio. Para ello, fue crucial generar espacios de diálogo reflexivo que permitiera avanzar en la elaboración del marco conceptual; un proceso que se alinea con los esfuerzos conjuntos que se vienen haciendo desde las diferentes modalidades de acompañamiento pedagógico para generar una mayor consistencia en el diseño e implementación del acompañamiento, y que en el año 2016 dieron lugar a la RSG-008-2016.

El proceso de elaboración del marco conceptual se llevó a cabo en dos etapas. En la primera etapa se realizó una revisión

minuciosa y exhaustiva de documentación oficial de las estrategias de acompañamiento en el Perú; se realizó una serie de entrevistas con los responsables de cada una de las estrategias de acompañamiento pedagógico en el MINEDU; y se dio inicio a un proceso de revisión de la literatura internacional y regional sobre formación docente en servicio. Esta primera etapa buscó caracterizar las estrategias de acompañamiento pedagógico, identificar los supuestos teóricos y empíricos de los equipos responsables de éstas, y hacer una lectura de las estrategias a la luz de la literatura internacional.

En la segunda etapa, a partir de la identificación de similitudes y diferencias, tanto entre las diferentes estrategias de acompañamiento pedagógico, así como entre éstas y las ideas surgidas de la revisión de la literatura internacional, se realizaron dos jornadas de reflexión participativa con los responsables de los equipos que lideran las estrategias de acompañamiento pedagógico en el MINEDU. Durante las jornadas se buscó establecer acuerdos y fundamentar divergencias en el modelo conceptual de cada una de las estrategias de acompañamiento pedagógico de la formación en servicio.

Durante ambas etapas (sobre todo durante la etapa de reflexión conjunta), fue crucial mantener un espacio de diálogo con los aliados de la investigación donde estos pudieran establecer sus posturas e impresiones sobre los avances obtenidos. Ahora, si bien las jornadas de reflexión fueron espacios de diálogo, esto no implicó que estuvieran libres de discrepancias; las cuales fueron discutidas conjuntamente, con el fin de resolver o de poder fundamentar y aceptar posiciones diferentes (Bergold y Thomas, 2012, p.

196). Este proceso fue fundamental pues, además de producir conocimiento, se promovió el desarrollo de un espacio más profundo de establecimiento de acuerdos y apropiación del conocimiento construido colectivamente (Reason y Bradbury, 2008, p. 9).

ACTIVIDADES REALIZADAS COMO PARTE DEL ESTUDIO

1. El primer paso fue una reunión con el equipo, en el MINEDU, a cargo del estudio en la Dirección de Formación Docente en Servicio (DIFODS), y los aliados clave (representantes de las estrategias de acompañamiento) que participarían en el proceso de construcción del marco conceptual institucional. Durante esta reunión se discutió la metodología de trabajo y el rol que jugarían los distintos actores involucrados.
2. Se desarrolló una profunda revisión de documentación sobre las diversas estrategias de acompañamiento pedagógico implementadas en el país, así como documentación oficial de las estrategias de acompañamiento actuales provistas por los aliados y por el equipo de la DIFODS. En paralelo, se dio inicio a un proceso de revisión de la literatura especializada sobre la formación docente en servicio. Esto permitió construir fichas descriptivas para cada intervención y establecer las dimensiones clave que guiarían el recojo de información a través de las entrevistas con los equipos del MINEDU.
3. Se desarrollaron una serie de entrevistas a profundidad con los representantes de las estrategias de formación docente con acompañamiento pedagógico de cada intervención. Estas fueron:

| Entrevistados | Dirección | Cantidad |
|---|--|----------|
| Representante de la estrategia de acompañamiento pedagógico en el marco de Soporte Pedagógico Urbano y Jornada Escolar Completa | Dirección de Formación Docente en Servicio DIFODS | 1 |
| Representante de la estrategia de acompañamiento pedagógico en el marco del Soporte Pedagógico Intercultural | Dirección de Educación Intercultural Bilingüe DEIB-DIGEIBIRA | 1 |
| Representante del Acompañamiento Pedagógico Unidocente y Multigrado | Dirección de Servicios en el Ámbito Rural DISER-DIGEIBIRA | 1 |
| Representante de la estrategia de acompañamiento pedagógico en el marco del Soporte Pedagógico en Secundaria Rural | Dirección de Educación Secundaria DES-EBR | 1 |
| Representante de la estrategia de acompañamiento pedagógico en el marco del Soporte Pedagógico | cuando se encontraba a cargo de la Dirección de Educación Primaria DEP-EBR | 1 |

