



Internacional de la Educación



Educadores de Calidad:

Estudio internacional sobre las competencias y estándares para docentes



Mayo 2011



Educadores de Calidad:

Estudio internacional sobre las competencias y estándares para docentes

Mayo 2011

SOBRE LAS AUTORAS

La investigación la realizaron Paloma Bourgonje y Rosanne Tromp.

Paloma Bourgonje es una escritora e investigadora independiente en el campo de la educación y el desarrollo. Antigua profesora en el departamento de estudios de desarrollo internacional de la Universidad de Ámsterdam. Dentro de las áreas de su experiencia profesional figuran los asuntos sociales contemporáneos y el desarrollo internacional. NRC Handelsblad, the Voice y Tijdschrift voor Filosofie Onderwijs han editado artículos suyos y la Internacional de la Educación y diversas editoriales holandesas han publicado obras suyas.

Sitio de Internet: www.palomabourgonje.nl

Correo electrónico: info@palomabourgonje.nl

Rosanne Tromp es una investigadora independiente en el campo de la educación y el desarrollo. Antigua profesora en la facultad de economía de la Universidad de Michoacán (UMSNH) en México, donde impartió cursos de educación y desarrollo. En la Universidad de Ámsterdam en los Países Bajos impartió cursos sobre movimientos sociales en el departamento de ciencias políticas. Dentro de las áreas de su experiencia profesional se incluye la educación superior, la educación intercultural e indígena y los efectos de las organizaciones de ayuda internacional en el diseño de políticas de educación.

Correo electrónico: r.tromp@uea.ac.uk, rosanne.tromp@gmail.com

ÍNDICE

Reconocimientos	7
Índice	9
Introducción y antecedentes	12
1. EDUCACIÓN DEL DOCENTE BASADA EN COMPETENCIAS (EDBC): CONTEXTO INTERNACIONAL TEÓRICO, HISTÓRICO Y DE POLÍTICAS	19
1. Contexto teórico	20
2. Origen y desarrollo internacional de la educación del docente basada en competencias	22
3. Contexto de política internacional	28
4. Conclusiones y recomendaciones	34
2. ALGUNOS ENFOQUES DE LA EDBC: EXPERIENCIAS DE SUDÁFRICA, NUEVA ZELANDA Y CANADÁ	35
1. Sudáfrica	35
2. Nueva Zelanda	42
3. El desarrollo de los Estándares de Calidad de la Enseñanza de Alberta (Canadá)	47
4. Desarrollo del Módulo de Pestalozzi: “Conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para todos los docentes”	49
5. Conclusiones y recomendaciones	50
3. CHILE Y BRASIL	53
1. CHILE - La dictadura y su impacto en la formación de docentes	53
2. Programa FFID: estándares para docentes	55
3. <i>Marco para la Buena Enseñanza</i> y Sistema Nacional de Evaluación del Docente	58
4. Implementación del <i>Marco para la Buena Enseñanza</i>	63
5. Conclusiones y recomendaciones de Chile	64
6. BRASIL - Ausencia de un PC nacional de docentes	67
7. La LDB y las Directrices Curriculares	70
8. Implementación de la LDB	73
9. Evaluación y apoyo del docente	74
10. Conclusiones y recomendaciones de Brasil	77
4. LA INDIA Y MALASIA	79
1. LA INDIA - Las opiniones de los docentes sobre un Perfil de Competencias	79
2. Marcos existentes para la formación de docentes	82
3. Implementación del NCFTE	85

4. Conclusiones y recomendaciones de la India	88
5. MALASIA - Algunas características y estándares de la formación de docentes	90
6. Perfiles de competencias para los maestros de primaria	93
7. Conclusiones y recomendaciones de Malasia	98
5. PAÍSES BAJOS Y ESLOVENIA	
1. PAÍSES BAJOS - Ley BIO: Ley sobre Profesiones en la Educación	100
2. Las competencias de los docentes, sus requisitos e indicadores	103
3. Cualificado frente a competente	106
4. Implementación de la Ley BIO	107
5. Conclusiones y recomendaciones de los Países Bajos	109
6. ESLOVENIA - Desarrollo de las competencias de los docentes	111
7. Implementación y evaluación de las competencias	116
8. Conclusiones y recomendaciones de Eslovenia	119
6. ESTUDIOS PILOTO : MALÍ Y UGANDA	
1. MALÍ - Educación en Malí	120
2. El Programa Educadores de Calidad Para Todos	121
3. Cómo definir la competencia de un maestro de primaria en Malí	122
4. Conclusiones y recomendaciones de Malí	126
5. UGANDA - El contexto educativo de Uganda	127
6. Quality-Ed y el perfil de competencias revisado de Uganda	131
7. Ámbitos de competencias	135
8. Conclusiones y recomendaciones de Uganda	136
7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES GENERALES	
1. Definición de competencia: La "lista de control" frente al enfoque "holístico"	137
2. Desarrollando perfiles de competencia: contexto, sentimiento de propiedad y evaluación .	140
3. Recomendaciones para desarrollar PC nacionales	143
4. Recomendaciones para un PC internacional	144
Anexo I – Perfiles de Competencias de Docentes de Primaria de Calidad: Cuestionario	146
Anexo II – Instituciones Entrevistadas	147
Referencias / bibliografía	149

RECONOCIMIENTOS

Las autoras expresan sus sinceros agradecimientos a las siguientes personas en Chile, Brasil, Países Bajos, India, Malasia, Eslovenia, Malí, Sudáfrica, Nueva Zelanda, Canadá, Reino Unido, el Consejo de Europa y Mauricio, que contribuyeron a la realización de este estudio:

Isabel Guzmán Eguiguren, Silvia del Solar Sepúlveda, Beatrice Avalos, Jacqueline Gysling, María Teresa Vásquez, Patricia Calvo Aliaga, Jenny Assaél, Jorge Pavez, Alejandro Silva, Guillermo Scherping Villegas, Erika Castillo Barrientos, Paulina Pena Bizana, Faride Zerán, Sergio Trabucco, Wouter van der Schaaf, Irene Leijten, Madeleine Vreeburg, Myriam Lieskamp, Edith van Montfort, Annerie Hesseling, Joop de Vries, Natasja van Westerlaak, Denilson Bento da Costa, Neide Arruda, Inessa Figueiredo, João Monlevade, Maria Madalena Rosendo, Rita de Cássia de Freitas Coelho, Lêda Conçalves, Antonio Marques, Francisco Das Chagas, Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, Elisângela Pereira Alves, Vânia Rego, Eliane Leão, Prof. Ajit Singh, Prof. S. Nagpal, Dr. B.P. Bhardwaj, Dr. Santosh Sharma, Prof. Mohd. Akhtar Siddiqui, Dr. K.M. Gupta, R.C. Dabas, Prof. S.P. Malhotra, Sandhya Paranjpe, Lata Pandey, Manju Jain, Kiran Devendra, O.P. Nautiyal, Dr. Dushyant Kaur, Dr. Alka Kalra, Dr. Niremal Bagga, Dr. Seema Srivastava, Sra. Ashoo Bobal, Sra. Gulshan Manchanda, Sanjeev Kumar, Rity Yadav, Shilpa Sharma, Jyati Katyal, Anjana, Sushil Sharma, Chitra Sharma, Ms. Lok Yim Pheng, M. Krishnan, Gurcharan Singh, Gerald Kochappan, Dr. Hamizer bin Mohd Sukor, Mohmmad Najib Bin Mohd Ali, Khalid Bin Abu Bakar, Cik Lim Huey Khing, Rahim Bin Abdul Latiff, Rosman Bin Haji Abu, Sharad Sachdev, Mimah Kampok, Lim Guat Bee, Irene Tan Siew Yan, Vanaja Seenivasagam, Zainal Abiddin Bin Ahmad Mohd, Zufrie Abd Rahman, Darinka Cankar, Cveta Razdevšek Pučko, Slavko Gaber, Janez Krek, Janez Vogrinc, Prof. Dr. Pavel Zgaga, Branimir Strukelj, Sandi Modrijan, Abdoul Baky Maïga, Mathias Urban, Barbara Benson, Randy Clarke, Florence Ssereo, Wendy Poole, Myles Ellis, Jan Eastman, Calvin Fraser, Edem Aubra, Josef Huber y Sanjeev Vasudev.

Quisiéramos expresar nuestro especial agradecimiento a los sindicatos AIPTE, AOb, CNV Onderwijs, ESTUS, NUTP, Colegio de Profesores, CNTE por su apoyo y hospitalidad en los estudios de caso de países, y a Gordon Thomas, Cynthia Shaw, Renato Operti y Steven Obeegadoo por sus contribuciones.

Nuestro agradecimiento se hace extensivo a Sylvia Borren, Liana Gertsch, Gaston de la Haye, Olloriak Sawade, Dennis Sinyolo del Grupo del Proyecto “Educadores de Calidad para Todos” y a Guntars Catlaks de la Unidad de Investigación de la Internacional de la Educación por sus orientaciones a lo largo de la investigación.

PRÓLOGO

La Internacional de la Educación es la mayor federación de sindicatos de trabajadores de la educación, englobando a 330 sindicatos y a más de 30 millones de docentes. Oxfam Novib es parte de Oxfam Internacional, una de las mayores ONGI de desarrollo a nivel mundial. Ambas organizaciones son miembros fundadores de la Campaña Mundial por la Educación y la Marcha Mundial contra el Trabajo Infantil y han apoyado a muchas contrapartes de la sociedad civil a nivel nacional como también a movimientos sociales internacionales.

La Internacional de la Educación y Oxfam Novib han combinado fuerzas en el área de la educación, poniendo en uso práctico su experiencia tanto en la educación formal como en la no formal para abordar desafíos urgentes. Conjuntamente, brindaron apoyo de emergencia para la reconstrucción de escuelas en Kosovo en la Guerra de los Balcanes y en Sri Lanka y Aceh después del maremoto. Ahora, unen fuerzas para abordar la urgente escasez de maestros de primaria de calidad en Malí y Uganda mediante la educación y el desarrollo profesional de docentes.

El Proyecto "*Educadores de Calidad para Todos*" se desarrolló en base a tres principios clave:

- **El derecho a una Educación de Calidad para todos los niños:** Un niño sin educación de calidad es un niño sin futuro. Es preciso que los gobiernos inviertan en una educación de calidad para su propio desarrollo democrático y económico. Todo niño, independientemente del escenario educativo, tiene el derecho fundamental a una educación de calidad brindada por docentes de calidad.
- **Los Educadores de Calidad son claves:** La educación de calidad requiere inversión en la educación y el desarrollo profesional de los docentes que están en servicio y los que se van a iniciar en esta labor. Ninguna escuela es mejor que sus docentes, pero hay una enorme escasez de docentes cualificados disponibles, especialmente en los países en desarrollo, mientras el número de niños y las matrículas escolares siguen en aumento. Muchos docentes de calidad abandonan la profesión por los bajos salarios, las difíciles condiciones laborales y el apoyo profesional insuficiente. Tanto los docentes formales como los no formales necesitan ser capacitados tomando como referencia competencias que se han acordado a nivel nacional.
- **Responsabilidad Pública:** En parte debido a la incidencia de la sociedad civil y las organizaciones sindicales, muchos gobiernos aceptan la responsabilidad de brindar servicios públicos inclusivos y de alta calidad para todos, especialmente en el sector de la educación. Los problemas a los que se enfrentan los países en desarrollo para cumplir este papel son en parte económicos, aunque la experiencia técnica, la elaboración de políticas y los conocimientos financieros son igualmente cruciales. Los Ministerios de Educación necesitan trabajar con los Ministerios de Finanzas y Planificación para ajustar los planes del sector de la educación con macro- políticas y la asignación de recursos. Es necesario asumir un fuerte papel de incidencia para mejorar la transparencia en el uso de los recursos e instar a los gobiernos (del Norte y del Sur) a que cumplan sus compromisos financieros junto con las instituciones multilaterales como el sistema de las Naciones Unidas y la UE, la Iniciativa de Vía Rápida y las instituciones financieras internacionales como el Banco Mundial y el FMI.

Al aplicar estos tres principios en la práctica, el Proyecto “Educadores de Calidad para Todos” tiene como objetivo aumentar el número de docentes de calidad colaborando con una amplia gama de actores en cada país: Ministerios de Educación, sindicatos de docentes, coaliciones de ONG educativas, instituciones de aseguramiento de la calidad y formación, asociaciones de padres de familia, escolares y comunitarias, medios de comunicación, donantes de la educación y entidades del sector privado – que comparten el objetivo de asistir a las autoridades públicas para que cumplan con sus compromisos de brindar una educación de calidad a cada niño.

Esta investigación fue encargada originalmente para proporcionar un marco teórico con orientación práctica sobre cómo los perfiles de competencias pueden orientar la calidad en la educación del docente. También tenía el propósito de darnos a conocer las tendencias internacionales sobre el uso de los perfiles de competencias en la profesión. El resultado final rebasó los objetivos: ha dado una cosecha rica de datos y análisis basados en evidencias, que pueden enriquecer el diálogo mundial sobre los docentes y sus competencias al incluir más voces en la discusión.

Este documento muestra que, si se usan correctamente, los perfiles de competencias pueden ser un valioso instrumento para los docentes, sus sindicatos, las diferentes instituciones y los diseñadores de políticas que buscan fortalecer la educación del docente de cara a las oportunidades y desafíos contemporáneos.

Finalmente, este estudio confirma nuestro compromiso con la meta de educadores de calidad para todos. Para alcanzar la meta de que todos los docentes – tanto en escenarios formales como no formales –, enseñen bien, es necesario alinear entre sí el perfil de competencias, un programa de formación que aborde las aptitudes de preparación para la vida, los programas de formación de docentes pre-servicio y en servicio, y las oportunidades de desarrollo profesional. Es necesario prestar especial atención a una mayor participación de las mujeres en la profesión docente y tomar en cuenta las perspectivas de los padres de familia. Sólo así se podrá lograr una educación de calidad transformadora de las relaciones de género destinada a niños y niñas, que es la base de las democracias inclusivas.

La educación y el desarrollo profesional del docente son las piedras angulares de la educación de calidad. Independientemente del sistema educativo, la calidad se puede lograr solamente si la educación y el desarrollo profesional del docente se organizan de forma coherente a lo largo de la vida o la trayectoria profesional de los docentes y si responden a los valores sociales cambiantes como derechos humanos, equidad de género, justicia económica, medios de vida sostenibles y vidas saludables.

Como actores internacionales, debemos aprovechar los recientes éxitos mundiales en el aumento de las matrículas escolares – especialmente de niñas – asegurando que cada niño reciba una educación de calidad. Oxfam Novib y la Internacional de la Educación se han comprometido a continuar invirtiendo en docentes de calidad para hacer realidad este objetivo.

Fred van Leeuwen, Secretario General de la Internacional de la Educación

Theo Bouma, Director del Departamento Internacional de Oxfam Novib

Sylvia Borren, Presidenta Independiente del Proyecto “Educadores de Calidad para Todos”

RESUMEN EJECUTIVO

En el año 2010, la Internacional de la Educación (IE) y Oxfam Novib (ON) crearon el Proyecto "Educadores de Calidad para Todos" (Proyecto Quality-ED), una asociación con actores nacionales para abordar tanto la escasez y el estatus deteriorado de los docentes como la mala calidad de la educación en el mundo. Con este objetivo se iniciaron en un principio proyectos piloto en Malí y Uganda, que se llevaron a cabo con la participación de Ministerios de Educación, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil y otros actores.

El punto de partida del Proyecto Quality - ED fue desarrollar un Perfil de Competencias (PC) para los maestros de primaria en el que se definían las habilidades, conocimientos y actitudes de los "educadores de calidad". Aunque el concepto de competencia cuenta con una larga historia en la educación y la formación, no hay un consenso universal sobre las definiciones. En general, el concepto de "competencia" está cambiando de un enfoque limitado sobre lo que una persona puede hacer, a un enfoque más holístico sobre la posesión y el desarrollo de una combinación compleja de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desplegados en el contexto del desempeño laboral.

De acuerdo con muchos gobiernos de todo el mundo, el Proyecto Quality-ED interpreta las "competencias" no como un comportamiento aprendido sino como habilidades de pensamiento crítico, capacidades de reflexión y un proceso de desarrollo. Actores internacionales como la OCDE, la UNESCO, la Unión Europea y el Consejo de Europa han trabajado arduamente con el fin de definir las competencias para ciudadanos y personas en proceso de aprendizaje que son consideradas necesarias para la vida del siglo XXI.

Nuestra opinión es que un perfil de competencias mundial es una piedra angular para poner en marcha una política de educación docente integral, aunque con la condición esencial de que el perfil esté respaldado por un consenso social y, especialmente, por el compromiso de los docentes. Este estudio investiga: 1) si existe convergencia o divergencia entre los países sobre las competencias de los educadores de calidad; 2) si existe un consenso suficiente como para justificar un PC genérico como punto de partida para el desarrollo de los PC a nivel nacional o 3) si la evidencia apunta hacia un buen proceso para lograr dicho desarrollo en ausencia de un consenso internacional.

Métodos

La investigación que se presenta en este documento consiste de dos partes: 1) estudio de escritorio / bibliográfico y 2) ocho estudios de caso a profundidad, dos de los cuales son proyectos piloto del Proyecto Quality-ED. El estudio bibliográfico presenta una serie de ejemplos tomados de Sudáfrica, Nueva Zelanda, Canadá y del Programa Pestalozzi del Consejo de Europa. Estos ejemplos ilustran los diversos esfuerzos realizados con miras a la elaboración e implementación de perfiles de competencias para maestros de primaria.

Dados los límites de tiempo y de recursos, la investigación de los estudios de caso se reduce a ocho países que respondieron positivamente al preguntarles sobre la existencia e implementación de un perfil de competencias para maestros de primaria a nivel nacional.

Aunque, además de los sindicatos, también se abordó a las OSC a la hora de recopilar información, han sido principalmente los miembros de sindicatos quienes han contribuido. Para asegurar un equilibrio geográfico, se seleccionaron dos países en cada una de las cuatro regiones: Chile y Brasil en Latinoamérica; India y Malasia en Asia y los Países Bajos y Eslovenia en Europa; además de Malí y Uganda en África, donde se llevaron a cabo los proyectos piloto.

Resultados

En teoría, en todos los países se rechazan los enfoques conductistas de los estándares de competencia, que se basan en “listas de control”. Los ejemplos nacionales sugieren que la formulación de una visión común de competencias deseadas debe ser un proceso inclusivo con todos los actores. Desarrollar un marco de competencias de calidad requiere un análisis del contexto social, económico y político. También se sugiere que los modelos de competencias funcionan mejor si se gradúan las competencias de forma que coincidan con las diferentes etapas en la vida profesional del docente.

Todos los estudios de caso enfatizan la importancia de la evaluación e implementación de las competencias, argumentando que los estándares de competencia sobre los que se basa la evaluación deben estar en consonancia con los estándares utilizados para la educación y cualificación del docente. Prácticamente todos los encuestados consideran deseable apostar por la creación de un PC genérico, lo cual refleja la opinión generalizada de que los educadores de calidad comparten algunas cualidades esenciales independientemente del lugar donde trabajan.

Este informe muestra que un PC ideal no sólo incluye conocimientos específicos de un determinado ámbito, sino también aptitudes más amplias de preparación para la vida y competencias culturales y socio-emocionales, y que se deben tomar en cuenta tanto los factores personales que afectan al desempeño del docente como el contexto educativo. La opinión mayoritaria es que las competencias se deben comprender como un esfuerzo colectivo de todo el sistema. Por ello, un PC puede ser útil como marco de discusión sobre la calidad de los docentes y proporcionar parámetros para la evaluación, empoderamiento y crecimiento profesional de los maestros de primaria.

Aunque el género no se priorizó en términos generales como un tema problemático, se reconoció que los docentes deben ser sensibles a las relaciones de poder en el aula y deben saber acoger la diversidad como algo positivo, asegurando así un ambiente escolar seguro, protector y sensible al género. La identificación e implementación de competencias no es un proceso “indiferente al género”, aunque precisaría de una mayor investigación a fin de obtener lecciones.

La pregunta fundamental en todos los países con respecto al desarrollo de los PC era *quién decide* cómo debe ser un PC y qué competencias debe incluir. En general, se consideró que un PC debe estar fundamentalmente vinculado a las metas de políticas establecidas para la educación, así como a las percepciones tanto públicas como profesionales de lo que constituye una educación de buena calidad.

Recomendaciones para desarrollar un PC nacional

- Los PC se deben desarrollar en cooperación con todos los actores.
- Las definiciones de las competencias se deben vincular a una comprensión común de lo que constituye la enseñanza de calidad y estar firmemente conectadas con la práctica diaria de los docentes en el aula.
- Un PC puede ser útil como marco de discusión sobre la calidad de la enseñanza y servir de orientación para la evaluación, el empoderamiento y el crecimiento personal de los docentes, pero únicamente cuando:
 - La competencias se definen holísticamente
 - El PC incluye no sólo conocimientos específicos de un determinado ámbito, sino también aptitudes más amplias de preparación para la vida y competencias culturales y socio-emocionales
 - La competencias del docente se abordan como un esfuerzo colectivo a nivel de todo el sistema
 - El PC se aplica a todo el espectro de la educación del docente
- La implementación debe ser a nivel de toda la escuela. La introducción del PC debe ser parte de la planificación (calendario escolar, preparación, recursos, talleres), asegurando que todas las personas comprendan la reforma.
- La evaluación debe ser una parte esencial de la implementación de los PC, enfatizando especialmente el seguimiento en respuesta a los hallazgos.
- Es de urgente necesidad una mayor investigación sobre las implicaciones de la selección e implementación de las competencias para el género, así como sobre la capacidad de los docentes para reconocer y responder a las relaciones de poder y a la diversidad en el aula.
- Otra laguna en la base de evidencias es el papel que desempeñan los PC a la hora de asegurar la calidad en la ENF (Educación No Formal) y de permitir la transición de los docentes de la ENF al sector formal.

Recomendaciones para desarrollar un PC internacional

Casi todos los actores entrevistados están a favor de un PC internacional para maestros de primaria en el que se incluyan las competencias genéricas compartidas en la profesión. Sin embargo, se considera que los indicadores son específicos según cada contexto y que debido a ello nunca se deben incluir en un PC internacional. Las respuestas de los actores en los seis países donde se realizaron los estudios de caso ofrecen algunas sugerencias iniciales sobre lo que se podría incluir en una lista de estas competencias comunes:

• Conocimientos temáticos	En 5 de 6 países
• Herramientas metodológicas/pedagógicas/didácticas	En 5 de 6 países
• Interés/cariño/agrado por los niños	En 4 de 6 países
• Atención a las diferentes necesidades/antecedentes de los alumnos	En 5 de 6 países
• Dinámico/flexible/de mente abierta	En 5 de 6 países

Los actores consideran que un PC internacional de este tipo lo deben desarrollar todos los actores. Sin embargo, esto plantea desafíos logísticos y organizativos a nivel internacional. Por tanto, en su lugar, se recomienda desarrollar orientaciones internacionales para el desarrollo de PC nacionales, más que desarrollar un PC internacional con competencias fijas.

INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

Es probable que la buena enseñanza sea la parte de mayor importancia de una educación sólida. La importancia crucial de la enseñanza en la impartición de una educación de calidad la reconocen educadores, profesionales, ministros de Educación, sindicatos de docentes y la sociedad en general. Las formas en que los docentes son reclutados, formados y destinados a escuelas juegan un papel clave en los resultados del aprendizaje y en la reducción de las desigualdades. Una educación de docentes de alta calidad es fundamental para la calidad y la relevancia de la educación a todos los niveles y para el alto nivel de la misma profesión de la enseñanza.

Sin embargo, unos de los principales obstáculos encontrados a la hora de mejorar la calidad y la accesibilidad de la educación a nivel mundial son la escasez de docentes y su nivel de calidad. Aunque el número de niños no escolarizados ha bajado en 33 millones a nivel mundial desde 1999, en 2007 todavía había por lo menos 72 millones de niños sin posibilidades de ejercer su derecho a la educación y cerca del 57% de ellos son niñas. Esto significa que en los próximos cinco años se necesitarán importantes inversiones en la educación en los países en desarrollo, a fin de capacitar a los 1,9 millones de docentes nuevos que son necesarios para alcanzar la meta del milenio de la Educación Primaria Universal (EPU).

Si a esta cifra de 1,9 millones de nuevos docentes requeridos para alcanzar la educación primaria universal se suman los 8,4 millones necesarios para reemplazar a los docentes salientes, el número total de docentes adicionales necesarios en todo el mundo para el año 2015 asciende a 10,3 millones. Sólo en África Subsahariana se necesitarán otros 1,2 millones de docentes en las aulas para el año 2015 a fin de alcanzar el objetivo de la EPT.

El problema no sólo es un bajo número de docentes, sino también la moral baja y la formación insuficiente de los docentes. En todo el mundo, el aumento de las matrículas escolares en primaria y secundaria ha dado o está dando lugar al reclutamiento de muchos docentes parcialmente formados o incluso sin ninguna formación. Muchos docentes se ven obligados a aceptar otros trabajos para complementar sus salarios. Muchos docentes capacitados abandonan la profesión por los bajos salarios y las condiciones desfavorables: grupos numerosos de estudiantes, falta de vivienda e incluso de seguridad alimentaria y falta de seguridad en las escuelas, especialmente para las maestras. Los países desarrollados se enfrentan a un problema similar al tener que reclutar, formar y volver a formar a muchos docentes una vez que se retiran los que están en servicio. El estatus deteriorado de los docentes en todo el mundo (en parte por los recortes salariales) ejerce también una mayor presión en la profesión, haciendo que sea aún más difícil atraer a nuevos docentes.

Como respuesta a estos desafíos, la Internacional de la Educación y Oxfam Novib crearon una asociación en los países seleccionados con actores locales como Ministerios de Educación, sindicatos y organizaciones de la sociedad civil para desarrollar el Proyecto Educadores de Calidad para Todos (Proyecto Quality-ED). Las relaciones a nivel de país están diseñadas para abordar la demanda de más educadores de calidad en las escuelas de primaria.

El Proyecto Quality-ED comenzó con estudios de factibilidad y uniendo a los diferentes actores. En 2010, se iniciaron dos proyectos piloto en Malí y Uganda. El primer paso fue definir los conocimientos, habilidades y actitudes de un “educador de calidad” al desarrollar un perfil de competencias de los maestros de primaria. Ello se usó como una oportunidad para integrar innovaciones pedagógicas, así como la enseñanza de aptitudes de preparación para la vida en la educación del docente, elementos que a menudo, aunque no siempre, están más desarrollados en el sector de la educación no formal. Los perfiles de competencias pueden servir como base para el diseño de futuras modalidades de formación inicial y en servicio, orientar la revisión de los planes de formación de docentes, ajustar el seguimiento del desempeño del docente a las competencias y permitir la motivación y el desarrollo profesional continuos de todos los docentes. Un perfil de competencias podría allanar también el camino para la unificación de las diferentes clasificaciones de docentes de cara a un único y acordado estándar de cualificación. El Proyecto Quality-ED se concentra en la educación primaria.

Al estar fundado sobre el derecho que tiene todo niño a la educación de calidad, el Proyecto Quality-ED se dirige tanto a los docentes como a los alumnos de la educación formal y no formal. Las investigaciones confirman la relación entre la cualificación del docente y los resultados del aprendizaje. El proyecto tiene como objetivo final asistir a las autoridades públicas en el cumplimiento de su responsabilidad de brindar educación pública de buena calidad para todos. Los puentes construidos entre la educación formal y la no formal contribuirán a una mayor equidad entre los diferentes sistemas educativos y a un proceso de enriquecimiento mutuo entre ellos.

El proyecto aplica un enfoque integral de apoyo a los docentes para impartir una educación de calidad, aunque también responde a las circunstancias específicas de cada contexto. En Uganda, el énfasis reside en una mejor distribución de los docentes existentes, destinándolos a áreas de difícil acceso, y en la retención de los mismos, especialmente de las maestras – particularmente en el Norte de Uganda, un área postconflicto. En el área rural de Malí, la principal prioridad es aumentar el número de docentes a nivel nacional, comenzando con una expansión de los capacitadores de capacitadores. En Malí hay, además, una gran necesidad de integrar la situación profesional de los docentes en un marco de calidad común. El capítulo seis de este informe ofrece mayores detalles de los estudios piloto en Uganda y Malí.

La IE y ON creen que un perfil de competencias para los maestros de primaria es fundamental para poner en práctica una política de educación integral, pero solamente si el perfil está respaldado por un consenso social y – especialmente – por el compromiso de los mismos docentes. El rápido reclutamiento de maestros no formales que reciben formación parcial ha creado la urgente necesidad de identificar caminos para la cualificación y certificación formal de los diferentes tipos de maestros. El balance preliminar entre los sindicatos indica que existe un número relativamente bajo de perfiles de competencias que sean utilizados en los países en desarrollo para orientar los esfuerzos de educación de docentes. Por esta razón, los actores internacionales han unido sus voces a la multitud de actores que creen que un perfil explícito de un educador de calidad debe servir como marco común de

referencia. Un perfil de este tipo destaca las prácticas de la enseñanza y los resultados del aprendizaje como medida de calidad en la profesión, al tiempo que permite diferenciar en función de determinadas variables como por ejemplo la educación de nivel académico.

En vista del importante papel de los perfiles de competencias como la piedra angular de los proyectos piloto en Malí y Uganda, el grupo del Proyecto Quality-ED decidió aprender más sobre estos perfiles, a fin de crear un marco de referencia para el proyecto, tanto conceptual como práctico. Este informe revisa el desarrollo e implementación de los perfiles de competencias en un número de países con el fin de identificar sus principales características y elementos comunes. El informe evalúa el proceso por el cual se formularon los perfiles de competencias y el impacto que tuvieron en la práctica de la enseñanza diaria. Todo ello se sitúa contra el telón de fondo de un estudio bibliográfico exhaustivo sobre el concepto de competencias de docentes y educación de docentes basada en las competencias, sobre cómo evolucionó y de las políticas actuales relacionadas con el mismo. El objetivo es formular una serie de recomendaciones para los diseñadores de políticas nacionales e internacionales y las organizaciones de la sociedad civil, incluidos los sindicatos, en el momento de desarrollar perfiles de competencias o revisar los existentes con el objetivo de impartir una educación de calidad a todos los niños.

Metas

Las metas de la investigación se pueden describir de la forma siguiente:

1. Proporcionar una visión general de la bibliografía disponible sobre los perfiles de competencias de los docentes en la educación a nivel mundial, concentrándose en la educación primaria.
2. Consultar con los sindicatos de docentes de todo el mundo sobre la disponibilidad de perfiles de competencias de docentes, valorar y evaluar la implementación de los perfiles de competencias de docentes existentes en las políticas actuales y el papel de los sindicatos y las OSC en este menester.
3. Recopilar de una muestra de países por región ejemplos existentes de los perfiles de competencias de los maestros de primaria en todo el mundo y evaluar sus relativas fortalezas y debilidades.
4. Analizar las evidencias reunidas procedentes de estas fuentes diversas y proponer recomendaciones, incluyendo asesoría técnica o si existe alguna necesidad de desarrollar un perfil de competencias genérico o pautas para el desarrollo de perfiles de competencias.

Principales preguntas de la investigación

Del contexto y las metas anteriores se desprenden las cuatro preguntas siguientes:

1. ¿Qué podemos aprender de la bibliografía acerca de la teoría, la historia y la política del pensamiento sobre competencias en la educación y la práctica del docente?
2. ¿Qué competencias se han desarrollado para los maestros de primaria en los estudios de caso? ¿Y cómo se han desarrollado?
3. ¿Cómo se están implementando los perfiles de competencias en los países seleccionados?
4. ¿Es idóneo desarrollar un marco de competencias internacional para los docentes?

Metodología

Con el objetivo de reflexionar sobre los diferentes contextos y enfoques en todo el mundo en torno a los perfiles de competencias, se escogió un diseño comparativo internacional para la investigación. La investigación consiste de dos partes: 1) estudio bibliográfico y 2) varios estudios de caso nacionales a profundidad y estudios piloto. Estos estudios se dan a conocer en los diferentes capítulos del informe: los capítulos 1 y 2 se basan en el estudio bibliográfico y los capítulos 3 - 6 son el resultado de la investigación de campo. El estudio bibliográfico del capítulo 2 presenta una serie de ejemplos relevantes tomados de Sudáfrica, Nueva Zelanda, Canadá y del Programa Pestalozzi del Consejo de Europa. Estos ejemplos se seleccionaron para ilustrar los diversos esfuerzos realizados con miras a la elaboración e implementación de perfiles de competencias para maestros de primaria.

El estudio combina enfoques cuantitativos y cualitativos. El aspecto cuantitativo implica la recopilación sistemática y el análisis de datos secundarios publicados y disponibles a nivel mundial. Las consultas con sindicatos de docentes permitieron reunir un gran número de respuestas a un limitado número de preguntas. Sin embargo, el estudio es, además, cualitativo por la recopilación de retroalimentación a fondo de una selección de países en diferentes regiones, en las cuales los sindicatos son la fuente más importante.

Aunque hubo una división laboral entre las dos investigadoras, una concentrándose en el estudio bibliográfico y la otra en los estudios de caso/piloto, ambas estuvieron en contacto continuamente para coordinar el trabajo e intercambiar ideas y hallazgos. Las conclusiones de la investigación son el resultado de ese trabajo y reflexión en conjunto.

El muestreo de los estudios de caso y de los proyectos piloto

Dados los límites del tiempo y los recursos, la investigación de los estudios de caso se reduce a ocho países de cuatro regiones del mundo: Europa, Latinoamérica, África y Asia. Tras una consulta entre todas las organizaciones miembros de la Internacional de la Educación, se seleccionó un número de países para un estudio de profundidad. La selección representa a los países que respondieron positivamente al preguntarles sobre la existencia e implementación de un perfil de competencias de maestro de primaria a nivel nacional. Estos estudios de caso ilustran de forma concreta los perfiles de competencias de los maestros de primaria en todo el mundo. Con el fin de asegurar una participación geográfica equilibrada, se seleccionaron dos países de cada región: Chile y Brasil en Latinoamérica, India y Malasia en Asia y los Países Bajos y Eslovenia en Europa.

En África, el estudio se basa en la investigación que se está llevando a cabo en el marco de los proyectos piloto Educadores de Calidad para Todos en Malí y Uganda. En estos países piloto, se ha formulado un perfil de competencias mediante un proceso amplio, participativo y ascendente. Ello ha sido posible gracias al consenso existente entre los actores clave involucrados en la educación, incluyendo pero no limitándose al Ministerio de Educación, sindicatos de docentes y organizaciones de la sociedad civil. Todos estos actores comparten la visión de

que la educación del docente basada en competencias durante la formación inicial y en servicio es uno de los factores de cambio más importantes para aumentar el número de docentes cualificados e indirectamente, mejorar la calidad de la educación.

Recopilación de datos

El estudio bibliográfico consiste en una revisión de datos secundarios sobre el pensamiento y la práctica en torno a la competencia en la educación del docente. Las fuentes secundarias incluyen bibliografía académica y no académica, informes investigativos y documentos de políticas. Igualmente, se realizaron entrevistas por correo electrónico y entrevistas semiestructuradas por teléfono con actores y expertos internacionales en el campo de la educación de calidad y los perfiles de competencia de docentes.

Además, se llevaron a cabo varios estudios de caso a profundidad representativos a nivel regional sobre las características de los perfiles de competencias nacionales para los docentes de primaria de calidad y las prácticas de implementación. La información para los estudios de caso se recopiló mediante un cuestionario (véase el Anexo 1), entrevistas telefónicas, por correo electrónico y entrevistas semiestructuradas personales (en grupos) con representantes de los sindicatos de docentes de los seis países seleccionados, así como con ONG/OSC, académicos, docentes, capacitadores de docentes y diseñadores de políticas (Ministerios de Educación). Consulte el Anexo 2 para ver la lista de las instituciones entrevistadas. Estos actores trabajan en escenarios de educación formal.

En Malí y Uganda, el Proyecto Quality-ED se enfocó en el desarrollo de un perfil de competencias para maestros de primaria durante la primera mitad de 2010. Estos perfiles y el proceso en que se basan son la principal fuente de información directa en estos países. Dentro de las fuentes secundarias para Malí y Uganda se incluyen documentos de política y estudios anteriores en el contexto del Proyecto Quality-ED u otras agencias internacionales.

Resumen de los capítulos

- **El capítulo 1** analiza la teoría en torno a la competencia del docente, la historia de la educación del docente basada en las competencias y su contexto de política actual.
- **El capítulo 2** analiza lo que podemos aprender de la bibliografía sobre las experiencias en varios países seleccionados al azar que han implementado la EDBC o que trabajan con perfiles de competencias.
- **Los capítulos 3-5** son estudios de caso y analizan las experiencias de los seis países mencionados anteriormente con respecto al desarrollo e implementación de los perfiles de competencias en la educación del docente. Estos estudios se agrupan por continente: **el capítulo 3** aborda las experiencias de Chile y Brasil; **el capítulo 4** analiza lo que sucedió en India y Malasia y **el capítulo 5** presenta los hallazgos encontrados en los Países Bajos y Eslovenia.
- **El capítulo 6** introduce los resultados de los estudios piloto en Malí y Uganda.
- **El capítulo 7** brinda las conclusiones y recomendaciones generales.

Limitaciones de la investigación

Se deben tomar en cuenta tres limitaciones importantes de esta investigación. En primer lugar, sólo se presta escasa atención a la descripción de los antecedentes históricos y socio-económicos de los estudios de caso de países. Sin embargo, las autoras han intentado transmitir la información contextual que es necesaria para comprender las características particulares del desarrollo e implementación de los perfiles de competencias.

En segundo lugar, la confusión conceptual en torno al tema (es decir, los perfiles de competencias), ampliamente descrita en el capítulo 1, influyó también en la recolección de datos para esta misma investigación. Se descubrió que en diferentes circunstancias, los entrevistados no estaban familiarizados ya sea con el término o con su significado.

En último lugar, dentro de los actores entrevistados en este estudio no se incluyó al sector de la educación no formal (ENF). Posteriormente se pidieron aportaciones por correo electrónico a varios programas educativos de gran escala dirigidos por OSC, así como a personas con conocimientos especializados en ENF, pero pocos pudieron confirmar el uso de los perfiles de competencias o algún instrumento similar. Si bien es posible que en la ENF se usen algunos estándares de calidad, la información no es concluyente. Es probable que esto haya incidido en las conclusiones sobre la aplicabilidad de los PC para el aseguramiento de la calidad y/o como herramienta para vincular el sector no formal con el formal a fin de facilitar la transición de los docentes del primero al segundo sector.

Estudio bibliográfico

Concepto de competencia
y educación del docente
basada en competencias

CAPÍTULO 1

Educación del Docente Basada en Competencias (EDBC): Contexto internacional teórico, histórico y de políticas

El derecho de cada niño a una educación de calidad que le permita realizar su potencial, materializar oportunidades laborales y desarrollar aptitudes de preparación para la vida es algo que aparece consagrado bajo el marco de la política del Proyecto Educación para Todos como un compromiso internacional con la educación. Este compromiso, que se propuso por primera vez en Jomtien en 1990, se renovó diez años más tarde en Dakar (abril de 2000) con la promesa de alcanzar las seis metas de la EPT para 2015.

Entre los numerosos factores que afectan a la calidad de la educación, es de amplio reconocimiento que los docentes juegan un papel crucial⁹ y algunos, incluso, afirman que la calidad del maestro es el factor más influyente en el rendimiento escolar estudiantil.¹⁰ Por tanto, investigadores, diseñadores de políticas, diseñadores y evaluadores de programas buscan formas de abordar la calidad y el aprendizaje del docente y programas prometedores de mejoramiento de la docencia.¹¹

Mucho se ha escrito sobre lo que constituye un “docente de calidad”¹. Algunos dicen que el aprendizaje del estudiante es el factor determinante clave y que, por lo tanto, los docentes de calidad son los mejor capacitados para ayudar a que sus estudiantes aprendan.¹² Sin embargo, la investigación muestra que lo que es un docente de calidad difiere según el contexto y que quizás es demasiado ambicioso, pedagógicamente indeseable o incluso imposible formular una descripción definitiva del “buen docente”.¹³

La investigación encontró que en los países de la OCDE, por ejemplo, se considera que las características clave de un docente de alta calidad son: compromiso, amor por los niños, dominio de las didácticas temáticas y de diferentes modelos de enseñanza, capacidad de colaborar con otros docentes y la capacidad de reflexión. El estudio enfatiza también las numerosas fuentes para la calidad del docente: el docente mismo, el colegio y el entorno de política externo.¹⁴

La competencia del docente es una forma de analizar la calidad del docente, ya que brinda un marco para hablar de las cualidades esenciales que se esperan de los docentes.¹⁵ En la actualidad, en todo el mundo, muchas reformas en la educación del docente tienen por objeto lograr que la educación del docente sea más funcional en el desarrollo de las competencias que los docentes necesitan en la práctica.¹⁶ Cada vez más se diseñan estándares de competencia para los docentes, tanto en la educación del docente como en la práctica diaria en las aulas.¹⁷ En este capítulo, primero se explora la teoría en torno a la competencia del docente. Luego se trata el origen y el desarrollo de la idea de la competencia en la educación del docente y por último, se describen las iniciativas y los marcos de políticas actuales a nivel internacional y regional.

¹ En la bibliografía y en la práctica, se usan muchos términos para describir el mismo concepto, como es el caso de “buen docente”, “docente de buena calidad”, “docente de alta calidad”, “docente competente”, etc. Además, la pregunta de si un docente cualificado o certificado es necesariamente un docente de calidad ha suscitado un gran debate.

1.1 Contexto teórico

Sobre el concepto de competencia

El concepto de competencia cuenta con una larga historia en la investigación y práctica de la educación y formación. Sin embargo, no existe consenso sobre las definiciones de los conceptos¹⁸ o lo que constituye un programa de educación del docente basado en competencias.¹⁹ Tal como un académico lo señala con toda claridad: “En términos generales, se reconoce la falta de una definición operativa universalmente aceptada”.²⁰ El término competencia engloba una serie de conceptos diferentes y algunas veces incluso contrastantes. Su significado conceptual también varía de país a país y de cultura a cultura.²¹ Algunos sostienen que mientras en Estados Unidos se usa el término de competency, en el Reino Unido se emplea el término de competence. Además, algunas veces el término de competence se emplea en un sentido genérico, el cual se refiere a la cualidad o al estado de ser competente. La cualidad de ser competente se explica por la posesión de una serie de “competencias” (singular: competency) que juntas están causalmente relacionadas con el rendimiento competente.²² A menudo, se ha descrito la competence como una capacidad amplia y la competency como un concepto atomístico más limitado que se usa para señalar determinadas habilidades.²³ⁱⁱ Sin embargo, en general, tanto en la bibliografía como en la práctica, los términos de *competence* y *competency* se usan de forma indistinta.²⁴ En la versión en inglés de este informe, se ha usado el término de *competence*.

En general, la educación basada en estándares de competencia (o la educación basada en competencias) es una modalidad propuesta para la educación y formación vocacional, aunque se ha usado en muchos otros contextos; por ejemplo, para directivos²⁵ y para profesionales de salud.²⁶ Recientemente, se realizaron investigaciones sobre la aplicabilidad y conveniencia de los estándares de competencia en la educación académica.²⁷ Los estándares de competencia se han empleado para diferentes usos; por ejemplo, como base del currículo educativo del docente y para la aprobación de programas; para la evaluación, valoración y certificación del docente; para la definición de estándares de docencia profesional y para la implementación de escalas salariales diferenciadas entre los docentes.²⁸ Como tales, se ha dicho que funcionan como un mecanismo de control o como herramienta de empoderamiento.²⁹

Cabe destacar también los numerosos *objetivos* de la educación basada en competencias. En la bibliografía, encontramos la educación basada en competencias para el desarrollo sostenible³⁰, para el desarrollo democrático³¹, para las TIC³², para la justicia de género, para la educación sexual y para la educación especial.³³ En consecuencia, se puede reunir una gran lista de diferentes

ⁱⁱ Para aumentar la confusión conceptual, no solamente los términos de *competence* y *competency* se entremezclan, sino que también se usa una variedad de otros términos para referirse a conceptos afines o similares, como por ejemplo ‘aptitud’, ‘habilidad’, ‘capacidad’, ‘atributo’, ‘cualidad’. El alcance de este informe no es discutir las diferentes definiciones y aplicaciones de estos términos y sus relaciones con el concepto de competencia, pero para una excelente revisión de los problemas conceptuales, véase: Kouwenhoven, W. (2003) *Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University*. (Tesis doctoral). Enschede: Universidad de Twente.

ⁱⁱⁱ Aunque va más allá del alcance de este informe discutir todas las diferentes competencias, se describirán algunas de las tendencias más recientes en el pensamiento sobre competencias que se consideran esenciales para un docente de primaria de buena calidad.

competencias a partir de la bibliografía; por ejemplo, competencia de conocimientos, competencia cívica, competencia emocional, competencia cultural, competencia de género. Además, de la investigación se desprende que la competencia puede existir tanto a nivel individual como en grupos o a nivel de organizaciones.³⁴ Todos éstos son temas que se deben tener en cuenta al debatir sobre la competencia.ⁱⁱⁱ

El significado tradicional básico del término de competencia ha sido el de capacidad: lo que una persona puede hacer.³⁵ Por supuesto, esto no significa que la competencia se refiera a acciones "no informadas".³⁶ En la bibliografía, las definiciones de competencia varían desde restringidas y concentradas en habilidades muy específicas, hasta concepciones más *holísticas (o integradas/relacionales)*.³⁷ Al definirse de forma holística, la competencia se considera como la posesión y el desarrollo de una compleja combinación de *habilidades, conocimientos, actitudes* y valores integrados que una persona ostenta en el contexto del desempeño de una tarea.³⁸ ^{iv}

Como norma, los movimientos más recientes de educación (del docente) basada en competencias promueven un enfoque holístico. Sin embargo, cabe destacar que aunque se están haciendo intentos por explorar y aplicar concepciones más holísticas, la investigación sugiere que, en muchos casos, las competencias todavía se especifican y evalúan de una manera demasiado restringida.³⁹ Debido a ello, pueden tener un efecto obstaculizador en la educación y la formación, especialmente si se usan como un documento curricular para enseñar tareas concretas o si se usan para evaluar aspectos superficiales (el "enfoque de la lista de control").⁴⁰ Por lo tanto, al diseñar una educación de docentes basada en competencias, se deben tener muy presentes los fundamentos epistemológicos de sus definiciones.

Tanto en la educación del docente como en los colegios, se promueve cada vez más el uso de perfiles de competencias.⁴¹ Un perfil de competencias profesionales del docente es un documento que describe la ética profesional, los conocimientos y habilidades clave, las tareas y los niveles de competencia del docente en el desempeño de las funciones que se esperan de él o ella. Las competencias que se consideran importantes para los maestros de primaria en un contexto determinado deben surgir a raíz de discusiones de lo que constituye la enseñanza de calidad y se deben diseñar en cooperación con todos los actores de la educación; en particular con los mismos profesionales: "El perfil se debe basar en evidencias y debe contar con la participación activa de la profesión docente a la hora de identificar las competencias del docente. Un perfil claro, bien estructurado y ampliamente apoyado puede ser un poderoso mecanismo para alinear los diferentes elementos que intervienen en el desarrollo de los conocimientos y habilidades de los docentes."⁴²

De la bibliografía se desprende también que tanto los requisitos de la profesión docente como el propósito del sistema educativo nacional son, al igual que los educadores de docentes, fuentes importantes para validar el perfil de competencias (PC) como marco de referencia para la educación y la práctica de la educación del docente. La bibliografía muestra que en la práctica, también se usan a modo de pauta los PC de otros países y contextos.^{43v}

^{iv} En el epígrafe 'Interés actual en la competencia del docente' del presente capítulo, se tratará de forma más detallada la definición holística.

^v En los siguientes capítulos, se tratarán ampliamente las implicaciones prácticas para el diseño de la educación del docente basada en competencias

A menudo, en un PC se usan *indicadores*. Los indicadores describen ejemplos de las formas en que los educadores pueden demostrar que tienen las competencias especificadas. Pretenden dar una idea de lo que se espera de un educador y guiar su desarrollo hacia esa meta. Se usan también para monitorear y evaluar las competencias del docente.⁴⁴ La investigación muestra que los indicadores varían en función de cada contexto. Por lo tanto, toda descripción de un indicador debe estar firmemente asentada en el contexto en el cual trabaja el educador^{vi}.

Competencias específicas de un ámbito y competencias genéricas

En la bibliografía, se dice que el concepto de competencia engloba competencias específicas de un determinado ámbito o disciplina y competencias genéricas.⁴⁵ Las competencias genéricas son necesarias en todos los ámbitos de contenidos y se pueden utilizar en nuevas situaciones profesionales. Estas competencias identifican atributos compartidos, que podrían pertenecer a cualquier disciplina, como la capacidad de aprendizaje, la toma de decisiones, habilidades de comunicación, el trabajo en equipo y el liderazgo.⁴⁶ El término "aptitudes de preparación para la vida" se usa algunas veces para indicar que, en vista de su transferibilidad, estas competencias son el conjunto básico de capacidades para la vida de hoy, dentro y fuera de la profesión de la enseñanza.⁴⁷

La pregunta de si existen competencias específicamente para maestros de *primaria* que sean potencialmente válidas en diferentes contextos – en otras palabras, un marco conceptual común (un perfil *genérico*) que se podría adoptar a nivel internacional y elaborar más detalladamente a nivel nacional/local – es otro asunto y hasta ahora es un tema al que se le prestado bastante poca atención. Las competencias de docentes se suelen especificar para los niveles tanto de primaria como de secundaria. Los estudios de caso en este informe sobre las características de los PC para maestros de primaria, quieren contribuir a establecer si existe un consenso en el pensamiento sobre las competencias consideradas esenciales para los maestros de primaria en todo el mundo.

1.2 Origen y desarrollo internacional de la educación del docente basada en competencias

Primeras ideas sobre la educación del docente basada en competencias

La necesidad de docentes de buena calidad es muy antigua y a lo largo de los años se han desarrollado muchas líneas de pensamiento sobre la mejor manera de prepararlos. De todos estos esfuerzos, la educación del docente basada en competencias ha recibido tanta atención en la bibliografía que se describe como la tendencia más influyente y a la vez más polémica en el ámbito de la educación del docente.⁴⁸

^{vi} Véanse también bajo el epígrafe 'Interés actual en la competencia del docente' los fundamentos socio-constructivistas del concepto de la competencia y el 'aprendizaje situado'

Inicialmente, la EDBC^{vii} surgió en la década de los sesenta en Estados Unidos⁴⁹ como parte de un “movimiento de competencias” más amplio en la educación.⁵⁰ Más tarde, en los años ochenta y noventa, la educación basada en competencias trascendió al Reino Unido⁵¹, Australia, Nueva Zelanda, Asia y Latinoamérica, sobre todo en la educación vocacional.⁵² En el continente africano, empezaron a surgir tendencias relacionadas con la educación del docente basada en competencias a partir de finales del siglo XX.⁵³

En las primeras discusiones, la competencia docente se entendía como “la habilidad de realizar una actividad en particular cumpliendo un estándar prescrito”.⁵⁴ Las competencias del docente se interpretaban como una serie de habilidades concretas, prácticas y libres de teorías. Según este modelo de pensamiento, fuertemente influenciado por la psicología del comportamiento, los sucesos observables en el desempeño de los docentes podrían formar la base para cualificarlos como buenos o competentes.⁵⁵ Se realizaron estudios con el fin de identificar los comportamientos de enseñanza que mostraran la más alta correlación con los resultados del aprendizaje del alumno. Posteriormente, esto se tradujo en habilidades concretas que los docentes deberían adquirir.⁵⁶

Por lo tanto, un elemento esencial de la EDBC es la especificación previa de los conocimientos y habilidades que se supone que están relacionados con el aprendizaje del estudiante y que deberán adquirir los estudiantes de magisterio.⁵⁷ El desempeño del estudiante de magisterio, más que la finalización del trabajo de clase y la obtención de una nota media especificada, se considera como la medida más válida de la competencia de la enseñanza.⁵⁸ Otro elemento importante en el enfoque de la EDBC es el desarrollo de sistemas de gestión y evaluación instructivas para monitorear el dominio de las competencias.⁵⁹ Además, la EDBC describe un programa de formación del docente en el cual se adquieren competencias específicas, con sus correspondientes criterios explícitos para evaluar estas competencias.⁶⁰ En teoría, la EDBC supera la división entre “manos y mente”, teoría y práctica, educación general y educación vocacional.⁶¹

La popularidad de la EDBC en la década de los sesenta y setenta se debe ver bajo el contexto de una sentida y creciente demanda de calidad del docente, en particular de la efectividad, la eficiencia y la rendición de cuentas. La EDBC respondía a esta demanda porque podía dar resultados claramente discernibles.⁶² Se suponía que, en comparación con el sistema basado en las medidas del comportamiento del estudiante representadas por una nota, este enfoque daría como resultado una mayor precisión en la medición del comportamiento. Generalmente se creía que este énfasis en el resultado, más que en los requisitos de ingreso, permitía un enfoque más individualizado que los programas tradicionales de educación del docente.⁶³ Además, se consideraba que la EDBC estimularía a los educadores a reflexionar sobre qué objetivos debería cumplir su docencia y sobre cómo iban a lograrlo y, de ser necesario, a mejorar su práctica de enseñanza, contribuyendo así a un mejor desempeño del docente.⁶⁴

^{vii} La EDBC no se debe confundir con la EFBC (CBET por sus siglas en inglés) que significa educación y formación basadas en competencias.

Hacia finales de la década de los setenta y durante la década de los ochenta, la popularidad del paradigma de la EDBC tradicional comenzó a disminuir. Los críticos señalaron que la visión del docente era demasiado técnica. Con miras a asegurar suficiente validez y fiabilidad en la evaluación de los docentes, se habían formulado largas, detalladas e impracticables listas de habilidades, que poco a poco estaban dando lugar a la fragmentación del papel del docente⁶⁵ y a la pérdida del valor del papel de los educadores.⁶⁶ Según esta línea de críticas, un buen docente no se puede describir simplemente en términos de posesión de ciertas competencias aisladas, adquiridas en un número de sesiones de formación.⁶⁷ Según los críticos, las largas listas de habilidades conducían a un enfoque en las partes más que en el todo y en lo trivial más que en lo significativo.⁶⁸ Varios autores criticaron los desempeños mecánicos que se esperaban de los alumnos sin haber desarrollado una visión normativa integral de los seres humanos y de la educación.⁶⁹ Otros señalaron la falta de atención prestada en el enfoque de la EDBC tradicional a la comprensión compleja del sistema social y político en el que tiene lugar la enseñanza.⁷⁰ Algunos argumentaron que había poca o ninguna evidencia investigativa para demostrar su superioridad sobre las otras formas de preparación del docente.⁷¹ Por último, se criticó la interpretación conductista de la EDBC porque algunos la veían como un instrumento puramente de control de los docentes.⁷²

En esta investigación cabe destacar que las experiencias con la EDBC durante esos primeros años únicamente tuvieron lugar en los países desarrollados y existen pocas evidencias de que el modelo haya abordado importantes temas como condiciones de enseñanza, competencias esenciales como la competencia emocional y social o aptitudes de preparación para la vida.