4. Se sistematizó la información recogida en las entrevistas que, junto con la documentación oficial, permitió desarrollar un análisis comparado de similitudes, diferencias y puntos de poca claridad en las intervenciones. De forma paralela, se planteó una lectura de las intervenciones a partir de los hallazgos de la revisión de la literatura internacional.
5. Desde el contraste de la información recogida en las entrevistas a profundidad y la literatura especializada, se identificaron algunas líneas conceptuales que guiaron las jornadas de reflexión participativa.
6. Se llevaron a cabo dos jornadas de reflexión participativa, las cuales permitieron establecer un espacio de debate en el que se dieron acuerdos, se aclararon discrepancias y se identificaron puntos adicionales a profundizar a través de la literatura internacional.
7. Se elaboró y presentó el referente teórico institucional del acompañamiento pedagógico.

REFLEXIONES METODOLÓGICAS EN TORNO AL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL REFERENTE TEÓRICO INSTITUCIONAL

La realización del estudio, bajo una metodología participativa, implicó, en la práctica, que las características de cada una de las etapas de trabajo se fueran definiendo con mayor precisión a través de conversaciones con el equipo de la DIFODS. Esto se dio, principalmente, a partir de los avances y de las ideas surgidas en las entrevistas y las jornadas de reflexión participativa con las personas responsables de las estrategias de formación docente en

servicio que cuentan con componente de acompañamiento pedagógico.

Algo que resultó claro a través de las entrevistas realizadas, del análisis de los documentos oficiales, y de la primera jornada de reflexión participativa, fue que el sustento de las estrategias de formación docente en servicio con acompañamiento y sus particularidades fue, sobre todo, empírico. Las decisiones sobre el acompañamiento como estrategia formativa están basadas en aprendizajes surgidos de experiencias previas de formación docente en servicio, y no en enfoques conceptuales claramente definidos.

Esto llevó a replantear los pasos a seguir en el estudio, en tanto se hizo evidente que no sería del todo posible desarrollar el marco conceptual a partir de un proceso de ‘reconstrucción’ basado en los documentos y entrevistas. Afortunadamente, el análisis preliminar y la discusión sostenida durante la primera jornada de reflexión participativa mostraron que las estrategias formativas con acompañamiento están bastante alineadas entre sí y con los principios de los nuevos modelos de desarrollo profesional docente predominantes a nivel internacional que fueron discutidos durante dicha reunión.

Se convino, entonces, poner más énfasis en desarrollar los enfoques conceptuales sobre los que se sustentan los nuevos principios del desarrollo profesional docente en los que se enmarca el acompañamiento pedagógico, así como en sustentar conceptualmente la estrategia de formación docente en servicio con acompañamiento pedagógico implementada desde el MINEDU. Esto llevó también a una redefinición del enfoque a seguir durante la segunda jornada de reflexión participativa que se

concentró ya no en discutir puntos de acuerdo y divergencias entre las estrategias de formación docente en servicio con acompañamiento pedagógico, sino en validar las ideas y enfoques conceptuales que se presentan en este documento.

Finalmente, resulta relevante resaltar la riqueza de la reflexión conjunta

entre los responsables de las estrategias de acompañamiento pedagógico y la DIFODS que han permitido alinear ideas, y reconocer fortalezas y debilidades en las estrategias de formación docente en servicio con acompañamiento pedagógico. Esto ha sido fundamental para el desarrollo del referente teórico institucional.