Interés actual en la competencia del docente

Como se ha señalado, los gobiernos de todo el mundo están ahora desplazándose cada vez más de un énfasis en los llamados “criterios de entrada” (es decir, número de años en la educación del docente) a enfoques más centrados en el “proceso” y en los “productos/resultados”.⁷³ Como parte de este cambio, las competencias del docente son cada vez más objeto de estudio y análisis.⁷⁴ Tomando en cuenta gran parte de las críticas de la década de los setenta, en los últimos veinte años se han realizado muchos intentos para explorar concepciones de competencia más holísticas.⁷⁵ VIII Un cuerpo significativo de investigación sobre el cerebro, el desarrollo humano y la forma de aprendizaje de las personas ha influido en la forma de pensar sobre la EDBC.⁷⁶ En un enfoque *holístico* (o integrado/relacional), la competencia es vista como la combinación compleja de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que

^{VIII} Sin embargo, es muy importante señalar que el enfoque conductista de la competencia no ha dejado en ningún momento de servir como sustento de la política y los currículos de formación del docente. Véase, por ejemplo, las críticas frecuentes formuladas contra el proceso de Bolonia de armonización de la educación superior en Europa por estar supuestamente basado en el modelo de competencia conductista (p.ej., Hyland, T. (2006). *Swimming Against the Tide: Reductionist Behaviourism. The Harmonisation of European Higher Education Systems*. En Mulder, M., T. Weigel & K. Collins *The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis. Journal of Vocational Education and Training*, 59, 1, 65-85). Por tanto, es de suma importancia que las raíces epistemológicas en las que se apoya el concepto de competencia utilizado en los currículos de formación del docente estén firmemente fundamentadas en una definición holística e integrada.

una persona ostenta en el contexto del desempeño de una tarea.^{77ix} El desempeño, más que ser un único resultado aceptable, sería demostrable en distintos contextos.

La competencia, si se interpreta ampliamente, no es un comportamiento aprendido sino más bien capacidades conscientes y un proceso de desarrollo. Este enfoque deja espacio para diferentes niveles de competencia; por ejemplo, de entrada/novato, experimentado, especialista.⁷⁸ La concepción de la competencia como proceso de desarrollo está vinculada con la idea de la educación de por vida que concibe a las personas como sujetos activos de un permanente proceso de enseñanza/aprendizaje y que se concentra en el aprendizaje y las competencias adquiridas en diferentes contextos.⁷⁹ Por ejemplo, en el proyecto de 'Armonización de las estructuras educativas de Europa' (proyecto Tuning) de la Unión Europea, un organismo intergubernamental, las competencias son interpretadas como una combinación dinámica de conocimientos, comprensión y habilidades que una persona va adquiriendo y desarrollando, y cuyo dominio va progresando demostrablemente a lo largo de un continuo.⁸⁰ Se dice que las definiciones más holísticas enfatizan el desarrollo y el empoderamiento de los estudiantes de magisterio en un sentido amplio.⁸¹

El enfoque holístico de la EDDB tiene influencia de ciertas perspectivas constructivistas sociales, es decir, la idea de que las personas construyen su realidad en interacción con los demás.⁸² Se reconoce el contexto cultural y las prácticas sociales como factores determinantes del desempeño competente, al reflejar cómo se usan los atributos personales para lograr resultados en empleos enmarcados en el seno de las relaciones organizativas y sociales.⁸³ Por lo tanto, prestar atención a las condiciones de enseñanza (como el tamaño de las aulas o las creencias comúnmente sostenidas en una comunidad sobre los papeles del docente) es esencial a la hora de pensar sobre el desarrollo de competencias de los docentes y una descripción de la competencia del docente debe tomar en cuenta el contexto y las características personales del docente al expresar la correlación entre competencia y desempeño. Desafortunadamente, tal como lo ha demostrado la investigación, el "agente humano" con sus características personales sigue ausente en la mayoría de las descripciones de la competencia.⁸⁴

Este punto enlaza con las ideas en torno a la competencia colectiva. La calidad docente tiene muchas fuentes (e incluso existen más variables que afectan al aprendizaje de los estudiantes; por ejemplo, la familia, la posición social, la motivación, etc.). La investigación muestra que la posibilidad de ser, de hecho, competente, no depende solamente del docente. Por ejemplo, sería mucho más difícil para un docente que se viera enfrentado a 100 estudiantes desmotivados, sin materiales de aprendizaje, lograr un determinado nivel de competencia que para los docentes en situaciones más favorables. Por lo tanto, el desarrollo de la competencia de docentes individuales debe estar firmemente enmarcado en el contexto del desarrollo de todo el colegio y nunca se debe considerar al docente como el único responsable de su desarrollo y del de sus estudiantes. Los problemas de la calidad de la educación se producen en *todo* el sistema⁸⁵ y la competencia, por tanto, debe ser un instrumento de todo el sistema educativo por una mejor calidad. Esto significa también que se deben aplicar los mismos estándares de competencia tanto en la educación inicial del docente como en la práctica diaria de la enseñanza.

^{ix} Véase también el apartado sobre la competencia.

La investigación ha sugerido que la cultura influye en los procesos y resultados escolares y que por consiguiente los factores culturales juegan un papel importante en el desarrollo de una pedagogía significativa y eficaz.⁸⁶ Se ha recomendado la competencia cultural como mecanismo para salvar la brecha cultural entre docentes, colegios, estudiantes y la comunidad en general, así como para reducir las disparidades en la cobertura del sistema educativo.⁸⁷ Sin embargo, es importante que las habilidades y capacitación (multi/inter) culturales no den lugar a la aplicación de estereotipos de grupos de personas.⁸⁸

El concepto de educación, entendido mediante un enfoque de competencias, se centra en unos objetivos y contenidos significativos de aprendizaje que favorezcan el desarrollo personal de los estudiantes y los posicionen en el ámbito de conocimiento más propicio a la hora de prepararlos para funcionar eficazmente en la sociedad.⁸⁹ Este enfoque también enlaza con las ideas de Freire sobre “aprender haciendo”.⁹⁰

Es preciso que los países en desarrollo descolonicen los sistemas educativos tradicionales que a menudo no atienden a las diferentes realidades económicas, políticas y sociales de sus países ni responden al creciente interés que suscitan en todo el mundo los conocimientos indígenas. La introducción de idiomas locales en la educación, de aulas con alumnos de distintas edades y de colegios satélites (más pequeños y diseñados para los estudiantes más jóvenes cerca de su hogar), así como la introducción de conocimientos indígenas o locales en el currículo son, todas ellas, medidas que responden al deseo de formular unos currículos contextual y culturalmente más relevantes^x.

El pensamiento sobre competencias en la educación del docente también se ha expandido para abarcar la competencia “social” o “emocional”.⁹¹ La investigación muestra que la (formación en) competencia emocional es necesaria para el bienestar y el éxito de los docentes en la enseñanza; por ejemplo, para poder superar los reveses a los que se enfrentan o para auto-monitorear su desempeño.⁹² Los hallazgos también demostraron que la competencia emocional de un docente es un factor predictivo de los niveles de agotamiento profesional, estrés y satisfacción laboral.⁹³

Los docentes también necesitan competencias socio-emocionales que les permitan manejar y desarrollar eficazmente el desarrollo emocional de los estudiantes. Aunque la relación entre la competencia socio-emocional y el aprendizaje no se ha establecido aún con precisión, un reciente estudio ha mostrado que la educación socio-emocional no solamente mejora el aprendizaje sino que también facilita una permanencia en el sistema educativo y un desempeño académico más prolongados.⁹⁴

Muchos consideran que la competencia socio-emocional es un aspecto básico de la vida en el mundo de hoy, donde las habilidades para colaborar, comunicar, crear, comprender la diversidad cultural, religiosa, de clase y sexual, y para vivir en una comunidad ya no son

^x Sin embargo, algunos académicos han criticado fuertemente el concepto mismo de competencia por proceder intrínsecamente del Norte (Raina, V.K. (1999). *Indigenizing teacher education in developing countries: The Indian context*. *Prospects*, vol. XXIX, no. 1). Por consiguiente, una vez más se pone de manifiesto la necesidad de aclarar explícitamente las bases epistemológicas de las propuestas de desarrollo curricular y de construir visiones de común acuerdo con todos los actores.

consideradas competencias “agradables de tener”, sino que son un aspecto esencial conectado con temas de mayor envergadura como la paz mundial, la justicia y la supervivencia ecológica. Los académicos abogan por que la formación en competencias socio-emocionales se incluya entre los objetivos de la educación y de los programas de formación docente.⁹⁵

En la bibliografía, se mencionan muchas razones del renovado interés en abordar la calidad del docente desde el punto de vista de las competencias y la educación basada en competencias. Algunos destacan la importancia de las tendencias en la ciencia, la sociedad y la economía que algunas veces se describen como la transición a la “sociedad del conocimiento”.⁹⁶ La adquisición de conocimientos por sí misma ya no es el principal objetivo de la educación y la formación, sino la aplicación del conocimiento adquirido.⁹⁷ Los cambios en las TIC y otros desafíos relacionados con la creciente globalización influyen fuertemente en nuestro pensamiento sobre la calidad del docente; es decir, lo que nosotros como sociedad esperamos de los docentes.⁹⁸ La rendición de cuentas figura aún entre los factores mencionados con mayor frecuencia para implementar las reformas basadas en las competencias.⁹⁹

Una preocupación creciente por los temas de la ciudadanía y los derechos humanos ha enfatizado el papel de los docentes en la promoción de los valores democráticos a través de una enseñanza activa y participativa.¹⁰⁰ Estos acontecimientos enlazan con la idea de un concepto integrado de “colegio seguro”, que favorece unas relaciones de género constructivas como también el respeto comunal a las diferentes personas y estilos de vidas, tanto por parte de los maestros como de los alumnos. Temas como la desigualdad y la violencia en y alrededor de los colegios también estimulan la discusión sobre la enseñanza de calidad y cómo conseguirla. La investigación muestra que las mayores disparidades educativas no se producen *entre* los países sino *dentro* de los países y los colegios – especialmente entre áreas urbanas y rurales, entre niñas y niños y entre poblaciones minoritarias y mayoritarias. Además, la preocupación por unos resultados de aprendizaje muy bajos entre los estudiantes (por ejemplo, en Sudáfrica y la India) puede motivar a los países en desarrollo a reconsiderar la educación de sus docentes abordándola desde el punto de vista de las competencias.¹⁰¹

Asimismo, el debate sobre la educación de calidad se ha reavivado porque en muchos países los esfuerzos recientes por aumentar el número de docentes ha ido en gran medida a expensas de la calidad.¹⁰² La urgente necesidad de más docentes ha llevado a prácticas pragmáticas para introducir rápidamente a jóvenes en la profesión de la enseñanza primaria, por ejemplo, mediante “cursos intensivos” de inducción a la profesión de la enseñanza. Especialmente en el África Subsahariana y en Asia del Sur, estas prácticas han llevado a una situación, donde una alta cantidad de maestros de primaria están mal/subcualificados para realizar su labor como docentes.¹⁰³

En resumen, en la bibliografía destacan dos enfoques contrastantes sobre las competencias y los estándares en la educación del docente. El primero es un enfoque restringido, técnico o conductista cuyo énfasis recae principalmente en la medición y regulación del comportamiento de los docentes y que se ha declarado en gran parte inapropiado para la enseñanza y el aprendizaje en el seno de las instituciones de educación superior”.¹⁰⁴ En este enfoque, las facetas más complejas que no se prestan a la descripción y evaluación

numérica o sencilla tienden a ser marginadas. El otro enfoque está centrado en el desarrollo y utiliza una serie de competencias de enseñanza redactadas en términos amplios que se consideran ilustrativas e indicativas del desempeño.

No obstante, aunque se han hecho intentos por ampliar el enfoque conductista de la competencia, muchas investigaciones muestran que éstos no siempre se llevan a cabo.¹⁰⁵ Las competencias aún se están especificando y evaluando de un modo demasiado restringido.¹⁰⁶ Cuando se considera la educación vocacional en los Países Bajos, por ejemplo, se argumenta que el enfoque holístico se usa como un maquillaje para disimular la instrucción conductista y que la evaluación es el inconveniente de un enfoque holístico.¹⁰⁷ Se han expresado muchas críticas sobre el hecho de que estas reformas ponen en peligro las tradiciones humanistas fundamentales de la enseñanza, basadas en creencias sobre los valores no instrumentales de la educación.¹⁰⁸ Además siguen existiendo las líneas de crítica (arriba descritas) relacionadas con los aspectos conceptuales, epistemológicos y operacionales del enfoque de competencias de la educación. Sin embargo, a menudo no está claro si estas críticas se aplican únicamente a los enfoques conductistas o también a concepciones más holísticas.^{109 xi} Los investigadores también perciben resistencia al uso del término debido a su origen “del Norte” o “neoliberal”.¹¹⁰ Se nota la tendencia a “demonizar” el uso de afirmaciones sobre la competencia en la educación de docentes.¹¹¹

Las líneas de crítica arriba señaladas se deberán tener en cuenta a la hora de diseñar o revisar cualquier modelo de educación de docentes basada en competencias. Las conclusiones y recomendaciones en este informe tienen como objetivo contribuir a garantizar que los esfuerzos en el ámbito de las competencias estén esencialmente encaminados a brindar un marco de discusión y una herramienta hacia la educación de calidad y asegurar que estos esfuerzos sean holísticos e inclusivos y cuenten con la apropiación de todos los actores.

1.3 Contexto de política internacional

Internacionalmente, se han realizado muchos esfuerzos para definir las competencias de ciudadanos y alumnos que se consideran necesarias para la vida del siglo XXI. Ya en 1996, la UNESCO contribuyó a las metas de la EPT fundando la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI. Ésta condujo al informe titulado *La educación encierra un tesoro* que define cuatro pilares de la educación: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.¹¹² Estas directrices han sido repetidamente referenciadas en los esfuerzos posteriores por identificar e integrar las competencias del siglo XXI.

Se pueden mencionar muchos otros ejemplos de intentos por definir las competencias de vida del siglo XXI^{xii}. Se reconoce que si la generación actual ha de desarrollar estas

^{xi} La investigación indica que para sus oponentes, la educación (del docente) basada en competencias es excesivamente reduccionista, limitada, rígida, atomizada, además de teórica, empírica y pedagógicamente incorrecta. Sin embargo, parece haber un consenso en que estas críticas son válidas cuando la competencia se conceptualiza en términos conductistas. (Kerka, S. (1998). *Competency-Based Education and Training: Myths and Realities (Educación y Formación Basada en las Competencias: Mitos y Realidades)*. Centro de Educación y Formación de Empleo. Facultad de Educación. Universidad del Estado de Ohio).

^{xii} Por ejemplo, el reciente proyecto de la OCDE para definir y seleccionar las competencias clave: *El Proyecto DeSeCo*. Véase: OCDE (2005) *The Definition and Selection of Key Competencies*, DeSeCo publications, 2005. Disponible en: www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf

competencias, se deberán rediseñar la preparación y el desarrollo profesional del docente de modo que se le capacite para enseñarlas.¹¹³

Aunque existen varios esfuerzos internacionales y regionales por especificar las competencias de los docentes, el panorama es menos claro en el caso de las competencias específicas de los maestros de *primaria*. Entre otros esfuerzos, la OCDE ha desarrollado una serie de indicadores de política para el desarrollo de conocimientos y habilidades del docente, como por ejemplo, la elaboración de una declaración o perfil conciso y claro de lo que se espera que los docentes sepan y puedan hacer. El objetivo de estos perfiles es servir de marco para orientar la educación inicial del docente, la certificación del docente, el desarrollo profesional continuado de los docentes y el avance de su carrera profesional.¹¹⁴ Entre los esfuerzos por mejorar nuestra comprensión de la enseñanza de calidad, también cabe mencionar el Estudio Internacional sobre Docencia y Aprendizaje 2009 (TALIS) de la OCDE sobre las condiciones de la educación y del aprendizaje, cuyo objetivo era identificar las barreras para una instrucción eficaz.¹¹⁵

Los esfuerzos de la UNESCO que son relevantes para la EDBC se deben considerar en el marco de las metas y desafíos de la EPT en el siglo XXI. Se hace evidente un interés especial por trabajar en una vinculación curricular y pedagógica entre las reformas de la educación básica y de la educación del docente basada en competencias^{xiii}. Algunos ejemplos de tales iniciativas tienen que ver con las competencias de los docentes en materia de TIC y de educación inclusiva.¹¹⁶ Una vez más, no se señalan competencias específicas para los maestros de *primaria*.

En los años 2005 y 2006, la Comunidad de Práctica (COP) en Desarrollo Curricular de la UNESCO organizó dos foros multilingües en línea para sus miembros. Su objetivo era brindar un espacio plural, abierto y constructivo para el intercambio interregional de visiones y experiencias en torno al desarrollo curricular basado en competencias^{xiv 117}. Se trataron temas similares a los planteados en el presente informe sobre aspectos técnicos, teóricos y epistemológicos.^{xv} En general, se puede decir que en las publicaciones de la UNESCO se está haciendo evidente una preferencia por un enfoque amplio y socio-constructivista de la competencia, que atraviese las dimensiones del sistema educativo y se fundamente sólidamente en situaciones de aprendizaje de la vida real, lejos del enfoque basado en los objetivos que se deriva directamente del conductismo.¹¹⁸

A nivel europeo, varias iniciativas usan o remiten al término de competencias clave. Además del conjunto de ocho competencias clave del Marco de Referencia Europeo de Competencias

^{xiii} Para un resumen exhaustivo de los esfuerzos de la UNESCO en torno a los enfoques basados en competencias, véase: [//www.ibe.unesco.org/en/communities/community-of-practice-in-curriculum-development/competency-based-approaches/current-cop-activities-on-competency-based-approaches.html](http://www.ibe.unesco.org/en/communities/community-of-practice-in-curriculum-development/competency-based-approaches/current-cop-activities-on-competency-based-approaches.html)

^{xiv} Véase: <http://www.unesco.org/ibe/forum/>

^{xv} Tales como: confusión con otros términos como habilidad, destreza, capacidad, etc.; problemas con la aplicación o medida del concepto; tendencia de recaer en el modelo reduccionista de las competencias; connotación negativa del término de competencia; el problema del nivel de especificidad; demasiada confianza en el concepto/panacea; problemas para poner en práctica un currículo basado en competencias; aplicabilidad; dependencia del modelo con respecto a la hegemonía propuesta por los países desarrollados; costos relacionados con la implementación; dificultades desde el punto didáctico y evaluativo; falta de formación en el área de docentes universitarios; riesgo de terminar en un ejercicio retórico sin aplicación programática ni ningún efecto real en la práctica de las aulas; problemas de evaluación, etc..

Clave, también existen: categorías de conocimientos, habilidades y competencias en el Marco de Cualificación Europeo para el aprendizaje permanente; el enfoque de resultados de aprendizaje desarrollado en la educación superior a través del Proceso de Bolonia y el ya mencionado proyecto TUNING. Este último ha proporcionado el contexto para comparar los conocimientos, habilidades y actitudes que se esperan de los docentes en la Educación Inicial del Docente en toda Europa. Asimismo, este proyecto ha fomentado el debate sobre los orígenes, significado e impacto del movimiento de las competencias en la educación y la educación del docente.¹¹⁹

Además, la Comisión Europea acordó una serie de Principios Comunes para las Competencias y Cualificaciones del Profesorado. Los principios comunes se presentan como una respuesta a los desafíos que plantea la vida en la sociedad del conocimiento y la Comunidad Europea, y se formularon con el fin de apoyar el desarrollo de nuevas políticas a nivel nacional o regional. Según los principios, los docentes deben poder:

- Trabajar con la información, la tecnología y los conocimientos
- Trabajar con otros seres humanos: alumnos, compañeros de trabajo y otros actores en la educación y
- Trabajar con y en la sociedad – a nivel local, regional, nacional, a nivel europeo y a niveles mundiales más amplios.

El desarrollo de las competencias profesionales se debe considerar a lo largo del continuo de la vida profesional.¹²⁰

Otros esfuerzos tienen que ver con las competencias para la educación cívica y de derechos humanos (EDC/HRE), para la comunicación intercultural y para el desarrollo democrático sostenible. El Consejo de Europa (CdE) ha definido las competencias esenciales del docente para la EDC/HRE. La competencia se define como un conjunto de aspectos como conocimientos, actitudes y comportamientos, predisposición, habilidades procesales^{xvi}, habilidades cognitivas y habilidades empíricas^{xvii}. Las competencias están dirigidas a *todas* las fases de la educación (primaria y secundaria).^{121 xviii} Asimismo, el CdE ha realizado mucho trabajo en el ámbito de la competencia comunicativa intercultural (CCI).¹²²

En el contexto africano, a través del Programa de Educación Básica en África (BEAP) iniciado por la UNESCO y lanzado desde 2007, un grupo de países se han propuesto mejorar su currículum y promueven enfoques basados en las competencias. Entre los problemas curriculares comunes que se han identificado se incluyen: formas, ciclos y contenidos educativos fragmentados; prácticas pedagógicas tradicionales centradas en el docente; falta de capacidad profesional para desarrollar e implementar currículos; insuficiente formación del docente;

^{xvi} *Saber cómo hacer algo.*

^{xvii} *Saber cómo reaccionar y adaptarse basándose en conocimientos previos; habilidades sociales.*

^{xviii} *Para el proceso, se llevaron a cabo consultas con diferentes actores, entre ellos, la red de capacitadores de docentes Pestalozzi del Consejo de Europa, en ámbitos de interés común, como la educación para la ciudadanía democrática (EDC), la educación de derechos humanos (HRE), la educación inclusiva e intercultural, la enseñanza de la historia, el plurilingüismo y la educación para Europa*

incompatibilidad entre los requisitos de implementación curricular y la formación del docente.¹²³

El objetivo de la iniciativa de Formación de Docentes en el África Subsahariana (TESSA) es contribuir a mejorar el acceso y la calidad de la formación y educación del docente generando respuestas creativas a los desafíos antes ya mencionados. El contenido medular de TESSA consiste en unidades de estudio en línea a base de textos para desarrollar las competencias clave del docente y entregadas a través de los currículos escolares estudiantiles. Hay componentes genéricos y contextualizados, siendo necesaria la localización sobre todo de estos últimos – los estudios de caso y las fuentes de apoyo. La herramienta se puede usar para la capacitación en el puesto de trabajo de docentes no formados, sin necesidad de que salgan de las aulas.¹²⁴

En el continente latinoamericano, se observan cada vez más esfuerzos relacionados con la educación del docente basada en competencias. En Uruguay desde 2010, se está organizando un curso acreditado de diseño y desarrollo curricular a través de la Universidad Católica de Uruguay (UCU) junto con la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE). Este curso espera promover la formación y el desarrollo de capacidades en temas curriculares como una forma de contribuir al logro de una educación de calidad equitativa en Latinoamérica. El curso funciona con un PC para titulados, cuyo objetivo es desarrollar cuatro competencias subdivididas en una serie de conocimientos (o tipos de conocimientos), habilidades y actitudes que los estudiantes deben haber desarrollado al final del curso.¹²⁵

Competencias y la educación no formal

Con la Declaración Universal sobre los Derechos Humanos y la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño como referencia, el enfoque basado en el derecho a la educación parte de que cada niño tiene el derecho a una educación y a docentes de calidad, ya sea en la educación formal como en la no formal^{xix}. La calidad de los docentes en la educación no formal (ENF) es un tema que actualmente reviste gran importancia en las agendas de políticas.¹²⁶ Para lograr el reconocimiento de los docentes no formales (o docentes mal/subcualificados) con experiencia práctica en las aulas, un PC de docentes acordado podría funcionar como marco de referencia y herramienta para conectar los sectores. En la actualidad, aunque se están haciendo esfuerzos para establecer estándares de competencia para los *alumnos* del sistema educativo no formal¹²⁷, existen pocos ejemplos de estándares de competencia para los *docentes* en los colegios de primaria de la ENF.

^{xix} *La diferencia entre educación no formal y formal es que, mientras la educación formal es rígida y se caracteriza por la uniformidad, la educación no formal es flexible en términos de tiempo y duración del aprendizaje, grupos etarios de los alumnos, contenido y metodología de instrucción. La ENF no se limita a aquellas personas que desertan del sistema escolar o mujeres que son analfabetas, sino que se dirige a cualquier subgrupo de la comunidad que tenga necesidades específicas. Es especialmente importante en la educación de adultos. Según la definición de la UNESCO, “la educación no formal puede darse tanto dentro como fuera de las instituciones educativas y puede estar abierta a personas de todas las edades. Dependiendo del contexto nacional, puede comprender programas educativos de alfabetización de adultos, educación básica para niños fuera del colegio, aptitudes de preparación para la vida, destrezas laborales y cultura general” (<http://www.unescodhaka.org/education/non-formal-education/>). Algunos hacen distinción entre aprendizaje formal, no formal e informal; el último es el aprendizaje que no se organiza, sino que se da en la vida diaria. Habitualmente, no conduce a certificación.*

La complementariedad del aprendizaje formal y no formal también ocupa un lugar importante en las agendas de políticas a nivel mundial con relación al aprendizaje de por vida. La validación del aprendizaje no formal o Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP) está muy relacionado con esto. El propósito es hacer visible todo el conjunto de conocimientos y experiencias que posee una persona, independientemente del contexto donde se produjo el aprendizaje originalmente. Se afirma que mientras el aprendizaje, las habilidades y las competencias adquiridas fuera de la educación y la formación formal sigan siendo invisibles y mal valorados, no se podrá lograr la ambición del aprendizaje de por vida.¹²⁸

El RAP juega un papel fundamental en el mejoramiento de la equidad dado que hace que sea más fácil para los alumnos desertores del sistema de educación formal volver al aprendizaje formal, asegurando así una educación continua o permanente.¹²⁹ La ENF es especialmente importante en la educación de adultos. Cerca de 750 millones de adultos son analfabetos en el mundo; dos tercios de ellos son mujeres y son, por lo tanto, las que tienen menos posibilidad de empleo en ocupaciones como la enseñanza.

La EDBC y los temas de género

Una discusión sobre la educación de calidad no puede ser completa sin una revisión exhaustiva de cómo ésta se relaciona con las relaciones de género. Las evidencias muestran que las preocupaciones del género forman una barrera clave para lograr la educación de calidad para todos.¹³⁰ En muchos países, las niñas y las mujeres son los grupos más desatendidos.¹³¹ Aunque muchos países han alcanzado cifras de matriculación escolar relativamente altas, siguen luchando con los bajos índices de terminación de la enseñanza primaria y los altos índices de deserción escolar, especialmente en el caso de las niñas, de los niños con necesidades especiales, y de los niños de las minorías indígenas y étnicas. Se sugiere que muchos de los problemas están relacionados con la falta de calidad y relevancia de la educación, así como con la exclusión del aprendizaje.¹³² Para que la igualdad de género y la calidad puedan ir de la mano, se deberá prestar atención a la calidad del docente, al aprendizaje del docente y al mejoramiento de la docencia.¹³³

Aunque la matriculación escolar de niñas en primaria con relación a la de los niños ha mejorado en casi todo el mundo, de los 72 millones de niños en el mundo que hoy en día nunca ven el interior de un colegio, 41 millones son niñas.¹³⁴ Muchos factores externos al colegio afectan a la desigual matriculación escolar de niños y niñas como son la preferencia por los hijos varones, el trabajo infantil femenino, el trabajo doméstico de las niñas, el matrimonio a una edad temprana, las costumbres alrededor de la pubertad, etc.¹³⁵ Sin embargo, muchas investigaciones apoyan el argumento de que el acceso a la educación no se detiene a la puerta de un colegio y enfatizan cada vez más los derechos de las niñas *dentro y a través* de la educación. Se pueden señalar muchos factores dentro del colegio (desde la falta de baños hasta el acoso sexual, así como la negligencia y la falta de respeto) que perpetúan la desigualdad de género y las tasas más altas de deserción escolar entre las niñas. A menudo, los currículos escolares nacionales (libros de textos, proceso y prácticas en las aulas) reproducen las desigualdades de género que se manifiestan en la esfera pública y privada, y sostienen

regímenes hegemónicos masculinos o patriarcales a nivel local, nacional y mundial.¹³⁶ Además, la investigación ha mostrado que los valores no se transmiten únicamente a través de conocimientos curriculares explícitos. Las identidades de género, de clase, sexuales y étnicas se reproducen también a través de lo que se ha llegado a conocer como el “currículo oculto”; es decir, a través de los rituales escolares y los valores de los docentes.¹³⁷ Se ha comprobado que en aulas abarrotadas de alumnos y con escasos recursos, con docentes que están mal preparados o simplemente abrumados por las circunstancias, las estrategias de supervivencia tradicionalmente agresivas de los niños les permiten ganarse y mantener la atención del docente, mientras que las niñas, a las que se enseña a ser modestas y a menudo carecen de confianza, guardan silencio.¹³⁸

Por ejemplo, en Uganda, la diferenciación de género se refuerza cuando se espera que las niñas hagan las mismas tareas en el colegio que hacen en casa como es ir a buscar agua, barrer el piso y lavar platos. Un estudio de nueve países en el África Subsahariana mostró que las niñas, generalmente, trabajaban más en estas tareas que los niños.¹³⁹ Además, el idioma de instrucción tiende a agravar esta distinción, ya que los niños se pueden ver más expuestos a idiomas dominantes (inglés y francés) que las niñas que están más encerradas en la casa. En Malí, se descubrió que entre las diferentes barreras de género a las que se enfrenta la educación de calidad está la tasa desproporcionada de deserción de las mujeres que siguen la formación de docentes, incluso cuando tienen las cualificaciones necesarias para entrar.¹⁴⁰ En Uganda, cuando se subió el nivel requerido en ciencias y matemáticas para poder entrar en la profesión de la enseñanza, las candidatas se vieron enfrentadas a un obstáculo. El problema es que en Uganda no se estimula mucho el interés de las niñas por estas asignaturas y además hay pocas maestras en los colegios de secundaria que puedan instruir a las niñas.

La investigación ha demostrado que el currículo no sólo reproduce actitudes y valores, sino que también permite refutarlos y revisarlos.¹⁴¹ Mediante los currículos formal y oculto, los colegios pueden construir comunidades cooperativas y democráticas, donde se aprecie la diversidad y se enfrenten y resuelvan los conflictos. Una organización de la enseñanza sensible al género – es decir, una distribución justa de la atención y del poder dentro y alrededor de las aulas, así como el fomento de la inteligencia emocional y la empatía, en vez de sólo dar un excesivo énfasis al intelecto racional y a la competencia – podría contribuir a alcanzar este tipo de comunidad.¹⁴²

En general, las discusiones sobre la calidad del docente ahora incluyen la competencia para reconocer estos procesos de género en las aulas y la capacidad de acoger activamente la diversidad, asegurando ambientes escolares seguros, protectores y sensibles al género. Faltan investigaciones sistemáticas de la relación específica entre género y EDBC; por ejemplo, sobre la sensibilidad de género de los PC o si trabajar con PC es diferente para maestros/maestras. El interés y el uso cada vez mayores de los perfiles de competencias del docente hacen que sean urgentes investigaciones que nos puedan dar respuestas sobre cómo superar las diferentes manifestaciones de la desigualdad, la pobreza y la exclusión social, y que permitan encaminarnos hacia procesos de expansión de oportunidades para todos, docentes y niños.

1.4 Conclusiones y recomendaciones

Del estudio bibliográfico arriba mencionado sobre el concepto de competencia en la educación del docente, su desarrollo y el contexto de política internacional y regional del trabajo en torno a la educación del docente basada en competencias, se pueden deducir algunas conclusiones y recomendaciones para quienes vayan a diseñar o revisar PC para maestros de primaria.

- La competencia del docente es una forma de ver la calidad del docente que aparentemente se aplica cada vez más a nivel mundial. Según las investigaciones, la discusión renovada sobre la calidad y el replanteamiento de la educación del docente basada en competencias, se deben a una serie de factores como el surgimiento de la sociedad del conocimiento y las consecuentes expectativas cambiantes de los docentes, las preocupaciones sobre la calidad y la rendición de cuentas; la desigualdad; la violencia; los bajos resultados de aprendizaje y la necesidad de descolonizar los currículos.
- El término de la competencia acarrea una serie de problemas conceptuales, metodológicos y éticos, tanto en la teoría como en la práctica. La investigación sugiere que un enfoque holístico de la competencia enfatiza habilidades, conocimientos, actitudes y valores integrados y complejos. Esta definición permite la existencia de diferentes niveles de competencia. El PC debe incluir tanto las habilidades específicas de un ámbito de conocimiento como las aptitudes de preparación para la vida más amplias (competencia genérica), así como también la competencia cultural y la socio-emocional. El PC debe prestar atención a la forma en que los factores personales y contextuales están relacionados con el desempeño de los docentes. Como tal, un PC puede ser útil como marco de discusión sobre la calidad de la enseñanza y como una directriz para la evaluación, empoderamiento y crecimiento profesional de los docentes.
- Sin embargo, la investigación sugiere que en general, las competencias se han especificado y evaluado de forma demasiado restrictiva. Quienes se propongan diseñar un PC, deberán tener muy presentes los problemas planteados en este tipo de informe para evitar enfoques “de listas de control” conductistas (largas listas de ‘qué hacer y qué no hacer’), similares a los que se utilizaban inicialmente en el pensamiento sobre competencias, cuando surgió en Estados Unidos.
- La formulación de competencias para maestros (de primaria) debe surgir a raíz de una discusión de lo que se considera un docente de buena calidad y el perfil se debe diseñar en cooperación con *todos* los actores involucrados, especialmente con los maestros.
- La competencia del docente depende de muchos factores y nunca se debe considerar a los maestros como los únicos responsables de la calidad de su enseñanza.
- A nivel internacional, se han realizado muchos esfuerzos por definir competencias para ciudadanos y alumnos. Aunque existen algunos esfuerzos internacionales, el panorama es menos claro en el caso de las competencias deseadas a nivel internacional para los maestros de *primaria*.
- Un PC podría ser una herramienta en la ENF tanto para el aseguramiento de la calidad como para facilitar la transición de los docentes no formales o mal/subcualificados a la educación formal.
- La calidad de la enseñanza debería incluir la competencia para reconocer procesos de poder relacionados con el género en las aulas y para acoger activamente la diversidad, asegurando un ambiente escolar seguro, protector y sensible al género/con justicia de género

CAPÍTULO 2

Algunos enfoques de la EDBC: Experiencias de Sudáfrica, Nueva Zelanda y Canadá

Este capítulo analiza lo que podemos aprender de las experiencias adquiridas en varios países seleccionados y en un proyecto en los que se implementaron enfoques de la educación del docente basados en competencias: Sudáfrica, Nueva Zelanda, la provincia de Alberta en Canadá y el módulo “Conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para todos los docentes” del Programa Pestalozzi del Consejo de Europa. Se presentarán las diferentes experiencias y luego se extraerán algunas conclusiones y recomendaciones generales.

2.1 Sudáfrica

Proceso de desarrollo de las NSE: Compleja interacción de influencias y necesidades locales e internacionales

En Sudáfrica, existe un estándar muy claro para la enseñanza que se puede afirmar que se basa en competencias: las Normas y Estándares para Educadores (NSE) del Departamento de Educación (DE). Se debe señalar que según el sindicato de maestros SADTU, la educación del docente en Sudáfrica no está muy familiarizada con el término de “perfil de competencias”. Un representante del sindicato señala incluso que es un término nuevo, un término que se ha incluido en los procesos tras la Cumbre sobre el Desarrollo del Docente celebrada del 29 de junio al 2 de julio de 2009, durante la cual se observó la necesidad de alcanzar una mejor comprensión del perfil de competencias del docente. Varios procesos relacionados con el desarrollo de un PC están en camino, pero debido a que estos procesos están aún en su etapa embrionaria y no hay datos concretos disponibles, en este capítulo el énfasis se hará en las experiencias con las NSE^{xx}.

En 2000, el DE adoptó las NSE como política nacional^{xxi}. Las NSE describen los roles de los docentes y el conjunto asociado de competencias (normas) y cualificaciones (estándares) aplicadas para su desarrollo. Además, es necesario diseñar cualificaciones y estándares para los programas de educación de educadores y docentes de acuerdo con las regulaciones promulgadas por esta política.¹⁴³ Las NSE no requieren explícitamente que la formación del docente esté basada en competencias. Más bien, están a favor de un enfoque basado en resultados.¹⁴⁴

^{xx} En la actualidad, un equipo de trabajo está desarrollando instrumentos de valoración del docente, como por ejemplo estándares de enseñanza y evaluaciones de autodiagnóstico del docente. El PC será un tema de negociación en el Consejo de Relaciones Laborales de la Educación (respuesta del SADTU al Cuestionario de IE).

^{xxi} Las NSE 2000 se basan en las Normas y Estándares para la Educación del Docente de 1996 que fueron desarrolladas por el Comité para la Política de Educación del Docente (COTEP), un subcomité del Comité de Directores de Departamentos de Educación (HEDCOM), que planteó por primera vez la idea de un enfoque basado en resultados para la educación del docente. Las Normas y Estándares del COTEP, fuertemente influenciadas por el sistema educativo escocés, supusieron la introducción de un nuevo currículo básico nacional para la educación de docentes, basado en competencias y de carácter más liberal, así como un proceso de acreditación de cualificaciones (Welch, T. and J. Gultig (2002) ‘Becoming competent: Initiatives of the improvement of teacher education in South Africa 1995 to 2002’, presentado a Pan-Commonwealth Conference, Durban, Sudáfrica).

El desarrollo de las NSE debe verse contra el telón de fondo de los cambios fundamentales en la era post-apartheid. Antes de 1994, el sistema de la educación docente estaba regido por la lógica política del sistema del apartheid, cuyo objetivo era brindar formas separadas de educación para los diferentes grupos raciales y étnicos. La consiguiente duplicación y fragmentación de las instituciones de la educación del docente condujo a una falta de coherencia global en el sistema y una multiplicidad de currículos y cualificaciones. Hasta 1998, no había ningún sistema nacional de registro para los programas de educación del docente en Sudáfrica y, por tanto, ningún aseguramiento de la calidad de los programas.¹⁴⁵

Uno de los cambios más importantes en la era post-apartheid fue pasar la educación del docente al sector de la educación superior; las decisiones curriculares se descentralizaron hacia las universidades, aunque permanecieron fuertemente sujetas a la regulación estatal centralizada.¹⁴⁶^{xxii} Históricamente, muchos colegios de formación docente principalmente “negros” se encontraban en una especie de limbo entre los colegios de secundaria y la educación superior.¹⁴⁷ Otro cambio significativo fue el desarrollo de las NSE.

En 1997, el DE nombró un Comité Técnico para revisar las Normas y Estándares de 1996 para la Educación del Docente. Este proceso, supervisado por un subcomité del COTEP, abarcó un estudio bibliográfico, el desarrollo de un modelo generador de normas y estándares para la educación del docente, el desarrollo de un marco de implementación y consultas con los actores.¹⁴⁸

El Comité Técnico llevó a cabo una serie de actividades a lo largo de nueve meses, que culminaron en 1997 con la publicación del Documento de Discusión: *Comité Técnico sobre la Revisión de las Normas y Estándares para la Enseñanza de Formación de Docentes*. Además del estudio bibliográfico y de la política, el comité consultó estrechamente con distintos actores y se sirvió considerablemente del trabajo de otras personas, incluyendo el informe final en borrador del Proyecto de prácticas de desarrollo, formación y educación; el Equipo de trabajo de elaboración de estándares de formación y educación básica de adultos; y el Comité de acreditación interino en materia del desarrollo infantil precoz. Se difundió el documento y se invitó a los interesados a que hicieran comentarios. Además, el DE realizó talleres de consultas a nivel de provincia en 1998 con la participación de educadores de docentes y otros actores como los sindicatos de docentes.¹⁴⁹ En 2000, las NSE finales se convirtieron en una política oficial.¹⁵⁰

Según el Gobierno, las NSE surgieron de un proceso de consultas de dos años, que implicó profundas discusiones con los sindicatos de los docentes, la Autoridad Sudafricana de Cualificaciones (SAQA), el Consejo de Educación Superior, el Departamento de Trabajo, universidades, institutos técnicos y colegios de educación.¹⁵¹ La Organización Nacional de Docentes Profesionales de Sudáfrica, NAPTOSA (National Professional Teacher's

^{xxii} Desafortunadamente, la incorporación de colegios de formación de docentes en la universidad tuvo como consecuencia el cierre de muchos colegios. Asimismo, las universidades no han sido capaces de producir suficientes profesores nuevos para reemplazar a los docentes que salen del sistema cada año. Esta situación ha dado como resultado una grave escasez de docentes (NAPTOSA, 25 de noviembre de 2010 – comunicación personal).

Organisation of South Africa), confirma el carácter inclusivo, afirmando que tanto el empleador como todos los sindicatos de docentes participaron en el desarrollo de las NSE y que éstas fueron acordadas por todas las partes del Consejo de Relaciones Laborales en la Educación (ELRC).¹⁵² Sin embargo, algunos cuestionan la naturaleza participativa del proceso de desarrollo de las NSE, afirmando que fueron el resultado de varios enfoques arriba-abajo por parte del DE Nacional para cambiar las prácticas educativas.

Si bien por un lado, hay quienes sostienen que las universidades no colaboraron estrechamente en el diseño de las NSE,¹⁵³ por otro, también se ha mencionado que el proceso de formulación de políticas lo dominó un grupo de académicos de dos prestigiosas universidades anglófonas con un marco epistemológico y conceptual compartido – la Universidad de Witwatersrand y la Universidad de KwaZulu-Natal. Se sugiere que, a consecuencia de lo anterior, el enfoque filosófico de la educación basada en resultados (EBR) en el que se apoyan las NSE, estaba muy ligado a la experiencia de esas instituciones, y por lo tanto exigía pocos cambios de identidad a sus académicos, mientras las políticas sí que requerían enormes cambios de otros proveedores de educación docente.¹⁵⁴

También se ha dicho que la política está influida por las perspectivas educativas internacionales (de países como Australia, Inglaterra, Nueva Zelanda y Estados Unidos) y por las tendencias económicas mundiales.¹⁵⁵ Sin embargo, es importante señalar que ha habido una interacción interesante entre los imperativos mundiales y los recursos, riesgos y oportunidades locales, y que aunque la política de Sudáfrica toma como su punto de partida las tendencias en otros países, sus características son muy diferentes a las de esos países.¹⁵⁶

Tal como se ha señalado anteriormente, las NSE usan un enfoque basado en resultados para la educación del docente y brindan descripciones detalladas de lo que puede hacer un educador competente.¹⁵⁷ En lugar de aceptar la comprensión bastante restrictiva y técnica de la competencia como poco más que una habilidad y la idea de que las cualificaciones se puedan construir a modo de menú, seleccionando aleatoriamente una serie de estándares unitarios, las NSE proponen la noción holística de la competencia. Pintan un panorama “genérico” de un educador capaz de enseñar en un número de contextos diferentes.¹⁵⁸

La política define siete roles que un educador debe poder ejecutar y describe detalladamente los conocimientos, habilidades y valores necesarios para desempeñar con éxito cada rol:

- Mediador de aprendizaje
- Intérprete y diseñador de programas de aprendizaje
- Líder, administrador y gerente
- Académico, investigador y estudiante permanente
- Asesor
- Asumir un rol comunitario, pastoral, cívico
- Asumir un rol de especialista en una fase/disciplina/tema/área

Los siete roles se dividen en tres competencias que tienen como objetivo eliminar la dicotomía entre teoría y práctica:

- *La competencia práctica* se define como la habilidad en un contexto real para considerar una serie de posibilidades de acciones, tomar decisiones ponderadas sobre la posibilidad a seguir y ejecutar la acción escogida.
- *La competencia fundacional* es donde el alumno demuestra una comprensión de los conocimientos y del pensamiento en que se basa la acción tomada.
- *La competencia reflexiva* se refiere a la habilidad de integrar o conectar el desempeño y la toma de decisión con la comprensión y la habilidad de adaptarse al cambio y a las circunstancias no previstas y explicar los motivos que sustentan estas acciones.

Esto da como resultado un total de 132 papeles distintos. Se considera que estos roles juntos forman una panorámica de los conocimientos, habilidades y valores que son el sello de un educador competente y profesional.

Trabajando con las ambiciosas NSE en la práctica

En la era post-apartheid, el objetivo del gobierno era reestructurar todo el sistema educativo y superar sus prejuicios raciales, de género y en contra de los pobres. Guiados por la esperanza y el idealismo, se esperaba que la formulación temprana de la política de educación diese a Sudáfrica un sistema de educación eficiente, moderno y de alta calidad. Sin embargo, se prestó menos atención a la dinámica y período de tiempo necesarios para lograr un importante/profundo cambio educativo y a las circunstancias sobre el terreno en las que deberían enraizarse las reformas.^{159 XXIII}

Tal como se ha dicho, las NSE especifican los parámetros dentro de los cuales se deben diseñar los cursos de educación del docente (en otras palabras, todas las competencias se deben desarrollar en todas las cualificaciones de docencia iniciales), pero el contenido del currículo y los métodos son absoluta decisión de las instituciones de educación del docente.¹⁶⁰ La lista de roles y sus competencias asociadas se han concebido como una descripción de lo que implica ser un educador competente; no como una lista de control para evaluar la competencia del docente.¹⁶¹

Además, las normas no especifican si el nivel de competencia esperado es el mismo para docentes experimentados y principiantes.¹⁶² Aunque los hechos anteriores permiten un significativo grado de autonomía institucional en la determinación del currículo, para ello se presupone que los educadores de docentes y los docentes son capaces de leer los criterios de una forma que sea significativa y ajustada al significado intencionado de las NSE.¹⁶³

^{XXIII} La revisión de la OCDE realizada en 2008 de la política educativa sudafricana sugiere que durante el desarrollo de las NSE se ignoraron lecciones sobradamente conocidas sobre la introducción de reformas educativas y cambios en países en desarrollo. El informe constata que los diseñadores de política estaban muy ansiosos y sentían mucha urgencia de usar el sistema educativo para construir rápidamente la nueva sociedad a la que aspiraban. Y aunque su motivación era para el bien común de la sociedad, el informe concluye que se depositó una confianza injustificada en el impacto que podrían tener las declaraciones de política y regulaciones en la implementación verdadera del cambio educativo (OCDE (2008). *Reviews of National Policies for Education: South Africa 2008*, OECD Publishing).

Muchas investigaciones han demostrado que, tanto conceptualmente como a nivel de implementación de políticas, no se había prestado suficiente atención al proceso que permitiría a los educadores entender su tarea. El extenso marco de competencias era nuevo para Sudáfrica, e involucraba conceptos y terminología (como la competencia práctica, fundacional y reflexiva), con los cuales la vasta mayoría de los educadores de docentes y docentes no tenían experiencia, ya que durante muchos años la enseñanza se había caracterizado principalmente por métodos transmisivos y por estilos de aprendizaje basados en la memorización. Era preciso enseñar las competencias mediante métodos integrados y aplicados, que traspasaran las fronteras conceptuales y estuvieran enraizados en su contexto, combinándolas con formas variadas y apropiadas de evaluación según la cualificación. Pero el personal de las escuelas de educación del docente no tenía experiencia en implementar las nuevas políticas ni se sentían propietarios de ellas.¹⁶⁴

Se sugiere que algunos programas de educación del docente en realidad no preparan a los docentes adecuadamente para su tarea de enseñar. El sindicato de docentes SADTU ha expresado preocupación por la calidad a menudo insuficiente de la formación en el puesto de trabajo, dándose la situación de que los docentes estaban siendo capacitados por docentes menos competentes que ellos mismos.¹⁶⁵ En 2005, el Comité Ministerial sobre la Educación del Docente (MCTE) manifestó una preocupación sobre la forma en que se está preparando a los docentes principiantes para la realidad de las aulas.¹⁶⁶ Un representante de NAPTOA afirma que los siete roles se han enfatizado a expensas del desarrollo tanto de competencias temáticas y académicas como de metodologías educativas.¹⁶⁷ Otros argumentan que el principal problema es el contenido de los programas de educación del docente; dicho contenido es mayormente teórico y tiene poco en cuenta los aspectos prácticos de la vida diaria en las aulas.¹⁶⁸

De la misma manera, se ha dicho que para los docentes universitarios, la transición desde ser aspirante a docente hasta llegar a ejercer la profesión, está llena de dificultades. Varios estudios observan que la mayoría de los docentes principiantes empiezan a dar clase sin el apoyo y la tutoría necesarios.¹⁶⁹ Algunos autores afirman que se abandona a los nuevos docentes a su suerte sin darles el apoyo necesario. Se observó que los nuevos docentes desarrollan un repertorio de estrategias de enseñanza por ensayo y error. Este proceso errático de desarrollo de estrategias puede tardar varios años, pero para entonces la incapacidad y la frustración ya habrán hecho a muchos docentes principiantes abandonar las aulas. De acuerdo con el informe del MCTE 2005, "la práctica de lanzar docentes novatos al empleo sin una inducción explícita in situ, no es satisfactoria".¹⁷⁰ El informe señala que los docentes recientemente formados no tienen el apoyo de una inducción crucial en el mundo de la educación, con lo cual se podrían desilusionar fácilmente y/o desarrollar prácticas que reproducen la enseñanza y el aprendizaje de mala calidad. Se argumenta que el DE debe concebir sistemas y programas que apoyen a los docentes novatos, ya que no se puede esperar que cumplan con todas sus responsabilidades de educación sin algún apoyo o asistencia.¹⁷¹ Por lo tanto, resulta alentadora la afirmación en el documento de política 2006 titulado *Marco de Política Nacional para la Educación del Docente* de que el ME garantizará que "se desarrollen sistemas para la inducción y tutoría de los nuevos docentes".¹⁷²

Cabe señalar que los papeles de los docentes en las aulas cambiaron drásticamente. Al tener que trabajar con el nuevo currículo nacional (C2005), los docentes tuvieron que convertirse en facilitadores, desarrollar programas de aprendizaje y enfocarse en la evaluación formativa. Poco después de haber desarrollado el C2005, quedó claro que se estaba dando una carga demasiado pesada a los docentes y que el sistema nacional era incapaz de brindar una adecuada educación en el puesto de trabajo para aliviar esta presión debido a la insuficiente capacidad de los departamentos de educación provinciales.¹⁷³ La Declaración Curricular Nacional (NCS, revisada en 2002) también habla de docentes cualificados, competentes, dedicados, bondadosos y capaces de cumplir con los diferentes papeles formulados en las NSE. Los docentes tienen que enseñar habilidades tecnológicas y analíticas a alumnos muy divergentes, a fin de prepararlos para leer y escribir a niveles sofisticados, para pensar de forma crítica y aplicar sus conocimientos en la resolución de problemas del mundo real. Sin embargo, los hallazgos demuestran que los programas de educación docente, tal como están diseñados actualmente, no preparan de forma adecuada a los nuevos docentes para ejercer estos roles ampliados.¹⁷⁴

La Oficina de Desarrollo del Docente (del Departamento de Formación y Educación Superior) ha concluido que se han idealizado los siete roles de los docentes y que es extremadamente poco probable encontrar todos estos atributos en un solo docente. No es probable que un docente pueda desempeñar por sí solo los siete roles. Más bien, según agrega la Oficina, los siete roles son parte de lo que un colegio y los docentes de un colegio *colectivamente* deben ser capaces de hacer.¹⁷⁵

El desarrollo profesional del docente ha sido problemático. Un representante de NAPTOSA afirma que aunque se gastaron muchos recursos en intentar transformar el desarrollo del docente mediante el Sistema de Gestión de Calidad Integrada (IQMS) – concebido como herramienta para “medir” la competencia del docente y así identificar las áreas faltas de desarrollo, y como mecanismo de progresión salarial –, resultó difícil de implementarlo porque el IQMS se basaba en gran medida en las Normas y Estándares (y los numerosos roles que los docentes deberían cumplir)^{xxiv}. Uno de los problemas con el IQMS es la falta de seguimiento del desarrollo del docente. Se dice que esta falta de capacidad o de voluntad política es donde radica el problema esencial.¹⁷⁶

En general, muchas investigaciones han tildado de “ciega al contexto” la descripción de las NSE sudafricanas sobre lo que significa ser un docente competente, señalando que una de las consecuencias ha sido la sobrecarga de los docentes. Los hallazgos demuestran que los siete roles señalados en las NSE ignoran la realidad de las condiciones, en las cuales trabajan la mayoría de los docentes en Sudáfrica. Se ha dicho que para un docente, esta caracterización

^{xxiv} El representante de NAPTOSA enumera otra serie de razones por las cuales el IQMS fue difícil de implementar: la falta de comprensión de lo que el IQMS pretendía lograr (tanto entre los docentes como entre los funcionarios departamentales); el enfoque excesivamente burocrático, en lugar de un enfoque centrado en el desarrollo por parte de los funcionarios departamentales; la falta de oportunidades de desarrollo para docentes que hubieran identificado sus necesidades y la falta de compromiso, particularmente entre los funcionarios provinciales y distritales, para priorizar el desarrollo del docente; la falta de capacidad (recursos humanos) en los departamentos provinciales para dar apoyo académico temático a los docentes y desarrollar a los docentes; la ausencia de una planificación coordinada para el desarrollo del docente (NAPTOSA 25 de noviembre de 2010 – comunicación personal).

falsa de su profesión constituye una fuente aguda de sentimientos de culpabilidad profesional.¹⁷⁷ Las NSE ignoran la enorme variedad no sólo de los contextos institucionales y de las condiciones prácticas en los colegios, sino también de las condiciones laborales de los docentes. El trabajo de un docente en un colegio eficientemente organizado es muy diferente al trabajo de un docente en un colegio disfuncional o que escasamente funciona. Los contextos escolares en Sudáfrica varían enormemente, desde colegios de élite bien equipados hasta cabañas de barro sin calefacción, agua, electricidad o pizarras apropiadas.¹⁷⁸

Debido a la pobreza generalizada, la ruptura de la vida familiar y de las redes de seguridad comunitaria, sin mencionar la pandemia del HIV/SIDA, es necesario ampliar las funciones de los colegios en la prestación de cuidados, pero esperar que los docentes asuman esta responsabilidad es poco realista. A un nivel abstracto, resulta impresionante leer las NSE, pero no se relacionan suficientemente con las tradiciones y las circunstancias que existen: “A los docentes silenciosos y reservados que estaban haciendo frente a esta situación como mejor podían, el discurso enérgico y portentoso de las Normas y Estándares para Educadores quizás les decía poco o nada.”¹⁷⁹ Para muchos colegios, era “una misión imposible”, tanto por la formación y capacidades de su personal, por las condiciones laborales prevalecientes, como por la falta de equipo y recursos educativos. Las oportunidades de aprendizaje de los alumnos en estas circunstancias son mínimas.¹⁸⁰

Un aspecto que no se puede pasar por alto es que muchos docentes negros nunca estudiaron matemáticas o ciencias, ya que no lo exigía ni su colegio ni la formación docente. De pronto se vieron obligados a enseñar un currículo totalmente nuevo y a demostrar una serie de competencias que para la mayoría de profesionales altamente cualificados en cualquier parte del mundo ya serían difíciles de demostrar.¹⁸¹

En vista de esta situación, la revisión de la OCDE de 2008 sobre la política de educación sudafricana llegó a la conclusión de que habría sido mejor una mayor reflexión sobre el contexto sudafricano – en lugar de la fascinación por algunos modelos internacionales de currículos y competencias de docentes –, ya que el logro de un “cambio profundo” en la práctica de los educadores toma tiempo y requiere muchos elementos de apoyo.¹⁸² Actualmente, se sugieren mejoras interesantes para la educación del docente, entre otras en el NPFTE, como por ejemplo una mejor inducción a los docentes en el sistema escolar.¹⁸³ Tratar estas sugerencias queda fuera del alcance de este informe.