2. DIMENSIONES DEL RECOJO DE INFORMACIÓN

1. Caracterización de las diferentes modalidades de acompañamiento pedagógico

Se construyó una ficha descriptiva de las estrategias de acompañamiento para cada una de las intervenciones tomando en cuenta la documentación oficial y las entrevistas a profundidad con los representantes de las intervenciones. Esta tuvo las siguientes categorías:

- Definición del acompañamiento pedagógico y su finalidad
- Características del acompañamiento pedagógico en cada intervención
- Perfil, funciones y formación del acompañante pedagógico
- Competencias y desempeños priorizados (MBDD) del docente acompañado
- Estrategia de implementación del modelo de acompañamiento: estructura organizacional, metas físicas y organización de las actividades
- Instrumentos que miden el desempeño de los actores encargados de implementar el acompañamiento pedagógico
- Instrumentos que miden el desempeño de los docentes acompañados

- Instrumentos que miden el cumplimiento de metas del acompañamiento pedagógico [metas físicas y de calidad de procesos]

A partir de esta ficha se analizaron las similitudes y diferencias entre las diferentes modalidades de acompañamiento.

2. Modelo y objetivos del acompañamiento pedagógico

Su objetivo fue determinar los principales objetivos del AP en el marco de cada intervención, específicamente cuáles son los cambios que la intervención desea generar, y de este modo, cómo se entiende el rol del acompañante pedagógico y de los docentes de aula en este proceso.

Algunos ejemplos:

- AP como estrategia integral de formación docente en servicio (que incluye visitas en aula, GIA y talleres) o AP como una acción dentro de estrategias de soporte pedagógico a las II.EE.
- AP como estrategia de desarrollo de competencias propuestas en el Marco del Buen Desempeño Docente
- AP como estrategia para mejorar resultados de aprendizaje en la ECE

3. Modelo de acompañamiento y enfoques de la intervención

Se planteó determinar los principales enfoques que guían el acompañamiento pedagógico en cada intervención (crítico-reflexivo, incluso e intercultural crítico), así como las implicancias que estos enfoques tienen sobre el modelo de acompañamiento.

4. Contraste entre modelos de acompañamiento

Se buscó contrastar los enfoques conceptuales que guían los modelos de AP, según su ubicación frente a la dicotomía del enfoque crítico-reflexivo y el tecnicista:

| A nivel conceptual | Crítico – reflexivo | Instrumental/ tecnicista |
|------------------------------|---|--------------------------------------|
| Currículo | Currículo en construcción (como un proceso) | Currículo como producto |
| Modelo de acompañamiento | Adaptable | Estandarizado |
| Objetivos del acompañamiento | Formación docente en servicio | Mejora en logros de aprendizaje |
| Capacitación a acompañantes | Formación | Transmisión de información |
| Rol docente | Docente crítico | Docente operador |
| Seguimiento | Formativo (mira al docente, y al docente en relación al estudiante) | Evaluativo (miran a los estudiantes) |
| Monitoreo | Énfasis en avances del proceso formativo | Énfasis en metas físicas |

El fin fue deconstruir el proceso de toma de decisiones que llevó al diseño de cada modelo de acompañamiento, así como determinar en qué línea conceptual se ubicaba cada intervención

en el desarrollo de las actividades como visita en aula, GIA y talleres de actualización docente; así como analizar el grado de concreción de las estrategias de AP en pautas de organización claras.

5. Coherencia del modelo de acompañamiento pedagógico, sus objetivos y diseño de implementación

Se buscó profundizar en qué medida el modelo de acompañamiento (a nivel conceptual) está alineado a sus objetivos, diseño de implementación y al rol que cumplen los acompañantes

6. Referentes teóricos y empíricos

Se indagaron los referentes teóricos y empíricos (experiencias previas en el país o en el extranjero) que hayan sido relevantes en el diseño del modelo de acompañamiento y en la estrategia de implementación.

7. Acompañamiento pedagógico como estrategia formativa y articulación con el horizonte formativo

Se planteó reflexionar sobre la pertinencia del acompañamiento pedagógico y sus actividades (visitas en aula, GIA y talleres de actualización docente) como estrategia formativa orientada al desarrollo de competencias. Así como analizar, en qué medida las diferentes propuestas de acompañamiento se articulan a un horizonte formativo para los docentes acompañados. Además, se buscó

identificar pasos a seguir para la futura organización del acompañamiento pedagógico como estrategia formativa.

8. Generación de capacidades formativas a nivel del sistema

Se buscó indagar en qué medida el enfoque que guía las intervenciones, el diseño del modelo y la estrategia de implementación están alineados a la generación de rutas formativas claramente definidas, así como a la generación de capacidades a nivel regional y local.