El NPDE y la actualización de docentes según las competencias

Otra conclusión de la Auditoría Nacional de Educación del Docente llevada a cabo en 1995 por el Gobierno, la misma que también condujo al desarrollo de las NSE, fue el hallazgo de que una tercera parte de la fuerza laboral educativa era subcualificada o carecía totalmente de cualificación. Por consiguiente, en 2002 se introdujo el Diploma Nacional de Profesional de la Educación (NPDE). El título se usa como un medio de actualización para todos los docentes no cualificados o subcualificados que han estado trabajando en la educación durante cinco años o más.

El NPDE es una titulación provisional, cuyo objetivo original era dar a los educadores subcualificados la oportunidad de ser profesionales totalmente cualificados (Valor relativo de cualificación educativa REQV 13). El NPDE es un programa de formación de habilidades para educadores que se imparte en el colegio mismo y que supuestamente les da las competencias fundacionales, prácticas y reflexivas requeridas para proseguir sus estudios dentro del Marco nacional de cualificaciones NQF. En torno a 2005, se implementó el NPDE trianual dirigido a docentes no cualificados; es decir, docentes que habían estado enseñando durante cinco años o más pero que no habían recibido ninguna formación para el ejercicio de su profesión. El programa reconoce los conocimientos y habilidades empíricos mediante un proceso de reconocimiento de aprendizajes previos (RAP).

Se han realizado pocos estudios sobre el resultado del programa en términos de logros profesionales y personales de los docentes. Una evaluación exploratoria de la efectividad del NPDE a la hora de ayudar a los docentes a lograr las competencias esperadas mostró que un porcentaje más alto de educadores (70%) reportó un alto nivel de efectividad en comparación con los que reportaron un nivel moderado (30%). Los hallazgos muestran también que las variables biográficas de los educadores; a saber, género, fase de educación y cualificación, no tienen ninguna influencia en la evaluación de su efectividad en el programa del NPDE. Otro estudio concluye también que el NPDE tiene un impacto positivo en las vidas de los educadores, tanto a título personal como profesional. Al haber aumentado la cualificación de los educadores hasta REQV 13, mejoraron sus salarios. Estos incrementos salariales implicaron mejoras en sus estilos de vida, compra de vehículos, construcción de casas nuevas y muchos otros beneficios financieros. El estudio también concluyó que los docentes habían obtenido prestigio, respeto y reconocimiento.

2.2 Nueva Zelanda

La década de 1990: ¿Quién controla el establecimiento de los estándares?

En Nueva Zelanda, existen varios marcos de estándares para docentes que se puede decir que se basan en las competencias. Globalmente, se pueden discernir dos períodos de establecimiento de los estándares de competencia: la década de los noventa y a partir de mediados de 2010.

En la década de los noventa surgió un interés por los estándares de competencia cuando un informe controvertido de la Oficina de Revisión de la Educación (ERO) afirmó que había un número significativo de docentes incompetentes en Nueva Zelanda. Esto desencadenó una gran ola de críticas entre los actores de la educación, quienes sostuvieron que la ERO no era capaz de probar estas afirmaciones, y, más en particular, llevó al Ministro de Educación (MdE) a concluir que el número de docentes incompetentes no podía cuantificarse porque "no existe una definición nacional clara de un docente competente".¹⁸⁴

Un tema asociado que caracterizó este período fue la pregunta de quién era responsable del establecimiento de los estándares de educación del docente. Varios órganos ya habían desarrollado estándares o bien, declarado estar interesados en los mismos: El MdE tenía Estándares Profesionales; el Consejo de Registro de Docentes (TRB^{xxv}) tenía las Dimensiones de Docencia Satisfactoria (STD); la Autoridad de Cualificaciones de Nueva Zelanda (NZQA) tenía los Estándares de Cualificaciones para la Educación Docente QUALSET, etc.¹⁸⁵

Había tensiones entre los requisitos de varias instituciones; por ejemplo, entre los sistemas gerenciales de la NZQA y el enfoque profesional del TRB. Los QUALSET intentaban establecer estándares de competencia educativa, pero en círculos académicos se argumentó que para la NZQA los conocimientos, los conceptos y la comprensión estaban fragmentados en una multitud de elementos separados^{xxvi}. El TRB, por el contrario, argumentó que sus STD no debían considerarse como una lista de control, sino como un indicador de algunos de los factores a tener en cuenta en la evaluación del docente.¹⁸⁶

Cabe destacar también la gran confusión que provocó la existencia paralela de los *Estándares Profesionales* del MdE y las *Dimensiones de Docencia Satisfactoria* (STD) del Consejo de Registro de Docentes. Sin embargo, estos marcos se usaban para diferentes propósitos.

Los Estándares Profesionales del MdE eran y son los requisitos que deben cumplir los docentes para avanzar en la escala salarial. En estos estándares, que se han definido para los niveles de párvulos, primaria y secundaria, se describen los conocimientos, habilidades y actitudes importantes que se espera que muestren todos los docentes. Forman parte de los sistemas de gestión del desempeño (SGD) en los colegios.

Los sectores primario y secundario distinguen tres niveles – “principiante”, “aula” y “experimentado”. Cada uno de estos niveles están divididos en nueve dimensiones de educación: conocimientos profesionales, desarrollo profesional, técnicas didácticas, manejo de los estudiantes, motivación de los estudiantes, Te Reo me ona Tikanga (el Maorí y sus costumbres), comunicación efectiva, apoyo y cooperación con los colegas y contribución a las actividades escolares más amplias. Dos ejemplos de la dimensión de Conocimientos Profesionales de los docentes del nivel de ‘aula’ son: “competentes en los currículos relevantes” y “demuestran sólidos conocimientos en temas actuales y toman iniciativas en la educación, incluyendo la educación en Maorí”. Un ejemplo de la dimensión de Contribución a las Actividades Escolares más Amplias de los docentes ‘Experimentados’ es “demuestran un alto nivel de compromiso a la hora de animar y fomentar relaciones laborales efectivas con y entre los demás”. Los estándares no dan una lista exhaustiva de las responsabilidades, sino que más bien describen los elementos clave de desempeño.¹⁸⁷ Estos son

^{xxv} En 2002, el TRB pasó a ser el Consejo del Docentes de Nueva Zelanda (NZTC).

^{xxvi} Sin embargo, otros argumentan que la NZQA no estaba a favor de definiciones conductistas restrictivas de la competencia (Tuck 1995 p. 59 in Fitzsimons, P. *The governance of teacher competency standards in New Zealand. Australian Journal of Teacher Education* Vol. 22, No.2).

los estándares con los que los docentes están más familiarizados a través de sus procesos de certificación y evaluación escolares.¹⁸⁸

Los Estándares Profesionales fueron acordados como parte de las negociaciones contractuales entre el MdE y los dos sindicatos de docentes, la Asociación de Profesores Post-Primaria (PPTA - Post Primary Teacher's Association) y el Instituto de Educación de Nueva Zelanda (NZEI - New Zealand Educational Institute - Te Riu Roa).¹⁸⁹ Según el NZTC, en el período de la supremacía neoliberal después de 1984, los sindicatos se sintieron obligados a apoyar el discurso competitivo del MdE (es decir, control de la calidad de la educación mediante criterios y procedimientos de evaluación – un discurso de rendición de cuentas) como un medio para oponerse a la contratación y despido desenfrenados de docentes por parte de los directores de los colegios. La PPTA hizo una huelga en 1989 en defensa de la preservación de los viejos criterios de clasificación y logró el acuerdo de que la Secretaría de Educación pudiera establecer los Estándares.¹⁹⁰

El Consejo de Registro de Docentes (TRB), por otra parte, desarrolló en 1995-96 las Dimensiones de Docencia Satisfactoria (STD) que, según se decía, reflejaban el consenso profesional de esa época “sobre lo que un buen docente debe saber y comprender, y sobre las habilidades, valores y creencias profesionales que debe tener para aplicar dichos conocimientos en su práctica como docente”.¹⁹¹ Las STD se usaron para el registro de docentes y también para brindar los principales criterios por los cuales se han aprobado programas de educación docente inicial.¹⁹² Tal como se ha dicho, las STD eran “dimensiones” de educación más que “estándares” y los programas de educación de docentes individuales fijarán sus propios estándares específicos para determinar si un docente cumple con las dimensiones. Las STD también se proponen como objetivo guiar el aprendizaje profesional de los docentes registrados provisionalmente.¹⁹³

El TRB promovió la postura de que correspondía a la profesión establecer los estándares. Las STD fueron desarrolladas y acordadas en estrecha colaboración con el sector de la educación, en particular con la PPTA y el NZEI.¹⁹⁴

Desarrollo de los Estándares de Docentes Graduados y de los Criterios para Docentes Registrados

En lo que cabe considerar como una segunda fase en el desarrollo de los estándares de competencia de docentes en Nueva Zelanda, las Dimensiones de Docencia Satisfactoria fueron revisadas y serán reemplazadas por los Criterios para Docentes Registrados (RTC). Asimismo, se desarrollaron los Estándares de Docentes Graduados.

A fin de responder a la confusión sobre los diferentes estándares existentes para los docentes, la razón por la cual se usan, su procedencia y hasta qué punto son útiles, en octubre de 2006 el Consejo de Docentes de Nueva Zelanda NZTC^{xxvii} (antiguamente el TRB) comenzó una revisión de las Dimensiones de Docencia Satisfactoria. Se trabajó con un grupo de referencia en el que estaban representados los sindicatos, los empleadores, los directores de colegio y los grupos sectoriales, así como con un equipo de redacción formado por consultores

^{xxvii} El Consejo de Docentes es una organización profesional establecida en 2001. Su función es guiar y desarrollar la profesión de la docencia. Este Consejo se mantiene al margen de las relaciones sectoriales entre los docentes y sus empleadores, ya que ésta es la función del NZEI Te Riu Roa y la PPTA (www.teacherscouncil.govt.nz).

profesionales y académicos, y a veces con el Consejo y miembros del personal, que elaboraron y revisaron los borradores de los nuevos *Criterios para Docentes Registrados* (RTC)^{xxviii}. En 2007 y 2008 se llevaron a cabo consultas sobre los RTC y en 2009 los criterios se probaron en un programa piloto en la región de Canterbury. La retroalimentación procedente de las consultas y del proyecto piloto se han usado para ultimar los criterios. Todo ello ha dado lugar a la realización de una serie de talleres por parte del NZTC con líderes profesionales sobre los RTC, su naturaleza y propósitos.¹⁹⁵

Los RTC describen los criterios para la enseñanza de calidad que han de cumplir todos los docentes registrados de pleno derecho en Nueva Zelanda. En los RTC se distinguen “relaciones profesionales y valores profesionales” y “conocimientos profesionales en la práctica”. Un ejemplo: El (único) indicador del primer criterio, “establecer y mantener relaciones profesionales efectivas concentradas en el aprendizaje y el bienestar de los akonga/alumnos”, es “mantener relaciones profesionales respetuosas, positivas y colaborativas con: los akonga/alumnos; los docentes colegas, el personal auxiliar y otros profesionales; la whanau/familia y otros cuidadores de los akonga/alumnos; agencias, grupos e individuos en la comunidad”. Otro ejemplo: un indicador del criterio 12, “mostrar compromiso con la indagación crítica y la resolución de problemas en su práctica profesional” es “examinar de forma crítica sus propias creencias (incluyendo las creencias culturales) y cómo impactan en su práctica profesional y en los resultados de los akonga/alumnos”.

Después de la graduación y el registro provisional, a fin de ser un docente registrado de pleno derecho, el docente necesita trabajar con los RTC del NZTC durante dos años. Los criterios reconocen que la educación es una actividad altamente compleja, en la que se usan los repertorios de conocimientos, prácticas, atributos profesionales y valores para facilitar el aprendizaje académico, social y cultural en diversos escenarios educativos. Los criterios e indicadores se deben considerar como interdependientes y superpuestos.¹⁹⁶ Según el NZTC, los RTC articulan los valores, las prácticas, las relaciones y los conocimientos profesionales básicos que, según la bibliografía y la experiencia educativa actuales, tienen mayores probabilidades de conducir a resultados exitosos para los alumnos.¹⁹⁷ Se ha redactado un conjunto de criterios e indicadores para todos los sectores y para todos los niveles de experiencia. Las diferencias de sector/experiencia/escenario aparecen en la ejemplificación de los Criterios.¹⁹⁸

Los RTC reemplazarán las Dimensiones de Docencia Satisfactoria que desde 1998 han definido lo que es una “enseñanza satisfactoria”. A partir de 2010, se dará énfasis a la formación y el desarrollo de recursos, siendo posible adoptar voluntariamente los Criterios para Docentes Registrados. La implementación obligatoria está programada para 2011.¹⁹⁹ Según el NZTC, los Estándares Profesionales han tendido hasta ahora a ser los estándares “por defecto” usados en los colegios, pero el NZTC ha facilitado matrices para mostrar la correspondencia entre los estándares profesionales y los RTC^{xxix}. De esta manera, si los líderes profesionales desean promover los RTC en sus sistemas de valoración, lo pueden hacer y aún así mostrar que también están cumpliendo con los requisitos de certificación recogidos en los acuerdos sectoriales.

^{xxviii} Véase Kleinhenz & Ingvarson

^{xxix} Véase www.teacherscouncil.govt.nz/rtc/w5b-matrix_rtc-std-prim.doc

En 2007, se desarrollaron los *Estándares de Docentes Graduados* (GTS) del NZTC en respuesta a un llamado de la profesión docente a una mayor garantía de calidad por parte de todos los graduados de todos los programas de educación de docentes. Los estándares describen lo que un docente inicial recién graduado en una escuela de Magisterio sabrá, comprenderá y será capaz de hacer, y qué disposiciones tendrá para poder ser un docente efectivo.²⁰⁰

Los siete GTS describen los Conocimientos Profesionales, las Prácticas y los Valores y Relaciones que tendrá un docente inicial para poder ser un docente efectivo. Algunos ejemplos: El estándar Uno establece que “los docentes graduados saben qué enseñar” y un indicador es: “tienen conocimientos apropiados del contenido para los alumnos y las áreas de aprendizaje de su programa”. El estándar Siete establece que “los docentes recién graduados son miembros comprometidos con su profesión” y un indicador es: “son capaces de articular y justificar una filosofía emergente tanto profesional como personal en materia de educación y aprendizaje”.

Desde enero de 2008, los proveedores de educación de Magisterio tienen que demostrar que los nuevos programas de educación se ajustan a los GTS^{xxx}. Se evalúa a los estudiantes de Magisterio durante el período de prácticas de acuerdo con las competencias ajustadas a los GTS. La idea es que todos los programas se ajusten a los GTS a inicios de 2013.

Al desarrollar los GTS, el NZTC contó con la cooperación y el apoyo de una amplia gama de representantes de la comunidad educativa,²⁰¹ especialmente del Grupo Asesor Maori-Medium y del Grupo Asesor de la Primera Infancia. La investigación y la bibliografía educativa también han sido importantes.^{202 xxxi} El Instituto de Educación de Nueva Zelanda (NZEI) participó muy activamente en el desarrollo de los estándares y en el proceso de consultas que dio como resultado la versión final.²⁰³

Aunque es muy prematuro sacar conclusiones sobre el impacto de los GTS en la práctica de la educación diaria de los docentes, algunas investigaciones sí que nos brindan interesantes ideas. Entre los roles que se esperan de los docentes, en este momento se incluyen el diseño e implementación de actividades de docencia y aprendizaje en respuesta a lo que los estudiantes ya conocen y saben hacer. Ese rol requiere que los docentes evalúen los conocimientos y habilidades previos. Por lo tanto, se puede decir que los roles de los docentes están pasando de ‘impartir conocimientos’ a ‘ser promotores de aprendizaje’, actuando en tal caso como mediadores o personas que guían el proceso de aprendizaje mediante el contenido.

^{xxx} Aunque la acreditación está vinculada a los GTS, todas las cualificaciones del docente inicial deben cumplir tanto los criterios de acreditación de la Autoridad de Cualificaciones de Nueva Zelanda como los Estándares para las Cualificaciones que conducen al Registro de Docentes del NZTC. Estos estándares fueron desarrollados en consulta con la comunidad educativa más amplia, incluyendo educadores de docentes, sindicatos educativos y agencias gubernamentales (2009 *Learning to teach*).

^{xxxii} En el sitio de Internet del Consejo se ofrece información sobre importantes fuentes bibliográficas usadas en el desarrollo de los GTS: <http://www.teacherscouncil.govt.nz/education/gts/>.

Problema del nivel de especificidad

Un punto importante de desacuerdo durante la discusión sobre el establecimiento de los estándares en Nueva Zelanda ha sido el tema del “nivel de especificidad” de los estándares. En la práctica, han tenido preferencia los estándares genéricos. Se decía que las Dimensiones del Docente Satisfactorio del NZTC eran genéricas, y los Estándares Profesionales del Mde lo son también. En 2006, una investigación encargada por la PPTA y el NZEI adoptó una postura en contra de los estándares específicos. Esta investigación muestra la tensión entre, por un lado, los que están a favor de los estándares ‘genéricos’, es decir, descriptores amplios de las habilidades y los conocimientos más apropiados de los docentes, cuyo objetivo únicamente es ofrecer una orientación general, y, por otro lado, quienes están a favor de los estándares “específicos”, es decir, los estándares diseñados explícitamente para juzgar el desempeño del docente. Estos últimos van más allá de una definición general de una buena enseñanza, e intentan definir con exactitud precisamente lo que se debe enseñar, lo que cuenta como evidencia de esa enseñanza y lo que cuenta para cumplir con el estándar. Para ello, es necesario el desarrollo de definiciones operativas, ejemplos concretos y rúbricas de puntajes.²⁰⁴

Los datos muestran que existen razones tanto técnicas como políticas por las cuales en Nueva Zelanda se han preferido los estándares generales a los estándares específicos más detallados. Se considera que es más fácil y menos costoso desarrollar estándares amplios debido a que su nivel de generalidad requiere un trabajo menos detallado y permite el consenso. Por otra parte, los docentes de Nueva Zelanda se han mostrado preocupados desde hace mucho tiempo por el potencial de que los estándares demasiado detallados puedan usarse como un medio para controlar la fuerza laboral docente y además son reacios a ellos por motivos pedagógicos. Los educadores de docentes también se han resistido a la imposición de estándares demasiado detallados, especialmente porque dudan que los estándares realmente lleven a mejoras en la calidad del docente y puedan reflejar las complejidades de la enseñanza.²⁰⁵

2.3 El desarrollo de los Estándares de Calidad de la Enseñanza de Alberta (Canadá)

“La enseñanza de calidad se construye sobre un fundamento sólido de conocimientos, habilidades y atributos que los docentes demuestran a lo largo de sus carreras profesionales.”²⁰⁶

En Alberta, Canadá^{xxxxii}, se empleó un estándar de enseñanza basado en competencias^{xxxxiii}, el Estándar de Calidad de la Enseñanza (TQS). En 1997, el entonces Ministro de Educación (Mde) firmó un Decreto Ministerial²⁰⁷ en el que se fijaban el TQS y las competencias asociadas al mismo

^{xxxxii} En Canadá, las provincias tienen la autoridad y responsabilidad de la educación, no el gobierno federal. En el momento de esta investigación, no había ninguna iniciativa encaminada a la elaboración de un conjunto nacional de perfiles de competencias para maestros de primaria (Randy Clarke – comunicación personal).
El estudio de los estándares de competencia del docente en todo el país está fuera del alcance de este informe

^{xxxxiii} En Alberta, se usa el término de *competency*.

para la enseñanza en Alberta y, de ese modo, dejó claras las expectativas de desempeño para la profesión docente. El TQS se aplica a la certificación, al desarrollo profesional, a la supervisión y a la evaluación de los docentes e incluye descriptores de los conocimientos, las habilidades y los atributos (KSA) que deben tener los docentes. Los institutos que ofrecen programas de educación deben usar obligatoriamente los estándares de competencia en la planificación de sus programas. Antes de que un nuevo graduado pueda ser recomendado para un certificado provisional de docencia, éste deberá contar con una declaración de los Decanos de Educación de que posee las competencias debidas. Se espera que un docente inicial cumpla con los requisitos del TQS provisional para lograr la certificación permanente.²⁰⁸

El desarrollo del TQS de Alberta es interesante porque se caracterizó por una participación y colaboración estrecha entre muchos actores; especialmente la Asociación de Docentes de Alberta^{xxxiv} (ATA). Un representante de la ATA señala que: “aunque el proceso fue bastante político, para nosotros fue exitoso.”

El desarrollo de los estándares se enmarca en el contexto de la necesidad de reestructurar la educación a raíz de la reducción de fondos en la década de los noventa. Una de las metas propuestas al introducir estos recortes era “mejorar la educación”. Para asegurar una amplia consulta y permitir la aportación de todos los actores involucrados en el mejoramiento de la educación, en 1994 el Departamento de Educación de Alberta decidió preparar un documento de discusión para señalar las posibles direcciones que podría tomar la educación.²⁰⁹ Se encargó al Consejo de los Estándares de Enseñanza de Alberta (COATS)^{xxxv} que diseñara un proceso para mejorar la enseñanza. En el COATS participaron cinco docentes procedentes de la práctica profesional, un docente representante de la ATA, un representante de las instituciones de preparación de docentes de Alberta, superintendentes escolares, miembros del Consejo Directivo Educativo, del Departamento de Educación de Alberta y un miembro del público en general. El Consejo revisó otros enfoques de política tanto canadienses como extranjeros en materia de preparación, certificación y desarrollo profesional permanente del docente.²¹⁰ Sin embargo, según un representante de la ATA, el Secretario gubernamental que en ese momento estaba a cargo de la Oficina de Desarrollo y Certificación del Docente desempeñó un papel crucial en el desarrollo de los principios.

Los principios para mejorar la enseñanza se presentaron en el documento de discusión *La Enseñanza de Calidad: La enseñanza de calidad para los Estudiantes de Alberta* (1995):

- Los docentes son claves y vitales para el ofrecimiento de enseñanza de calidad a los estudiantes
- Los docentes están en proceso de aprendizaje permanente y el ser docente se basa en una línea continua de experiencias de aprendizaje a lo largo de la carrera profesional del docente
- La calidad de la enseñanza se construye sobre un sólido fundamento de conocimientos, habilidades y atributos que los docentes usan para ayudar a que los estudiantes aprendan

^{xxxiv} La ATA desempeña funciones tanto sindicales como profesionales. Es importante señalar que la ATA está actualmente en discusiones con el gobierno para hacerse cargo de la certificación, es decir, asumir la responsabilidad de determinar el mismo estándar. La ATA aspira al total autogobierno de la profesión docente (Gordon Thomas – comunicación personal).

^{xxxv} Establecido por el Ministerio de Educación en 1985 con el mandato de asesorar al Ministro en todos los temas relacionados con los docentes y la enseñanza (sitio de Internet de COATS).

- La competencia va más allá de las credenciales y significa la “capacidad de realizar el trabajo aplicando a tal efecto su preparación y desarrollo profesionales al servicio del aprendizaje del estudiante”
- La competencia debe ser el criterio primario usado para determinar si una persona adquiere y mantiene la autoridad para enseñar y
- Los docentes individuales son en última instancia responsables de la calidad de su enseñanza, particularmente donde tienen las oportunidades de tomar las decisiones clave que afectan a esa calidad.²¹¹

El documento de discusión propuso un estándar para la enseñanza y un nuevo proceso de evaluación. Se distribuyeron copias del documento entre los actores clave de la educación, recibiendo posteriormente comentarios al mismo.²¹² Se formaron comités asesores encargados del diseño del estándar y del proceso de evaluación.

Inicialmente la ATA puso objeciones a la meta de desarrollar un estándar para describir la calidad de la enseñanza, pues deseaba evitar que el proceso fuera un ejercicio de “marcar casillas”. Desde el punto de vista de la ATA: “Lo que pretendíamos, por nuestra parte, era alejarnos de las medidas cuantitativas.” Se plantearon estas preocupaciones y se sugirió que un proceso cualitativo podría funcionar bien. La ATA logró convencer al Departamento de Educación que desarrollara un estándar de enseñanza basado en un conjunto de KSA para la preparación inicial del docente y otro conjunto para la certificación permanente. También participaron en el proceso representantes de la Asociación de Consejos Escolares de Alberta, el Colegio de Superintendentes Escolares de Alberta y centros de preparación docente. En 1996, el *Marco Integrado para Mejorar la Calidad de la Enseñanza en Alberta* presentó el Estándar de Enseñanza de Calidad con descriptores de la enseñanza de calidad y de las competencias clave.²¹³ Estos descriptores se autorizaron por Orden Ministerial tras los debates de 1997 con las partes involucradas en el ámbito de la educación.²¹⁴

De acuerdo con la ATA, en general, se puede decir que el desarrollo del TQS se ha llevado a cabo en un ambiente abierto y colegial, lográndose un amplio consenso sobre el estándar y el enfoque requerido para la evaluación del docente utilizando dicho estándar. No hubo obstáculos de importancia en el desarrollo del estándar y el modelo que surgió resultó satisfactorio para los docentes, las facultades de educación, los consejos escolares y el Gobierno^{xxxvi}

2.4 Desarrollo del Módulo de Pestalozzi: “Conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para todos los docentes”

El Programa Pestalozzi es el programa del Consejo de Europa para el desarrollo profesional de los docentes y los actores de la educación. Comprende tres áreas principales de actividad: Talleres europeos organizados en los Estados Miembros; Seminarios europeos organizados en la Academia de Bad Wildbad y los Módulos Europeos para la formación de formadores. El objetivo general de los módulos para los formadores de docentes es capacitar

^{xxxvi} En este momento se habla de actualizar los KSA para incluir más expectativas en el ámbito tecnológico (Gordon Thomas – comunicación personal).

a los profesionales de la educación para que se conviertan en agentes multiplicadores de los estándares y valores educativos del Consejo de Europa, tales como la educación para la ciudadanía democrática (EDC), la educación para los derechos humanos (HRE) y la educación intercultural e inclusiva.

El módulo recientemente desarrollado “Conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para todos los docentes” es uno de los módulos europeos de formación para los capacitadores de docentes que ofrece el Programa Pestalozzi del Consejo de Europa para el desarrollo profesional de los docentes y los actores de la educación. El módulo “conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para todos los docentes” tiene como objetivo crear una mejor comprensión y desarrollar las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que los docentes necesitan para reforzar la contribución de la educación a las sociedades democráticas y sostenibles del futuro. El curso está dirigido a los capacitadores de docentes tanto del contexto de formación pre-servicio como en servicio de la educación formal y no formal en todas las materias, y tiene una duración de 12-18 meses.

Una lista provisional de competencias es el resultado de un análisis del material que se desarrolló en otros módulos de Pestalozzi entre 2006 y 2008, junto con descripciones de competencias elaboradas en otros proyectos de educación del Consejo de Europa en áreas como la ciudadanía democrática, la educación intercultural y la diversidad sociocultural, así como la enseñanza de la historia. Se llegó a la conclusión que existe un cuerpo de componentes que son comunes a todos los temas o áreas de interés. Durante 2009 y 2010, los 30 capacitadores de la Red de Capacitadores del Programa Pestalozzi intentaron identificar estos componentes superpuestos y clasificarlos en tres categorías: conocimientos, habilidades y actitudes. Las competencias se detallarán y finalizarán en el módulo “conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para todos los docentes”.

2.5 Conclusiones y recomendaciones

Este capítulo ha analizado las experiencias prácticas con la EDBC en una serie de países y en el Programa Pestalozzi del CdE. Aunque estas experiencias son muy diferentes por su contexto y naturaleza, se pueden deducir algunas lecciones interesantes e importantes de este estudio:

- En los cuatro ejemplos, la competencia del docente se entiende como conocimientos, habilidades y actitudes. Tanto en Sudáfrica como en Nueva Zelanda, los “valores profesionales” son parte de la competencia del docente. En este último país, “las relaciones profesionales” forman parte de la competencia. En todos los países se rechazan, al menos de palabra, los enfoques conductistas de los estándares de competencia, que se basan en ‘listas de control’.

- Todos los ejemplos nacionales sugieren que el desarrollo de una visión común de las competencias deseadas para los docentes de educación primaria debe tener

lugar en interacción con todos los actores. El cambio no puede tener éxito sin que los actores se sientan dueños de él. Aunque existe desacuerdo en cuanto al nivel/a la intensidad de participación, en la mayoría de los estudios de caso, el MdE, los sindicatos, la profesión, los académicos y otras organizaciones sectoriales han estado involucrados en algún momento. Curiosamente, las organizaciones de padres de familia y de estudiantes no son necesariamente parte del proceso de desarrollo de los PC.

- Cabe destacar la importancia de tener una comprensión clara del contexto social, económico y político al acometer el desarrollo de estándares de competencia. En vista de la aparente divergencia entre la política y la práctica a raíz de la concentración en lo que es deseable en vez de en lo que es factible, las reformas se deberían de diseñar teniendo en cuenta su contexto. Es esencial brindar atención a las condiciones de la implementación de las reformas (por ejemplo, dinamismo, cronograma, preparación, recursos).

- Se sugiere que los modelos de competencia funcionan mejor si las competencias son graduadas de forma que correspondan a las diferentes etapas de la carrera profesional del docente.

- El caso de Sudáfrica enfatiza la importancia de considerar la competencia como un esfuerzo colectivo: Está claro que la implementación de iniciativas basadas en la competencia no pueden depender tan sólo de los docentes individuales; las implementaciones exitosas deben ser a nivel de todo el colegio. De un modo similar, la política debe prestar suficiente atención a todo el sector, asistiendo a los docentes durante la transición de la formación a la práctica, especialmente en cuanto al cambio de papel esperado y elaborando claras estrategias que permitan a los docentes y a los colegios cumplir con los estándares de competencia.

- La evaluación del docente debe ser una parte esencial de la política, dando especial énfasis al seguimiento posterior a la evaluación (retroalimentación o apoyo/cursos de desarrollo profesional). Los estándares de competencia sobre los cuales se basa la evaluación deben estar en concordancia con los estándares usados para la educación y la cualificación.



Estudios de caso nacionales y estudios piloto

CAPÍTULO 3

Chile y Brasil

Del capítulo tres al capítulo seis se abordarán estudios de caso de Latinoamérica, Asia, Europa y África. El presente capítulo se centra en el tema de los perfiles de competencias y su implementación en Chile y Brasil

■ CHILE

En 2003, el Ministerio de Educación de Chile, junto con el sindicato *Colegio de Profesores* y las municipalidades, fijaron *El Marco para la Buena Enseñanza*. Unos años antes, un grupo de expertos en el campo de la educación desarrolló un conjunto de estándares para docentes de primaria a raíz del amplio consenso existente a nivel nacional en cuanto a que la formación inicial de los docentes no producía docentes cualificados.

El primer apartado de este capítulo esboza los estándares del docente en Chile. Primero se ofrece un breve resumen del contexto histórico de los esfuerzos para fortalecer la formación de docentes desde el golpe militar en 1973.

Entre los entrevistados en Chile se encuentran representantes del sindicato Colegio de Profesores, de dos escuelas de primaria, del Ministerio de Educación, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE).

3.1 La dictadura y su impacto en la formación de docentes

El golpe militar de 1973 y el consecuente régimen dictatorial tuvieron enormes efectos en la formación de docentes, en particular en los programas de la Universidad de Chile en el *Instituto Pedagógico* y sus sedes regionales. Las ocho universidades del país quedaron bajo control militar. El proceso de “limpieza ideológica” provocó la desaparición de muchos académicos, en particular de aquellos dedicados a las ciencias sociales y a la formación de docentes.²¹⁵

En 1981, el gobierno militar declaró que la formación de docentes debía pasar del nivel universitario al nivel de enseñanza superior, y que los programas existentes tenían que trasladarse a las Academias Superiores o Institutos Profesionales de reciente creación. El personal académico del Instituto Pedagógico nunca se recuperó completamente del golpe de haber sido apartado de la Universidad de Chile y haberse tenido que incorporar a una Academia Superior de Ciencias Pedagógicas. Este desarrollo implantó una concepción autoritaria de la formación de docentes; una concepción claramente opuesta a los conceptos profesionales modernos de la época.²¹⁶ La incongruencia de esta medida y las protestas de los

involucrados obligaron a las autoridades militares a retractarse, y en 1987 volvieron a convertir dos de las Academias Superiores que habían pertenecido a la Universidad de Chile en universidades pedagógicas. Años más tarde, con la Promulgación de la Ley Orgánica de la Educación (1990), la formación de docentes recuperó su estatus de carrera universitaria. Actualmente, las universidades ofrecen programas para la obtención tanto del título de licenciatura como de una cualificación para la enseñanza. Un pequeño número de institutos profesionales está autorizado para preparar a docentes y otorgar una cualificación profesional, aunque no una licenciatura.²¹⁷



Las competencias TIC de los docentes son cruciales para preparar los niños y las niñas al futuro (Chile)

Huelga decir que todos estos cambios tuvieron un enorme impacto en la formación de docentes. El Instituto Pedagógico, reconvertido en una universidad pedagógica y el mayor proveedor de docentes en todas las especialidades, está intentando recuperar la calidad y el liderazgo en la formación de docentes que una vez tuvo. Lo mismo puede decirse de todos los programas de formación de docentes de las universidades públicas de todo el país que originalmente dependían de la Universidad de Chile. A partir de los años ochenta, la relajación de las condiciones para el establecimiento de universidades e institutos privados hizo aumentar la oferta de formación de docentes (aunque predominantemente a nivel de preescolar y primaria).²¹⁸ De acuerdo con todos los entrevistados en Chile –docentes, capacitadores de personal docente, académicos, responsables de políticas y el sindicato de docentes– la calidad de los diferentes programas de formación de docentes varía en gran medida.

3.2 Programa FFID: estándares para docentes

A mediados de la década de los noventa, los responsables del Ministerio de Educación de Chile se dieron cuenta de que las reformas educativas realizadas desde principios de la década se verían frenadas, si no se mejoraba la calidad de la formación de docentes. Sin embargo, la estructura que el Ministerio de Educación había heredado del régimen militar no contaba con una autoridad para generar directamente cambios en la formación de docentes, especialmente porque la mayoría de los programas estaban en manos de universidades autónomas. A fin de influir en el cambio, el Gobierno creó un fondo para recompensar proyectos de éxito presentados por instituciones que deseaban mejorar sus programas de formación de docentes durante un período de cuatro años. Se destinó un importe de cerca de 25.000 dólares para tal fin, además de un fondo de becas para motivar a alumnos con talento que habían acabado la enseñanza secundaria a que siguieran estudios de formación de docentes.²¹⁹

En el transcurso de 1997, se llevó a cabo un complejo proceso de selección y a principios de 1998, diecisiete programas de formación de docentes universitarios (que cubrían el 80% de los estudiantes de magisterio) en todo el país iniciaron un proceso de cambio en el marco de un programa para fortalecer la formación inicial de docentes. Este programa se conoce como FFID (Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente) y es el resultado de un amplio consenso nacional en cuanto a que la formación inicial de docentes no aportaba los docentes necesarios para el programa nacional de reforma educativa y los nuevos imperativos para el desarrollo nacional.²²⁰

En el año 2000, como parte del Programa FFID, se estableció una serie de normas llamadas Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes. Estos estándares fueron desarrollados por un grupo de expertos formado por académicos y representantes de centros de formación de docentes.

Es importante observar que las universidades y los centros de formación de docentes no están obligados en ningún momento a incorporar estos estándares en sus currículos. Los Estándares del Programa FFID deben considerarse más bien como una propuesta que pueden seguir las universidades y escuelas de formación de docentes. Los estándares del FFID se componen de cuatro facetas con criterios e indicadores asociados, de los cuales se incluyen algunos ejemplos a continuación:²²¹

■ FACETA A Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje de los alumnos

- Está familiarizado con las experiencias y los conocimientos previos de los alumnos.
Ejemplos de indicadores:
 - Está familiarizado con las características típicas del grupo de edad de los alumnos.
 - Está familiarizado con los antecedentes familiares y culturales de los alumnos.
 - Tiene en cuenta las diferentes formas de aprendizaje de los alumnos.
- Formula claramente los objetivos de la enseñanza adecuados para cada alumno y coherentes con el marco del programa de estudio nacional.
- Domina el contenido de la enseñanza. Señala los vínculos entre los contenidos ya estudiados, los contenidos actuales y los contenidos futuros.

- Crea y selecciona materiales, actividades y métodos de enseñanza adecuados para cada alumno que son coherentes con los objetivos de la clase.
- Crea y selecciona estrategias de evaluación adecuadas para cada alumno que son congruentes con los objetivos de la enseñanza.

■ FACET B

Creación de un entorno propicio para el aprendizaje de los alumnos.

- Propicia un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en su interacción con los alumnos y la de los alumnos entre sí. Ejemplos de indicadores:
 - Crea las condiciones para que todos los alumnos se sientan valorados.
 - Respeta las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.
 - Brinda oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos.
- Establece relaciones empáticas con los alumnos.
- Propone expectativas de aprendizaje que constituyan un reto para el alumno.
- Establece y mantiene unas normas coherentes en relación con la disciplina y el consenso en el aula.
- Procura que el ambiente físico sea seguro y propicio para una auténtica experiencia de aprendizaje

■ FACET C

Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos.

- Procura que los objetivos y procedimientos involucrados en el aprendizaje del alumno sean claros. Ejemplos de indicadores:
 - Indica claramente el propósito de la lección.
 - Indica claramente los procedimientos que se seguirán y ofrece instrucciones precisas.
 - Corrige el uso del lenguaje oral y escrito.
- Procura que el contenido de la lección sea comprensible para los alumnos.
- El docente va más allá de la transmisión de conocimientos de simples hechos o datos y estimula a los alumnos a ampliar su forma de pensar.
- Verifica que los alumnos han comprendido el contenido de la lección mediante procedimientos de retroalimentación e información que facilitan el proceso del aprendizaje.
- Usa el tiempo disponible para la enseñanza de forma efectiva.

■ FACET D

Profesionalidad del docente

- Evalúa el grado en que se alcanzaron los objetivos del aprendizaje. Ejemplos de indicadores:
 - Explica con argumentos sólidos la nota que se ha puesto al alumno.
 - Indica los cambios deseados para mejorar el aprendizaje y asegurar un entorno de aprendizaje adecuado en el futuro.
 - Propone nuevas estrategias para mejorar los resultados.
- Autoevalúa su eficacia en el logro de los resultados.

- Demuestra interés por establecer relaciones profesionales con colegas y participa en acciones conjuntas llevadas a cabo en el centro educativo.
- Asume sus responsabilidades al orientar a los alumnos.
- Se comunica con los padres o tutores.
- Demuestra que comprende las políticas nacionales de educación y cómo la escuela contribuye a esas políticas.

¿Los *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes* son un PC? Las opiniones difieren en este sentido. Uno de los académicos implicados en el desarrollo y la formulación del marco de los Estándares de Desempeño cree que es necesario considerar los estándares como competencias.

“Es solamente una cuestión de palabras. En mi opinión, los estándares son exactamente lo mismo que las competencias. No comprendo a las personas que piensan que las competencias son algo diferente. Le dan mucha importancia a ese detalle y no veo por qué. Los Estándares de Desempeño son competencias dentro de un perfil de competencias. Así de simple.”

Algunos de los entrevistados consideran, sin embargo, que los estándares de desempeño del docente y las competencias dentro de un PC no son intercambiables. Un representante del Ministerio de Educación afirma:

“Rotundamente: los estándares y las competencias no son lo mismo. El concepto de estándar es mucho más amplio que el de competencia. Las competencias son estrictas. Los perfiles de competencias implican que todo se puede medir. Sin embargo, creo que no todo es mensurable. En cualquier caso, la educación no se puede medir. Eso es seguro.”

Dado que, tal como se dijo anteriormente, no es obligatorio que los institutos ni las escuelas de formación de docentes sigan los *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes*, la pregunta es hasta qué punto éstos desempeñan un papel en el contexto del aprendizaje y en el contexto de la docencia. Algunos de los entrevistados afirman que varias instituciones y escuelas de formación de docentes de todo el país han incorporado los estándares en sus currículos. No obstante, también los hay que mencionan que no se realiza ningún control para evaluar si los docentes futuros y actuales utilizan los estándares. Algunos entrevistados, entre ellos, maestras de primaria como Patricia y María Teresa, no están al corriente de la existencia del marco de los estándares.

Patricia lleva 37 años impartiendo clases en una escuela de primaria de Santiago; María Teresa lleva 21 años ejerciendo la docencia. Al pedirles su opinión sobre los *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes* y el Programa FFID, las dos responden:

“¿El FFID y sus estándares para el desempeño del docente? Nunca habíamos oído hablar de eso. ¿Qué es?”

Sin embargo, ellas tienen mucho que decir con respecto al *Marco para la Buena Enseñanza*. A diferencia de los *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes* que no tienen un carácter obligatorio, los estándares para la evaluación del docente basados en el Marco para la Buena Enseñanza están establecidos por la ley educativa.

3.3 Marco para la Buena Enseñanza y Sistema Nacional de Evaluación del Docente

La iniciativa para la creación de un sistema de evaluación del docente surgió del sindicato de docentes. En 1997, se celebró el Congreso Nacional de Educación organizado por el sindicato de docentes “el Colegio de Profesores”, en Santiago de Chile. Las conclusiones fueron que “el Estado tiene que desarrollar un sistema que, en base a los criterios de pedagogía, desarrollo humano, sociedad y ética, reconozca las diferentes realidades socioeconómicas existentes en nuestro país.”²²²

A raíz del Congreso Nacional de Educación, el Colegio de Profesores –en cooperación con el Ministerio de Educación y la Asociación Chilena de Municipalidades (representantes de administraciones de escuelas públicas)– se propuso crear un sistema de evaluación del docente. Fue una tarea difícil y desafiante para todas las partes implicadas. La propuesta del sindicato de docentes suponía organizar comisiones de estudio técnico para defender una evaluación general, teniendo en cuenta las diferentes realidades de los docentes en Chile y buscando el desarrollo profesional. El sector tecnocrático se oponía a este enfoque y, en lugar de ello, proponía unos mecanismos de control vinculados a los resultados de las pruebas estandarizadas de los alumnos²²³. El Colegio de Profesores explica:

“Negociar con el Ministerio de Educación y las municipalidades no siempre fue fácil... Por ejemplo, nosotros como sindicato, deseábamos evaluaciones de desempeño del docente cada cuatro años; las municipalidades estaban a favor de evaluaciones cada año y el Ministerio las deseaba cada dos años. Otro ejemplo de un punto que tuvimos que negociar: nosotros queríamos que se organizaran cursos de apoyo para los profesores que hubieran obtenido malos resultados en la evaluación. Sin embargo, las municipalidades deseaban que estos profesores fueran despedidos. A ello hay que añadir los conflictos dentro de nuestro sindicato. Algunos de nuestros colegas tenían otras prioridades en ese momento.”

En el año 2003, el Ministerio de Educación junto con el Colegio de Profesores y las municipalidades formularon El Marco para la Buena Enseñanza, que pretende abarcar todas las responsabilidades a las que se enfrenta el docente en su labor diaria y que pueden repercutir de forma significativa en el aprendizaje de sus alumnos. Se dio la oportunidad a todos los docentes de primaria de todo el país de expresar su opinión sobre el Marco. Sin embargo, los docentes afirman que aunque parezca un proceso participativo, no se sintieron tan implicados. Un maestro de primaria afirma:

“Sí, todos los colegios estaban implicados en el desarrollo del Marco para la Buena Enseñanza. Eso suena maravilloso ¿no? Sin embargo, la realidad era la siguiente: una mañana dejaron el Marco para la Buena Enseñanza sobre nuestro escritorio y nos pidieron que lo leyéramos en un par de horas; después podíamos hacer comentarios, si teníamos alguno. Pero, yo me pregunto, ¿cómo se puede hacer eso en tan poco tiempo? Para reflexionar sobre el marco, para analizarlo, se necesita más tiempo. Además, habría sido conveniente que alguien nos hubiera explicado el contexto del Marco para la Buena Enseñanza. A nosotros sólo nos dieron un documento.”

El Marco para la Buena Enseñanza –al igual que los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes– está organizado en cuatro dominios, cada uno dividido en varios criterios representados por indicadores, de los que se ofrecen algunos ejemplos a continuación^{224 225}:

■ DOMINIO A

Preparación de las clases

- Conocimiento del currículo y del contenido de la asignatura. Ejemplos de indicadores:
 - Conoce y comprende los principales principios y conceptos de la asignatura que imparte.
 - Está familiarizado con las diferentes perspectivas y las últimas novedades o tendencias dentro de su asignatura.
 - Comprende la relación entre la asignatura que imparte y las demás asignaturas.
- Conocimiento de las capacidades y experiencias de los alumnos.
- Comprensión didáctica.
- Organización coherente de los objetivos y los contenidos.
- Estrategias de evaluación coherentes relacionadas con los objetivos.

■ DOMINIO B

Creación de un entorno propicio para el aprendizaje

- Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto. Ejemplos de indicadores:
 - Establece una atmósfera de relaciones interpersonales empáticas y de respeto con sus alumnos.
 - Brinda oportunidades de participación a todos sus alumnos.
 - Promueve actitudes de solidaridad y compromiso entre sus alumnos.
- Manifiesta confianza en la capacidad de aprendizaje y en el desarrollo de los alumnos.
- Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.
- Establece un entorno organizado de trabajo, y dispone los recursos y los espacios en función del aprendizaje.

I DOMINIO C

Métodos de Enseñanza

- Presenta de forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje. Ejemplos de indicadores:
 - Comunica a sus alumnos los propósitos de la lección y los objetivos a alcanzar.
 - Explica los criterios de (auto)evaluación a los alumnos.
- Coherencia, significado y dificultad de las estrategias de enseñanza para los alumnos.
- Nivel de dificultad conceptual y transmisión general de los contenidos.
- Optimiza el tiempo de enseñanza.
- Promueve el desarrollo del pensamiento.
- Evalúa y monitorea la comprensión y el aprendizaje de los alumnos.

I DOMINIO D

Responsabilidades Profesionales

- Análisis sistemático del trabajo del docente. Ejemplos de indicadores:
 - Evalúa las notas que obtuvieron los alumnos por sus trabajos.
 - Analiza de forma crítica su práctica educativa y la reformula en base a los resultados de los alumnos.
 - Identifica las necesidades de aprendizaje de los alumnos e intenta satisfacerlas.
- Establece relaciones y forma equipos profesionales.
- Ofrece orientación a los alumnos.
- Maneja información sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes. Las similitudes en el contenido entre los estándares del Programa FFID y el *Marco para la Buena Enseñanza* son evidentes. De hecho, la mayoría de los entrevistados afirman que la única diferencia entre ambos es que el marco del FFID deja un poco más de margen para la interpretación, algo que algunos valoran.

Tal como se mencionó anteriormente, algunos de los que participaron en la realización de este informe en Chile están en contra del concepto de “competencia” y se niegan a considerar el Marco para la Buena Enseñanza como un PC. Varios representantes del Colegio de Profesores coinciden en que:

“Nuestro sindicato no está a favor del concepto de competencia. La educación no es simplemente la suma de varios ‘puntos’. Es muchísimo más que eso... La educación incluye, por ejemplo, valores. Y díganos: ¿cómo se pueden medir los valores? Además, el concepto de competencia es bastante ambiguo. ¿Qué es lo que queremos decir con eso? Hay mucha confusión sobre cómo interpretar ese concepto. Se podría comparar con la noción de “calidad de la educación”. Todos hablamos de eso, pero, ¿acaso sabemos a qué nos referimos con eso? Cada cual tiene su propia interpretación.”

La opinión del sindicato quedó reflejada varias veces durante las entrevistas con los entrevistados en Chile. La gran mayoría de los entrevistados prefieren “estándares” o “dominios” en lugar de competencias porque consideran que son conceptos más amplios que dejan

más margen para la interpretación. Además, algunos de los entrevistados asocian las “competencias” con la ideología procedente del Norte/norteamericana. Un representante del Colegio de Profesores afirma:

“Cuando se habla de una educación basada en las competencias, yo me imagino una ideología basada en el mercado. Para mí, existe un vínculo entre ambas. Si hablamos de competencias en la educación es como si la educación fuese una empresa comercial. La educación de buena calidad no se reduce a una serie de competencias. La educación no se debe considerar como algo instrumental y técnico.”

El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente de Chile – cuyo propósito es “fortalecer la profesión docente y mejorar la calidad de la educación”²²⁶ – es un proceso de evaluación obligatorio establecido por la ley en 2004, cuando se reemplazó el antiguo sistema de evaluación por uno nuevo. Cada docente tiene que someterse a una evaluación cada cuatro años y el resultado final se expresa en cuatro niveles de desempeño: destacado, competente, básico e insatisfactorio. Los estándares para el sistema de evaluación se basan en el *Marco para la Buena Enseñanza*.

La evaluación se basa en cuatro instrumentos que definen la categoría de evaluación general para cada docente:

1. La **autoevaluación** consiste en preguntas cuyo objeto es que los propios docentes reflexionen y evalúen su desempeño, de acuerdo con los criterios y descripciones del Marco para la Buena Enseñanza. Se les pide que se califiquen a sí mismos como insatisfactorio, básico, competente o destacado.
2. La **carpeta** incluye dos módulos. El primero se compone de pruebas escritas acerca de la planificación de la enseñanza y la evaluación de los alumnos (un plan de lecciones y un plan de evaluación) y el otro módulo es un vídeo de una clase de 40 minutos. Estos dos módulos se puntúan de acuerdo con ocho dominios (dos para la planificación de la enseñanza, dos para la evaluación del alumno, uno para la reflexión del docente sobre su desempeño y tres sobre la base del vídeo).
3. La **evaluación por pares** consiste en una entrevista estructurada realizada por un entrevistador capacitado y externo designado por el Ministerio de Educación. Se basa en el ámbito de aplicación y los criterios del Marco para la Buena Enseñanza. El evaluador calificará las respuestas de los docentes como Insatisfactoria, Básica, Competente y Destacada.
4. Un superior elabora el **informe de referencia de terceros**. Se compone de preguntas con respecto al desempeño del docente y una vez más, las categorías son Insatisfactoria, Básica, Competente o Destacada.²²⁷

Desde 2003, la evaluación del desempeño de los docentes se ha realizado paso a paso e incluye solamente a los docentes que trabajan en escuelas públicas. Los resultados de la prueba hasta 2007 son los siguientes:

Resultados de las evaluaciones del docentes	2003	2004	2005	2006	2007
Insatisfactoria	3.8%	3.8%	3.8%	2.9%	2%
Básica	30.2%	37.4%	37.3%	31.6%	33.2%
Competente	56.6%	50.8%	52.3%	58.8%	56.5%
Destacada	9.4%	8%	6.6%	6.8%	8.3%
<i>Número de docentes evaluados</i>	<i>3,740</i>	<i>1,721</i>	<i>10,695</i>	<i>14,207</i>	<i>10,415</i>

Fuente: Jorge Inzunza Higuera. Informe de Chile a la Red de Investigación IDEA "Probando, Probando, Probando..." Seminario-Foro. México, 19-21 de febrero de 2009. <http://www.idea-network.ca/userfiles/image/file/Evaluation%20Report%20-%20Chile.pdf> (last (Última consulta por la autora el 7 de septiembre de 2010).

Estas cifras han sido objeto de diferentes interpretaciones. El sindicato de docentes las ha usado para dejar claro que los docentes no pueden asumir toda la responsabilidad de los problemas de calidad y equidad. Ha protestado contra el uso de los resultados por los medios de comunicación, dado que éstos tienden a esbozar un panorama desastroso.²²⁸ Algunos políticos se han concentrado en que un tercio de los docentes fueron calificados como insatisfactorios o básicos y sólo 8 como destacados; por su parte, las asociaciones de docentes llaman la atención sobre el hecho de que la mitad de los docentes son "competentes" y solamente el 2-3% de los docentes tiene dificultades graves.²²⁹

Si se comparan los resultados de 2007 con la primera evaluación de docentes de 2003, el 57,9% de los docentes clasificados como "competentes" mantuvieron o mejoraron su desempeño; el 76,5% de los docentes clasificados como "destacados" mantuvieron su nivel y el 43,3% de los docentes que fueron evaluados como "básicos" en 2003 fueron considerados "competentes" o "destacados" en la segunda evaluación. Además, los maestros de primer grado que fueron evaluados por segunda vez, obtuvieron mejores resultados que los que fueron evaluados por primera vez. El 56,2% de los docentes evaluados en 2003 fueron calificados como "destacados" o "competentes" en 2007, lo cual supone un 9% por encima de los resultados obtenidos por los docentes que fueron evaluados por primera vez en 2007.²³⁰

Los docentes se someten a la evaluación cada cuatro años, a menos que reciban el nivel más bajo de desempeño (Insatisfactorio), en cuyo caso, deberán ser reevaluados al año siguiente. A los docentes clasificados en las dos categorías inferiores (Insatisfactorio y Básico) se les ofrecen programas de formación profesional. Los docentes con buenos resultados (Competente y Destacado) pueden recibir un incentivo económico llamado Asignación Variable por Desempeño Individual. Tienen que realizar una prueba estandarizada de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, y dependiendo de su desempeño, pueden recibir una de las tres escalas de incremento salarial.²³¹

3.4 Implementación del Marco para la Buena Enseñanza

La mayoría de las personas entrevistadas recalcaron la importancia de la existencia de un marco para el desempeño del docente. La principal razón mencionada por todos es que este marco contribuye a la calidad de la educación. Sin embargo, algunas personas piensan que los estándares del Marco son demasiado preceptivos y preferirían un marco más general que dejara más margen para la interpretación.

Todos los entrevistados consideran que es necesario mejorar algunos aspectos en relación con la implementación del Marco para la Buena Enseñanza. Para empezar: los estándares pueden estar incorporados o no en el programa formación de docentes y pueden coincidir o no con los estándares de desempeño del docente individual que las escuelas de primaria podrían haber formulado. En otras palabras: en la práctica, puede existir una enorme brecha entre lo que se evalúa cada cuatro años en las pruebas realizadas a los docentes y lo que éstos han aprendido durante su formación o en el entorno escolar^{xxxvii}. Como dice uno de los maestros de primaria:

“Está la formación del docente, la práctica diaria en el aula y la evaluación. Se trata de islas separadas con mucho mar entre ellas.”

Casi todos los entrevistados coinciden en que los docentes que no logran buenos resultados en la evaluación no cuentan con un apoyo suficiente y adecuado para mejorar. Se ofrecen cursos, pero difieren mucho en cuanto a calidad y tienen un carácter general impersonal. Además, los cursos se imparten por la tarde o durante el fin de semana debido a la carga laboral de los docentes durante la semana. Asimismo, todos los docentes entrevistados conocen ejemplos de excelentes profesores que reciben malas evaluaciones. Un docente afirma:

“El sistema de evaluación nacional no sirve de gran cosa. El propósito de una evaluación debe ser informar y apoyar a los docentes. No condenarlos. Resultó que me estaba yendo mal en la evaluación de los alumnos, pero nadie me apoyó para mejorar ese aspecto de mi trabajo. Tampoco me gusta el hecho de que el curso de evaluación no sea en absoluto personal. Se formulan preguntas erróneas y se esperan respuestas estándares. Y a una colega mía le fue muy mal en la evaluación, aunque nosotros, sus colegas, consideramos que es una de las mejores profesoras. Ella comprende los deseos de sus alumnos; tiene en cuenta su trasfondo social; tiene buen contacto con los niños y profundos conocimiento de la asignatura. Y sus alumnos la adoran. ¿Cómo se explican sus malos resultados en la evaluación? Sencillamente, no lo entiendo.”

^{xxxvii} Durante la estancia de la investigadora del estudio de caso en Chile (julio de 2010), el Ministerio de Educación estaba desarrollando nuevos estándares para evaluar a los estudiantes al final de su formación docente y antes de que iniciaran la práctica de la labor diaria en los colegios.

Otra profesora también critica el enfoque general de la evaluación nacional de docentes, pero desde otra perspectiva. Ella trabaja en una escuela de primaria con niños con necesidades especiales.

“Trabajo con niños con necesidades de aprendizaje especiales. La forma en que trabajamos no tiene que ver en lo más mínimo con los criterios de evaluación. Por ejemplo, yo trabajo sobre todo de forma individual con mis alumnos. Nuestra realidad es bien diferente... Sin embargo, me evalúan a partir de los mismos criterios que los demás docentes de educación primaria... La evaluación me produce mucho estrés. Siento como si tuviera que desempeñar un papel que no va conmigo”.

3.5 Conclusiones y recomendaciones de Chile

A partir del estudio de caso de Chile, se evidencia que para comprender el carácter de la formación de docentes y la forma en que se imparte, es preciso comprender el contexto más amplio a nivel económico y político. Chile heredó del régimen militar un concepto autoritario de la formación de docentes y los programas de formación docente varían en gran medida en este país.

La preocupación por la calidad impulsó el desarrollo de dos marcos que son relevantes para los maestros de primaria. Los estándares del FFID 2002 del Ministerio de Educación, que no son obligatorios y fueron desarrollados por académicos y representantes de los institutos de formación docente, y los estándares del *Marco para la Buena Enseñanza*, que fue una iniciativa desarrollada por el sindicato en 2003 en cooperación con el Mde y las municipalidades. No está claro hasta qué punto se usan los estándares del FFID puesto que no se realiza ningún monitoreo oficial. Algunos de los entrevistados nunca habían oído hablar de estos estándares. En cambio, el *Marco para la Buena Enseñanza* se aplica de forma amplia.

Por lo general se critica el proceso de desarrollo del *Marco*; resultó difícil encontrar un término medio entre los puntos de vista tecnocráticos y los más centrados en el desarrollo, y existía desacuerdo sobre la frecuencia de la evaluación, y sobre si había que despedir o apoyar a los docentes que hubieran obtenido una puntuación baja en las evaluaciones. Además, los docentes consideraban que les había dado muy poco tiempo para revisar el *Marco*.

Algo muy evidente en Chile es la resistencia al término de “competencias”. Aunque ambos marcos describen los dominios del desempeño de los docentes e incorporan criterios e indicadores, algunas de las personas entrevistadas están totalmente en contra de denominarlos “perfiles de competencias”. Algunos están en contra por razones ideológicas (vinculan el concepto de “Perfil de Competencias” a la ideología procedente del Norte basada en el mercado) y otros porque consideran que “competencias” es un concepto demasiado limitado y estricto, y deja, además, poco margen para otras interpretaciones. Hay quienes consideran que no todo se puede medir, como la atención prestada por los docentes a los niños o los valores de los docentes, y consideran las “competencias” como el equivalente

de “aquello que se puede medir”. Opinan que la educación no es la suma de varios puntos. Otros se oponen al término porque es “demasiado vago”.

La experiencia de Chile pone de manifiesto lo importante que es pasar de un punto de vista técnico y cuantitativo o puramente instrumental de la educación al desarrollo de un marco amplio basado en una comprensión de las competencias comúnmente compartida, que preste atención a “aspectos que no se pueden medir con tanta facilidad” como los valores. Asimismo, es evidente la necesidad de establecer una comprensión compartida de lo que se entiende por competencias, y vincularla inherentemente a la definición de enseñanza de calidad.

Pese al debate sobre la existencia o ausencia de un PC nacional ¿que básicamente es un debate sobre conceptos?, todas las personas entrevistadas en Chile están de acuerdo en que un marco común para el desempeño del docente no contribuye a la calidad de la educación. Estos estándares deben incluir las visiones de los que están involucrados directamente: los docentes. Al desarrollar marcos de competencias, se debe tener en cuenta la mejor manera para crear condiciones que permitan que todas las partes implicadas comprendan y analicen realmente el marco, y formulen una opinión teniendo en cuenta el momento y el trasfondo. Curiosamente, en el desarrollo tanto del FFID como del Marco, no estuvieron involucrados ni los padres ni la comunidad ni los alumnos, lo cual plantea la pregunta de quién debe estar implicado en el proceso del desarrollo de un PC.

Se ha resaltado el tema de la evaluación. Una y otra vez, se enfatiza que, a menudo, los estándares sobre los cuales se basa el Marco no forman parte del programa de estudios de los centros o escuelas de formación de docentes. La formación docente, la práctica diaria en el aula y los sistemas de evaluación son tres islas separadas, mientras que los entrevistados consideran que la educación se debe enfocar holísticamente y se deben emplear los mismos estándares para la formación de docentes, el desempeño diario y la evaluación. Los cursos de desarrollo profesional/de apoyo no tienen una calidad constante. Los entrevistados están a favor de que los cursos se basen en un enfoque individual que preste una atención adecuada a las diferentes necesidades y problemas a los que se enfrentan los docentes.

Asimismo se ha formulado la pregunta de qué se hace con el resultado: ¿controlar o apoyar/informar a los docentes? Se ha hecho hincapié en que los docentes nunca deben ser los únicos responsables de la calidad de la educación. A algunos les preocupa que los buenos docentes no necesariamente obtengan puntuaciones altas en sus evaluaciones. Por último, los entrevistados consideran que se debe prestar atención a la cuestión de si hay que evaluar a todos los docentes en base a las mismas pruebas o si debe haber pruebas especializadas para los maestros de educación especial.

Los entrevistados en Chile consideran que merecería la pena intentar establecer un marco internacional que describa los conocimientos, habilidades y actitudes básicos que deben tener los docentes para poder impartir una educación de calidad a todos los docentes del mundo. Además, todos coinciden en que los indicadores dependen del contexto.

RESUMEN DE LOS PUNTOS DE VISTAS EXPRESADOS POR LOS ENTREVISTADOS EN CHILE**Un buen docente:**

- Tiene una profunda comprensión del contenido de la asignatura.
- Tiene suficientes herramientas metodológicas en su caja de herramientas para seleccionar la metodología apropiada en diferentes contextos de aprendizaje.
- Tiene en cuenta las diferentes necesidades y orígenes de los alumnos.
- Cuida de sus alumnos.
- Garantiza las máximas oportunidades de aprendizaje y desarrollo de cada niño en su contexto.

Un perfil de competencias internacional debe:

- Describir los estándares o competencias en términos generales. Los diferentes programas y escuelas de formación de docentes deben dejar margen para la interpretación.
- Prescindir de indicadores. Éstos dependen siempre del contexto y nunca se pueden formular en términos generales ni se deben formular en un perfil o marco.
- Ir acompañado de la creación de las condiciones adecuadas para cumplir con los estándares/competencias.
- Desarrollarse en cooperación con los agentes clave de la educación. La participación es crucial cuando se desarrolla un perfil de docente. Se tiene que dar suficiente información sobre el perfil y suficiente tiempo para reflexionar sobre el mismo.
- Estar incorporado en el currículo de los centros de formación de docentes y en la práctica escolar diaria. En otras palabras, los estándares y los criterios de la evaluación deben estar en concordancia con los estándares y criterios de la formación del docente y el trabajo diario.

■ BRASIL

Brasil es una federación compuesta por 26 Estados y un Distrito Federal. Es el quinto país más grande del mundo, tanto por la zona geográfica que abarca, como por su población. Brasil no tiene ningún PC nacional obligatorio para los docentes. Sin embargo, existen directrices para los docentes en virtud de la Ley LDB: Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional.

El presente capítulo empieza abordando brevemente la pregunta de por qué Brasil no tiene ningún PC según los entrevistados; luego, describe las directrices de la LDB para los docentes y la forma en que la LDB se implementa en la práctica educativa diaria.

Se realizaron entrevistas con personas que trabajan en universidades (3), el Ministerio de Educación, escuelas de primaria (3), el Centro de Educación Paulo Freire, el sindicato de docentes CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educacao), PROIFES (Foro para los Docentes de Universidades Federales) y el Consejo Legislativo del Senado Federal.

3.6 Ausencia de un PC nacional de docentes

En Brasil existen tres entidades políticas diferentes: los Estados, las Municipalidades y el Distrito Federal. La educación está organizada de forma diferente en todo el país: cada Estado tiene sus propias demandas de docentes que satisfacer.

El término “escuela de primaria” dejó de existir en Brasil a principios de la década de los setenta del siglo pasado. En su lugar, se usa el término de “educación básica” y es obligatoria para los niños de edades comprendidas entre los 6 y 14 años (grados 1-9). Los que desean impartir educación básica deben estudiar ya sea Pedagogía (que les permite impartir clases en los grados 1-5, grupo de edad de 6-10 años) o estar en posesión de una *Licenciatura* (“con licencia para enseñar una asignatura específica”, que les permite impartir clases en los grados 6-9, grupo de edad de 11-14 años).

Los entrevistados en Brasil mencionan una serie de razones que justifican la ausencia de un PC nacional para los docentes de primaria. La más frecuente es la inmensa diversidad del país con respecto al contexto cultural, económico, lingüístico, histórico y social, en el cual vive el pueblo brasileño. Debido a esto, se argumenta que sería extremadamente difícil desarrollar un PC nacional para todos los docentes. Un representante del Ministerio de Educación señala:

“Me gustaría que tuviéramos un PC para nuestros docentes, pero no es fácil realizarlo en un país tan diverso como el nuestro. Tenemos, por ejemplo, 227 lenguas indígenas. Y existen muchas poblaciones diferentes. ¿Cómo hacer un ÚNICO perfil? Las personas que viven en zonas rurales se enfrentan a una realidad completamente diferente de las que viven en las grandes ciudades. Un niño que crece en el Amazonas se enfrenta a un contexto diferente al de un niño o una niña que vive en un barrio rico de São Paulo. La gente tiene diferentes necesidades. Es la diversidad de Brasil lo que conforma nuestra identidad... y estamos orgullosos de nuestra diversidad.”

Entre las demás razones que según los entrevistados justifican la actual ausencia de un PC nacional en Brasil se encuentran las siguientes:



Los docentes que aman y respetan a los niños y las niñas, los hacen felices y motivados (Brasil)

- La formación de docentes es un fenómeno relativamente nuevo. Hasta la década de los años cincuenta, los docentes no se formaban en instituciones de educación superior, sino que seguían su formación en escuelas de secundaria.
- Los centros de formación de docentes no colaboran; no deciden juntos el propósito de sus programas. Cada centro cree que está aportando a los mejores docentes.
- Los centros de formación de docentes no debaten conjuntamente el currículo que deben incluir en sus programas. Algunos centros dan prioridad a la práctica de la enseñanza, mientras otros se concentran más en la teoría.
- Resistencia al concepto de competencia.

Aunque la heterogeneidad de Brasil podría dificultar la formulación de un perfil de docente aplicable a todo el país, la mayoría de las personas entrevistadas están a favor de un perfil en el cual se formulen un número de competencias esenciales. Un representante del sindicato de docentes CNTE, considera que pese a las enormes diversidades, sería deseable tener un PC nacional e incluso internacional. Según él:

"Hay tantas diferencias... El Norte de Brasil, por ejemplo, es completamente diferente del Sur... En una zona rural, es posible que las personas no tengan acceso a Internet. Y en los países árabes, las relaciones entre hombres y mujeres podrían ser diferentes de las nuestras... Podría mencionar tantas diferencias dentro de un país y entre países... pero pese a ello: todo el mundo necesita un buen docente. Existen algunas competencias principales que todos los docentes de todo el mundo deben poseer."

La pregunta de quién decide es un problema común. Un capacitador de docentes que trabaja en la Universidad de Brasilia señala:

“Es bueno pensar en las competencias que todos los docentes deben tener en común para que sean buenos docentes, pero la pregunta que debemos plantearnos también es: ¿Qué institución o autoridad podría formularlas?”

Un temor compartido por prácticamente todas las personas entrevistadas con respecto al establecimiento de un PC es que los teóricos sean los que tengan el poder de elaborar el PC. Un experto en educación manifestó: “Lo que no puede suceder de ninguna manera es que algunos países ricos desarrollen un modelo porque, por ejemplo, obtengan beneficios económicos o culturales de él”. Uno de los entrevistados que fue muy activo en el sindicato de docentes, CNTE, y actualmente es consultor sobre temas educativos en el Senado Federal, agrega:

“El concepto de Perfil de Competencias no es un concepto brasileño. Es el Banco Mundial el que quiere que tengamos un PC. Sin embargo, creo que también sería bueno establecer algunas competencias fundamentales para todos los docentes, pero esto debe ser el resultado de un proceso ascendente. Es de vital importancia formular objetivos para el sistema educativo del propio país, incluidos los objetivos para la profesión docente.”

Todos los entrevistados están de acuerdo en que el proceso debe ser “ascendente” y consideran que los PC deben ser el resultado del esfuerzo conjunto de las distintas partes implicadas, como sindicatos de docentes, docentes, capacitadores de docentes, el Ministerio de Educación, las Secretarías de Educación de los Estados y las universidades.

Un maestro de primaria plantea que el problema de que la formación de competencias no es suficiente para mejorar la profesión docente:

“La educación no es solamente una cuestión de competencias. Lo fundamental es despertar de una actitud crítica en los profesionales. Ellos tienen que percibir el proceso educativo como un todo. Es a la vez historia y sociología, por ejemplo...”

Tal como se ha dicho, la vasta mayoría de los entrevistados consideran que es importante que Brasil desarrolle un PC; un perfil que tenga en cuenta los diferentes contextos en los que vive la población. A pesar de la enorme diferencia que existe entre las realidades de la gente, los entrevistados creen que hay una serie de competencias esenciales que todos los docentes deben poseer, independientemente de las circunstancias y los orígenes, y del contexto en que enseñen. Todo el mundo hace hincapié en que el perfil debe ser relevante para todos los docentes, ya sea para alguien que viva, por ejemplo, en un poblado rural indígena o en un entorno urbano. Por ello, los entrevistados creen firmemente que los indicadores no deben ser nunca genéricos. Por el contrario, tienen que depender del contexto y deben ser el resultado

de debates y negociaciones entre figuras clave en alguna comunidad o entorno educativo, como por ejemplo docentes, capacitadores de docentes y universidades.

Solamente algunas de las personas entrevistadas mencionan que también es importante intercambiar ideas con interesados de otros países en el proceso de desarrollo de indicadores, mientras que la mayoría piensa que sería muy fructífero intercambiar ideas con interesados extranjeros mientras se redactan las competencias de un PC nacional.

3.7 La LDB y las Directrices Curriculares

“No tenemos un perfil de competencias nacional. Tenemos la LDB y las Directrices Curriculares.” Así es como comienzan casi todas las entrevistas en Brasil. ¿Qué es entonces la LDB? “Se compone, entre otras cosas, de competencias para los maestros de primaria que trabajan en escuelas públicas y es obligatoria en todo Brasil,” contestan los entrevistados. ¿Pero no es un PC? “No, en absoluto,” es la respuesta de todo el mundo.

La Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional define y regula el sistema educativo brasileño basado en principios constitucionales. A la primera LDB, creada en 1961, le siguió una segunda versión en 1971 y su versión más reciente se promulgó en 1996.

Muchas de las partes implicadas participaron en el proceso del desarrollo de la LDB, entre ellos representantes del Ministerio de Educación, la sociedad civil, la Asociación Nacional de Formación Profesional, la Asociación Nacional de Administración de la Educación y la Confederación Nacional de Trabajadores. Según diversos entrevistados, los agentes que participaron en el proceso de desarrollo tuvieron dificultades para ponerse de acuerdo. “Todos tenían diferentes enfoques y había muchas discusiones entre ellos”, dice un profesor de la Universidad Federal del Estado de Mato Grosso del Sur, “es por eso que la LDB y sus Directrices tienen un carácter muy general. Dejan mucho margen para la interpretación.”

Las principales características de la LDB de 1996 son:

- Gestión democrática de la educación pública y autonomía administrativa y pedagógica progresiva para las unidades escolares (art. 3 y 15).
- Educación básica gratuita y obligatoria (art. 4).
- Un núcleo común para la escolaridad básica y media, además de una parte diversificada para manejar las diferencias locales (art. 26).
- Para la educación básica, los docentes necesitan educación superior (formación no universitaria), mientras que para el ejercicio de la enseñanza de la primera infancia y los primeros cuatro grados de la educación básica, se necesita una formación en las necesidades profesionales de la educación normal media (art. 62).
- La formación de especialistas en educación se compone de formación superior (pregraduado o graduado) en Pedagogía (art. 64).²³²

Perfil para maestros de primaria: requisitos de formación

De sus 92 artículos sobre el contenido curricular para la educación básica en toda la nación, los incluidos en el Título VI del Capítulo V (artículos 61 al 66) abordan la formación que se espera de los profesionales de la educación: ²³³

- Art. 61. La formación de profesionales de la educación para cumplir los objetivos de los diferentes niveles y modalidades de la educación y las características de cada fase de desarrollo tendrán como base fundamental: I – asociación entre teoría y práctica, incluyendo la formación en servicio; II – aceptación de formación y experiencia previas en las instituciones educativas como también otras actividades.
- Art. 62. La formación de profesores para la educación básica tiene lugar a nivel de la educación superior; la obtención de un título de licenciatura en universidades y centros de educación superior es la formación mínima necesaria para el ejercicio de la enseñanza de la primera infancia y los primeros cuatro grados de la educación básica.
- Art. 63. Las instituciones de educación superior mantendrán: I – cursos de formación para los profesionales de la educación básica, incluyendo el curso de educación superior normal diseñado para la formación de profesores para la educación de la primera infancia y los primeros cuatro grados de la educación básica; II – programas de formación pedagógica para los que tienen diplomas de graduados y desean dedicarse a la educación básica; III – programas de educación continua para los profesionales en diversos niveles.
- Art. 64. La formación de profesionales de la educación para la administración, planificación, inspección, supervisión y orientación en la educación básica se realizará en cursos de Pedagogía a nivel de licenciatura o postgrado dependiendo de los criterios educativos de la institución. Con esta formación se garantiza un marco común nacional.
- Art. 65. Salvo para la educación superior, la formación docente incluirá al menos trescientas horas de práctica en la enseñanza.
- Art. 66. La preparación para la docencia en la educación superior tendrá lugar a nivel de postgrado principalmente en programas de máster y doctorado.

Normas complementarias – Licenciados en pedagogía

Los artículos del 61 al 66 se refieren a las normas que complementan la LDB en un documento independiente de 2006 titulado “Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Pedagogía” (234). En dicho documento se establece que el licenciado en Pedagogía deberá:

- Actuar según la ética y estar comprometido con la construcción de una sociedad justa e igualitaria.
- Comprender, cuidar y educar a los niños de cero a cinco años de edad, contribuyendo así a su desarrollo físico, psicológico, intelectual y social. Fortalecer el desarrollo y el aprendizaje de los niños, incluido el de los que no tienen acceso a la escuela a la edad apropiada.
- Trabajar en espacios dentro y fuera del colegio, promoviendo el aprendizaje entre ciudadanos en diferentes fases del desarrollo humano y a diversos niveles y modalidades de los procesos educativos.



- Reconocer y respetar las necesidades físicas y cognitivas, y el desarrollo de las mismas, así como las necesidades emocionales y afectivas de los alumnos tanto a nivel individual como a nivel de grupo.
- Aplicar métodos para enseñar idiomas extranjeros, portugués, matemáticas, ciencias, historia, geografía, arte y educación física de forma interdisciplinaria adaptada a las diferentes fases del desarrollo humano, especialmente en los niños.
- Relacionar los lenguajes de los medios de comunicación aplicados a la educación en procesos didácticos y pedagógicos, demostrando el dominio de las tecnologías de la información y comunicación apropiadas para el desarrollo de herramientas de aprendizaje importantes.
- Promover y facilitar la cooperación entre la institución educativa, la familia y la comunidad.
- Identificar los problemas socioculturales y educativos, adoptando una postura abierta, integradora e investigadora al enfrentarse a realidades complejas, e intentando contribuir a eliminar las prácticas sociales, étnico-raciales, económicas, culturales y religiosas de exclusión y similares.
- Demostrar conocimiento de la diversidad, respetando las diferencias medioambientales-ecológicas, étnico-raciales, generacionales, sociales o religiosas, así como de las necesidades y opciones especiales y de género.
- Desarrollar un trabajo de equipo, estableciendo un diálogo entre la educación y las demás áreas del conocimiento.
- Participar en la gestión de instituciones donde trabaja como estudiante o profesional, contribuyendo a la elaboración, implementación, coordinación, acompañamiento y evaluación del proceso pedagógico.
- Participar en la gestión de sus instituciones, planificando, ejecutando, monitoreando y evaluando proyectos y programas educativos tanto para entornos escolares como no escolares.
- Realizar investigación que aporte conocimientos sobre: los alumnos y la realidad socio-cultural de sus experiencias fuera de la escuela; procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes entornos ambientales-ecológicos; propuestas curriculares, organización del trabajo educativo y práctica pedagógica.
- Usar, con propiedad, instrumentos para la elaboración del conocimiento pedagógico y científico.
- Estudiar y aplicar de forma crítica las directrices curriculares y demás disposiciones legales, si es preciso, y ejecutar y dirigir el resultado de esta evaluación a las instituciones relevantes.

En el caso de los docentes indígenas y los docentes que van a trabajar a escuelas indígenas: dada la particularidad de las poblaciones con las cuales trabajan y las situaciones donde trabajan, ellos también deben:

- Promover el diálogo entre campos de conocimientos, valores, formas de vida y orientaciones filosóficas, políticas y religiosas específicos de la cultura de los pueblos indígenas entre quienes trabajan así como los de la mayoría de la sociedad.
- Actuar como agentes interculturales, intentando valorar y estudiar temas indígenas relevantes.

Estas mismas orientaciones se aplican a la formación de los docentes para las escuelas de quilombos (poblaciones rurales afro-brasileñas) o las que se caracterizan por acoger a poblaciones de etnias y culturas específicas.^{xxxviii}

3.8 Implementación de la LDB

“Me sorprendería mucho que 10.000 de todos los docentes en Brasil hubieran leído la LDB y las Directrices. Para la mayoría de los docentes, no es más que un documento. Además, cada uno de los Estados y las municipalidades interpreta los documentos de forma diferente.”

Son las palabras de un especialista brasileño en temas educativos.

Un capacitador de docentes que trabaja en una universidad pública de Brasilia afirma:

“Las Directrices de la LDB definen un perfil de docentes. Las directrices establecen lo que se espera de ellos y les ofrecen una base para vincular la teoría con la práctica. Pero la verdad es que las universidades a menudo no trabajan con las directrices. Lo sabemos porque el Ministerio de Educación ha realizado una evaluación de los cursos de pedagogía en las universidades.”

Un profesor de la Universidad Federal de Mato Grosso del Sur (uno de los Estados de Brasil) afirma:

“La calidad y el contenido de los diferentes cursos de pedagogía varían dentro del país, pero aun así los cursos están condicionados por las Directrices Nacionales de la LDB para el Curso de Pedagogía. Los programas de formación docente operan dentro del marco de dichas Directrices. Dentro de sus matrices.”

^{xxxviii} Cuando la autora estaba en Brasil realizando la investigación del estudio de caso, la Comisión de Educación, Cultura y Deporte había desarrollado un anteproyecto de ley para modificar la LDB (que establece las directrices para la educación nacional) a fin de abordar con más detalle la formación de docentes de educación básica. El 6 de julio de 2010, se presentó al Senado y pasó a la Cámara de Representantes. Este anteproyecto se convertirá en ley una vez se haya publicado. Con respecto al Art. 62, el Congreso Nacional decreta que a partir de ahora la formación mínima exigida para los docentes de educación básica será un título de licenciatura para el ejercicio de la enseñanza de la primera infancia y los primeros cinco años de la educación básica. Además, los Estados ofrecerán incentivos financieros para la formación de profesionales de la enseñanza para que trabajen en la educación básica pública. Los docentes que ya estén trabajando tendrán seis años para iniciar y concluir los estudios de licenciatura. Además, se garantizará la educación permanente en centros de educación superior y básica. Con respecto al Art. 67, el Gobierno ofrecerá asistencia técnica a los Estados, al Distrito Federal y a los municipios durante la preparación de concursos públicos (exámenes estatales obligatorios que los maestros deben pasar para poder trabajar en el aula). Título del Proyecto: Proyecto de Ley de la Cámara (PLC) No. 280.

Un profesor de Pedagogía de una universidad privada en Brasilia agrega:

“Las Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Pedagogía son obligatorias. Forman parte de una ley. Las Universidades tienen que incorporar las directrices en sus currículos. Sin embargo, cada universidad interpreta la LDB y sus Directrices de forma diferente.”

Por consiguiente, las opiniones sobre la cuestión de la implementación de las directrices de la LDB varían en gran medida. Casi la mitad de los entrevistados señala que los cursos de formación utilizan las directrices como base de sus programas. Otros están seguros de que, aunque en teoría los centros de formación de docentes están obligados a usar las directrices como marco de sus programas, en la práctica a menudo no lo hacen. También hay distintas opiniones sobre el grado de implementación de las directrices de la LDB en la práctica diaria de las escuelas de primaria. Diversos entrevistados afirman que las escuelas usan las directrices; otros dicen que aunque puede que algunas lo hagan, a otras les traen sin cuidado. Una docente de Pedagogía de una universidad privada en Brasilia menciona un estudio realizado por uno de sus alumnos sobre la discriminación en las escuelas de primaria. La anécdota ilustra que la práctica diaria puede ir en contra de lo que defienden las directrices:

“Había un joven indio que llegó a Brasilia con sus padres. Antes vivían en una comunidad rural en el Amazonas, pero los padres se mudaron a nuestra ciudad en busca de trabajo. Eran muy pobres y vivían en la calle. El niño no sabía leer. Su maestra no quiso darle atención adicional. Literalmente dijo: “el niño no sabe leer porque es indio. Los indios no saben leer. ¿Por qué hacer un esfuerzo adicional para que estudie?”

Pese al hecho de que esta actitud va en contra de varias directrices de la LDB, esta maestra puede seguir discriminando sin ningún problema porque lo más probable es que no sea evaluada de acuerdo a las directrices.

3.9 Evaluación y apoyo del docente

Según prácticamente todos los entrevistados, en Brasil, la evaluación del maestro de primaria deja mucho que desear. La mayoría de los entrevistados afirman que las escuelas de primaria no han formulado directrices o marcos para sus maestros y que tampoco tienen una lista de las competencias en base a las cuales se evalúa a los docentes. Algunos afirman que aunque las escuelas de primaria tienen documentos que describen los estándares de los maestros, cuando se realiza una evaluación, ésta se lleva a cabo de forma informal (por ejemplo, el director pasa por el aula y observa una clase durante un rato). No se da seguimiento a las evaluaciones. Si resulta que un maestro no impartió una clase de forma adecuada, rara vez se le proporciona retroalimentación y mucho menos un curso de perfeccionamiento profesional.

Una profesora universitaria del Estado de Mato Grosso del Sur explica que en su Estado, los docentes de primaria tienen un período de prueba de tres años durante el cual son evaluados. Un representante del sindicato de docentes CNTE, afirma que este tipo de evaluación en la fase de prueba coincide con las directrices de la LDB y que – dependiendo del Estado– se imparten cursos a los docentes que no han pasado bien las evaluaciones. Los cursos nunca son obligatorios y es importante señalar que este tipo de evaluación no se realiza en todos los Estados de Brasil.

Después de la formación del docente, todo aquel que desee trabajar en el aula tiene que pasar un Examen estatal llamado *Concurso Público*. El contenido del *Concurso Público* varía de un lugar a otro del país; por ejemplo, algunos concursos se componen sobre todo de preguntas de opción múltiple mientras que otros pueden tener un enfoque más holístico de los conocimientos, actitudes y habilidades de los docentes, y pueden incluir, por ejemplo, una lista de evaluación pedagógica. Cada Estado tiene su propio instituto que se encarga de elaborar el examen y aplicarlo. Ninguno de los entrevistados ha comparado el examen con un perfil de competencias.

Sin embargo, si uno observa con detenimiento el *Concurso Público* para los docentes del Estado de Pará (al norte del país), podría interpretarlo como un PC.²³⁵

LISTA DE CONTROL DE LA EVALUACIÓN Y EXAMEN POR ESCRITO

• Claridad/Cohesión

- Escritura coherente en términos lógicos-temáticos (vínculo lógico del discurso de acuerdo con lo que se ha solicitado en un tema seleccionado).
- Uso adecuado y correcto de la terminología técnica-científica.
- Dominio y relevancia del contenido.
- Referencia de autores y títulos.

• Comunicación por escrito

- Composición bien estructurada sin errores de sintaxis, puntuación y/o de ortografía.

• Escritura

- Legible / poco legible / imposible de leer

LISTA DE CONTROL DE CONTENIDO

• Introduce el tema

- Presenta el tema de la clase.
- Presenta el aprendizaje que quiere lograr al final de la clase.
- Tiene control del contenido.
- Transmite seguridad en el conocimiento del contenido

- **Muestra un vocabulario adecuado al contenido**
 - Vocabulario técnico de la asignatura.
 - Lenguaje acorde al nivel de los alumnos.
- **Refuerza el aprendizaje del contenido presentado**
 - Revisa los puntos clave.
 - Recomienda ejercicios de fijación de contenido.
- **Bibliografía**
 - Indica o hace referencias bibliográficas.
- **Empatía**
 - Alienta la participación del alumno
 - Ofrece un conocimiento actualizado del contenido

LISTA DE CONTROL DE LA EVALUACIÓN PEDAGÓGICA

- **Contenido observado**
 - Objetivos relacionados con el contenido.
 - Procedimientos.
 - Recursos didácticos adecuados.
 - Formas de evaluación.
 - Bibliografía.
- **Oratoria**
 - Usa un lenguaje claro y correcto.
 - Tono de voz adecuado.
- **Tecnología de la enseñanza**
 - Usa técnicas de enseñanza de forma adecuada.
 - Usa recursos didácticos de forma adecuada.
- **Tiempo**
 - Hace uso adecuado del tiempo disponible para la clase.
- **Metodología**
 - La clase muestra continuidad en su desarrollo.
 - Organización.
- **Conclusión**
 - Al final de la clase, el candidato evalúa la clase, permitiendo una visión integral del conjunto

Si se compara el *Concurso Público* de este Estado con el de São Paulo²³⁶, por ejemplo, se puede concluir que la ciudad densamente poblada de São Paulo se centra principalmente en el conocimiento teórico de los docentes, mientras que Pará presta gran atención a los conocimientos prácticos y las cuestiones pedagógicas.

Según algunos entrevistados, los Exámenes estatales son una forma superficial de poner a prueba a los futuros docentes. Argumentan que la enseñanza abarca muchísimo más de lo que se incluye en la prueba.

3.10 Conclusiones y recomendaciones de Brasil

Al igual que en Chile, en Brasil se hace evidente la importancia de una sólida comprensión del contexto educativo antes de embarcarse en todo el proceso relacionado con el cambio educativo. La educación en Brasil está organizada de forma diferente dependiendo del lugar; cada Estado tiene sus propias demandas de docentes que satisfacer.

Los entrevistados brasileños expresaron su opinión de que Brasil no tiene actualmente un PC nacional. Sin embargo, Brasil sí tiene directrices para los docentes –la LDB – que se componen, entre otras cosas, de competencias de los maestros de primaria y que se podrían denominar marco de competencias. Además, tal como sucedió en Chile, se pone de manifiesto lo importante que es establecer una comprensión común de los términos y de los significados de los conceptos. Sin embargo, también de manera similar a Chile, en el proceso del desarrollo de la LDB fue sumamente difícil que los diferentes interesados llegaran a un consenso, porque todos tenían enfoques diferentes.

Los entrevistados atribuyen la falta de un PC nacional a la enorme diversidad cultural, económica, lingüística, histórica y social de Brasil. Además se menciona el carácter relativamente nuevo de los centros de formación de docentes y la falta de cooperación entre estos centros sobre los programas y los currículos. Sin embargo, existe el deseo de un PC nacional que especifique un número de competencias esenciales para todos los maestros de primaria, puesto que “todo el mundo necesita un buen docente”. Se recalca que dicho PC no puede incorporar indicadores genéricos: los indicadores deben estar siempre vinculados al contexto porque el PC debe responder a la enorme diversidad del país y ser relevante para todos los docentes. Muchos entrevistados están de acuerdo en que el marco de desempeño del docente debe considerar el proceso educativo como un proceso holístico que incluya el conocimiento de la historia y la sociología y que fundamentalmente aspire a despertar una actitud crítica en los profesionales.

Se ha planteado la pregunta de *quién desarrollará un PC*. Todos los entrevistados en Brasil creen que el desarrollo de un PC debe ser el resultado de un esfuerzo colectivo “ascendente” de las distintas partes implicadas, como docentes, sindicatos y capacitadores de docentes, el Ministerio de Educación, las Secretarías de los Estado y las Universidades. Todos expresan un temor de que se impongan puntos de vista de teóricos o de agencias externas. Se cree que los PC deben estar vinculados fundamentalmente a los objetivos establecidos para la educación y a las percepciones de lo que constituye la educación de buena calidad.

Los entrevistados no están de acuerdo sobre la medida en que la LDB debe implementarse en la formación de docentes y en las escuelas de primaria. Coinciden en que cada Estado interpreta el marco de forma diferente y que la práctica diaria puede apartarse bastante de los preceptos (por ejemplo, en materia de discriminación). Consideran que la evaluación deja mucho que desear en términos generales: o no hay directrices en las

escuelas de primaria o las evaluaciones se hacen de forma informal. Por lo general, no hay seguimiento/ retroalimentación^{xxxiv}

**RESUMEN DE LOS PUNTOS DE VISTA EXPRESADOS
POR LOS ENTREVISTADOS EN BRASIL**

Un buen docente:

- Es dinámico y flexible.
- Le gustan los niños y sabe cómo trabajar con ellos.
- Se desarrolla de forma permanente profesionalmente.
- Se concentra tanto en el desarrollo intelectual de los alumnos como en su formación como ciudadanos.
- Tiene conocimientos de las diferentes metodologías y conoce la metodología a usar según las necesidades de los niños.
- Conoce a sus alumnos, reconoce sus capacidades y los alienta a desarrollarse más en el futuro.
- Actúa de forma responsable.

Un perfil de competencias internacional debe:

- Incluir conocimiento del contenido, didáctica, filosofía, psicología, historia, conocimientos de pedagogía, teorías sobre el aprendizaje, conocimientos de las políticas de educación, conocimientos del contexto en el cual tiene lugar el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Prescindir de indicadores genéricos, ya que diferentes contextos requieren diferentes indicadores.
- Abordar los conocimientos, habilidades y valores.
- Respetar la diversidad cultural; por tanto, los indicadores deben estar siempre vinculados al contexto.

^{xxxix} El Ministerio de Educación de Brasil está desarrollando estándares para maestros de primaria, ya que éstos expresan su descontento con el actual sistema de valoración del docente. El Ministerio desea un nuevo sistema de evaluación durante la formación del docente y de valoración durante la práctica diaria en el aula.

CAPÍTULO 4

La India y Malasia

■ LA INDIA

La India está integrada por 28 Estados y 7 Territorios de la Unión (que a su vez se dividen en Distritos); cada Estado se encarga de organizar su educación. Todos los centros de formación pre-servicio suelen utilizar el Marco Curricular Nacional para la Formación de Docentes. El marco define directrices que se consideran esenciales para todos los docentes de la India.

Entre las instituciones entrevistadas se encuentran el sindicato de docentes AIPTF (All India Primary Teachers Federation), el Instituto de Educación y Formación (DIET) del Distrito Sur de Nueva Delhi, la Universidad Jamia Millia Islamia, el NCERT (Consejo Nacional de Investigación y Formación Educativa), el NCTE (el Consejo Nacional de Formación Docente), una escuela de primaria, el TSG (Grupo de Apoyo Técnico) y el Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos: Departamento de Educación Escolar y Alfabetización.

Este capítulo se inicia con una descripción de las directrices de los docentes, la forma en que se desarrollaron y su contenido. Luego, se examinará su implementación en la práctica diaria. Por último, se abordarán las opiniones de los entrevistados con respecto al perfil de competencias internacionales y nacionales.

4.1 Las opiniones de los docentes sobre un Perfil de Competencias

“En mi cabeza, he esbozado un perfil de docentes, pero me falta ponerlo por escrito” dice riéndose el director de un colegio público de Nueva Delhi. Su escuela tiene más de 750 alumnos, la proporción entre docentes y alumnos es de aproximadamente 1:45.

Aunque en la India no hay tanta resistencia como en Chile y Brasil a hablar de las competencias, diversos entrevistados no estaban de acuerdo con el concepto de “competencias”. Y a la mayoría no le gusta el concepto de “estándar” (tal y como prefieren usarlo en Chile, por ejemplo). En cambio, la noción de “directriz” se considera mucho más apropiada^{XL}.

El presidente del Consejo Nacional de Formación Docente (NCTE) – El Cuerpo Reglamentario del Gobierno de la India encargado de desarrollar y formular el Marco Curricular Nacional para la Formación de Docentes – explica:

^{XL} Otros conceptos poco apreciados por algunos de los entrevistados fueron “evaluación” y “entrevista”. En cambio, los implicados, en general, preferían “evaluación” e “interacción”.

“Al hablar de competencias de los docentes, se enfoca la Educación de una manera muy técnica. Nosotros preferimos hablar de directrices. Tampoco nos gusta la noción de estándares, dado que asociamos un estándar con algo rígido. Algo que no es en absoluto flexible. Y aunque no estoy en contra de los perfiles de competencias para los docentes, me gusta mucho más el concepto de directrices para los docentes. Sin embargo, hasta ahora no hemos definido ni explicado con detalle las competencias, tal y como sí han hecho países como Suecia y Australia. Sin embargo, hemos desarrollado directrices para los docentes en todo el país.”

Se han hecho esfuerzos para desarrollar un PC nacional. A principios de la década de los ochenta, por ejemplo, el Consejo Nacional de Investigación y Formación Educativa publicó un manual sobre las habilidades esenciales para la enseñanza.²³⁷

Una de las autoras (que actualmente trabaja en el sindicato de docentes AIPTF) afirma:

“Se vendieron miles de copias. Y muchas universidades incorporaron el contenido en su currículo. Fue el resultado de ocho años de investigación en muchos Estados de la India. Nunca ha sido obligatorio trabajar con las 20 competencias que formulamos, aunque considero que éstas son las competencias que deben tener todos los docentes, independientemente del Estado en que vivan.”

Pese a los empeños por establecer un PC nacional obligatorio, hasta ahora la India no ha creado uno; ni durante la formación pre-servicio^{XLI} ni en las escuelas de primaria; tampoco existe un perfil nacional como instrumento para la evaluación del docente.

Un representante del Consejo Nacional de Investigación y Formación Educativa (NCERT) explica:

“No tenemos un perfil de competencias nacional que sea obligatorio para nuestros docentes. Tenemos el Derecho de la Primera infancia a una Educación Gratuita y Obligatoria, el Marco Curricular Nacional y el Marco Curricular Nacional para la Formación de Docentes. Es probable que éste último sea el que más se acerque a un PC.”

El representante del NCERT no es el único entrevistado que compara el Marco de Curricular Nacional para la Formación de Docentes (NCFTE) con un PC. Una de las personas entrevistadas, un profesor universitario de Delhi, puntualiza incluso que el NCFTE de la India es un PC. Sin embargo, este punto no visto no es compartido por los demás entrevistados.

En general, existe un acuerdo referente a la pregunta de por qué la India carece de un PC nacional obligatorio para los maestros de primaria. De hecho, la principal razón coincide con

^{XLI} En la India, existe la formación de docentes pre-servicio y la formación de docentes en servicio. Todos los maestros de primaria están obligados a seguir todos los años un curso de formación de docentes en servicio durante 10 - 20 días (dependiendo de la política de formación en servicio del Estado en cuestión). Los programas de formación en servicio son programas basados en las necesidades. El contenido de la formación depende de las necesidades educativas en un determinado ámbito. La formación en servicio está organizada a nivel de distrito por los Institutos de Educación y Formación de Distrito (DIET). No hay perfil de competencias en la formación en servicio. Los maestros no son evaluados durante esta formación anual.

una mencionada también por las partes implicadas en Brasil: la diversidad del país. Debido a la enorme heterogeneidad de la India (por ejemplo, cultural, socioeconómica), un PC nacional nunca debe componerse de competencias e indicadores rígidos, dicen todos los implicados; sino que debe dejar margen para la interpretación y tener en cuenta los contextos diferentes de las personas y por consiguiente sus necesidades también diferentes. Uno de los representantes del NCERT menciona, por ejemplo, que “los niños con necesidades especiales necesitan maestros con competencias distintas que los niños “normales” y un profesor universitario del NCERT afirma:

“Uno no puede ser rígido a la hora de formular un PC. Veamos por ejemplo, el concepto de “primera infancia”. Cada sociedad, cada contexto interpreta este concepto de forma diferente. O analicemos la obediencia de los niños. En la India, consideramos que es muy importante que los niños sean obedientes. Y no consideramos que sea incompatible con el concepto de centrar la atención en el niño. Sé, sin embargo, que en muchos países, la obediencia no es compatible con un enfoque centrado en el niño.”

El Jefe de Departamento del NCERT señala:

“¡Hay tantos tipos de colegios! Aquí hay clases grandes, clases pequeñas, escuelas urbanas, escuelas rurales, escuelas con infraestructura, escuelas sin infraestructura, hay escuelas en zonas remotas, escuelas con un solo profesor... ¿Cómo habría que evaluar a todos los profesores en base a un único perfil rígido?”

Sin embargo, el hecho de que la India no tenga un PC nacional para los maestros de primaria no significa que no se quiera desarrollar uno. La vasta mayoría de los entrevistados afirman querer un perfil de este tipo, ya que creen que podría contribuir a mejorar la calidad de los educadores. Están a favor de un PC nacional e incluso internacional, que incluya una serie de directrices que los docentes estén obligados a seguir, independientemente del contexto en el que vivan o trabajen. Una representante del NCERT afirmó “ninguna agencia externa debe interferir en los aspectos contextuales de la educación. Es preciso que lo desarrollen los propios maestros.” También cree que se deben formular algunas competencias que sean obligatorias para todos los docentes. Ella menciona en concreto las habilidades de comunicación (con los alumnos y sus padres), una buena actitud (por ejemplo, alentar a los alumnos a desarrollar sus potenciales. Nada de acoso moral) y unos conocimientos sólidos (por ejemplo, conocimientos pedagógicos, conocimientos de la asignatura). Uno de sus colegas explica durante la interacción con un grupo^{xlii} su preferencia por la idea de una directriz en lugar de una competencia, y expresa su punto de vista sobre el contenido de un PC:

^{xlii} La interacción tuvo lugar en la oficina del NCERT, donde cerca de 20 representantes del NCERT estaban presentes para compartir sus puntos de vista con respecto a las competencias de los docentes y la evaluación de los docentes.

"Creo que se podría elaborar una lista de competencias esenciales que deberían aplicarse a todos los docentes, independientemente de qué parte del mundo sean, y es preferible llamarlas directrices, pues el concepto de directrices es más flexible. Y sí, esas directrices deben ser obligatorias. Algunas de las directrices esenciales son: que los docentes tengan habilidades pedagógicas y de comunicación, así como conocimiento del contenido y que cuiden a los niños. Pero algunos temas dentro del sistema educativo son contextuales. Siempre. Por ejemplo, el contenido curricular y la interacción entre docentes y alumnos."

4.2 Marcos existentes para la formación de docentes

Echemos un vistazo a los documentos mencionados por diversos entrevistados cuando contestan las preguntas con respecto a los perfiles de los docentes en la India. En general, hacen referencia a los tres documentos mencionados por la representante del NCERT anteriormente, siendo el primero la Ley de 2009 sobre el Derecho de la Primera Infancia a una Educación Gratuita y Obligatoria²³⁸ (que entró en vigor en abril de 2010). Con respecto al tema del presente informe, los entrevistados consideran importantes los apartados 24 y 29:

Apartado 24: "Un docente (...) debe cumplir con las siguientes obligaciones, a saber:

- (a) Mantener la regularidad y puntualidad en la asistencia al colegio.
- (b) Dirigir y completar el currículo de acuerdo con las disposiciones de la subapartado (2) del apartado 29 (véase más adelante).
- (c) Completar todo el currículo en el tiempo establecido.
- (d) Evaluar la capacidad de aprendizaje de cada niño y, si fuese necesario añadir instrucciones.
- (e) Celebrar reuniones regulares con los padres e informarles sobre la regularidad en la asistencia, la capacidad de aprendizaje, los progresos en el aprendizaje y cualquier otra información relevante sobre el niño y
- (f) Cumplir con estas obligaciones tal como estén prescritas."

Apartado 29 (2): "La autoridad académica, mientras establece el currículo y el procedimiento de evaluación (...) debe considerar lo siguiente, concretamente:

- (a) Conformidad con los valores establecidos en la Constitución.
- (b) Desarrollo completo del niño.
- (c) Desarrollo de los conocimientos, el potencial y el talento del niño.
- (d) Máximo desarrollo de capacidades físicas y mentales.
- (e) Aprendizaje a través de actividades, descubrimiento y exploración de una manera adaptada al niño y centrada en el niño.
- (f) El material de instrucción debe, en la medida de lo posible, estar en el idioma materno del niño.
- (g) Hacer que el niño no sienta miedo, trauma ni ansiedad, y ayudar al niño a expresar libremente sus puntos de vista.
- (h) Una evaluación integral y continua de la comprensión del niño de los conocimientos y de su capacidad para aplicarlos."

En segundo lugar, los entrevistados mencionan el Marco Curricular Nacional (NCF) 2005. El NCF fue desarrollado por el Consejo Nacional de Investigación y Formación Educativa (NCERT), junto con muchas otras partes implicadas, entre las que se encontraban académicos de diferentes disciplinas, directores, docentes y padres de alumnos, estudiantes, representantes de ONG, Secretaría de Educación del Estado y Directores de los Consejos del Estado para la Investigación y Formación Educativa (SCERT).²³⁹ El documento intenta ofrecer un marco dentro del cual los docentes y las escuelas puedan escoger y planificar las experiencias que consideran deben tener los niños.²⁴⁰ Los principios rectores del NCF son los siguientes:

- Conectar el conocimiento con la vida fuera del colegio.
- Asegurar que el aprendizaje se aparte del aprendizaje memorístico.
- Enriquecer el currículo para tener en cuenta todo el desarrollo de los niños en lugar de centrarse sólo en los libros de texto.
- Hacer exámenes más flexibles e integrados a la vida del aula y
- Fomentar una identidad preponderante que tenga en cuenta el interés por el sistema democrático del país.²⁴¹

Sin embargo, según la mayoría de los entrevistados, el documento más importante con respecto a las competencias de los docentes es el Marco Curricular Nacional para la Formación de Docentes. El siguiente párrafo procede del Prefacio del Marco Curricular Nacional para la Formación de Docentes 2009.²⁴²

*“El presente Marco Curricular Nacional para la Formación de Docentes (NCFTE, 2009) establece el contexto, los intereses y los puntos de vista que ponen de relieve que la formación de docentes y la educación en la escuela tienen una relación simbiótica y que los desarrollos en ambos sectores refuerzan mutuamente el interés necesario por las mejoras cualitativas de todo el espectro de la educación, incluyendo la formación de docentes. (...) Los temas relacionados con la Educación inclusiva, las perspectivas de un desarrollo equitativo y sostenible, las perspectivas de género, el papel del conocimiento de la comunidad en la educación y las TIC en la escuela, así como el aprendizaje electrónico pasan al primer plano en el Marco.”*²⁴³

El Consejo Nacional de Formación Docente (NCTE)^{XLIII}, un organismo oficial del Gobierno de la India, está desarrollando directrices para (futuros) docentes. El Marco del NCTE anterior es de 1998. Es necesario considerar la formación de docentes, tal como aparece en el NCFTE, “como una empresa holística que implica acciones de diferentes tipos y desde múltiples frentes, cuyo objetivo es el desarrollo global del docente –conocimientos y comprensión, repertorio de habilidades, actitudes positivas, hábitos, valores y capacidad de reflexión.”²⁴⁴ Y aunque todas se ajustan a la definición de “competencias”, no se denomina así.

^{XLIII} “El principal objetivo del NCTE es lograr un desarrollo coordinado y planificado del sistema de formación de docentes en todo el país, una buena regulación y mantenimiento de las Normas y Estándares en el sistema de formación de docentes y en los asuntos relacionados con los mismos.” Véase: <http://www.ncte-india.org/> (última consulta de la autora el 28 de septiembre de 2010).

Durante el desarrollo del NCFTE 2009, el NCTE contó con todo tipo de aportaciones de los educadores y expertos en formación de docentes. El borrador inicial del NCTE 2009 lo desarrolló un Comité Experto, sobre la base de las ideas generadas a lo largo de una serie de deliberaciones intensivas por miembros del comité y académicos, capacitadores de docentes, maestros, maestros en formación, representantes de ONG, la Facultad de IRE (Institutos Regionales de Educación) del NCERT (Consejo Nacional de Investigación y Formación Educativa), SCERT (Consejos del Estado para Investigación y Formación Educativa), DIET (Institutos de Educación y Formación de Distrito), IASE (Institutos de Estudios Avanzados en la Educación), CTE (Escuelas de Formación Docente), departamentos de Educación de la universidad y departamentos de Educación estatales en las reuniones de consultas. A continuación, el documento se colgó en el sitio de Internet del NCTE para la retroalimentación. En base a la aportación y a las recomendaciones recibidas, entre otros, de diversos profesores universitarios, el NCTE adaptó el borrador y lo envió a los gobiernos estatales. Una vez incorporadas sus recomendaciones, el documento estuvo listo. Se organizaron talleres para preparar a los capacitadores de docentes que trabajan con el Marco y explicarles cómo podían incorporar al marco en sus programas. Asimismo se invitó a algunas universidades estadounidenses a compartir sus puntos de vista sobre el Marco. El presidente del NCTE explica lo siguiente:

“Observamos los cambios que se están produciendo en las escuelas. Exploramos los desafíos dentro de la comunidad educativa, las nuevas demandas, los temas nuevos... Lo que queremos es sensibilizar a los maestros sobre los nuevos desafíos.

Mientras desarrollábamos nuestro marco, realizamos consultas a escala nacional con los diferentes tipos de partes implicadas, como capacitadores de docentes, docentes, administradores, la sociedad civil, ONG dedicadas al tema de la educación, responsables políticos, diseñadores de currículos... Este proceso de consulta tuvo lugar hará unos dos años. Una de las principales razones por las cuales nuestro marco tiene una amplia cobertura es por la participación de todos estos implicados durante el desarrollo del mismo. Participaron muchísimos niveles...”

El NCFTE se compone de directrices para los docentes, que no son obligatorias por la ley. No obstante, según la vasta mayoría de los entrevistados, el NCFTE se utiliza como marco para la enseñanza en toda la India. El proceso inclusivo de desarrollo del Marco ha sido una de las principales razones de que la mayoría de los docentes (capacitadores) lo hayan acogido con agrado y lo usen, según los entrevistados.

El Marco les pide a los docentes:

- Cuidar a los niños y estar bien con ellos, comprender a los niños en los contextos sociales, culturales y políticos, desarrollar sensibilidad hacia sus necesidades y problemas, tratar a los niños en igualdad de condiciones.
- No percibir a los niños como receptores pasivos de conocimientos, aumentar su propensión natural a construir significados, desalentar el aprendizaje de memoria, hacer que el aprendizaje sea una actividad divertida, participativa y significativa.

- Analizar de forma crítica los currículos y los libros de texto, contextualizar el currículo para adaptarse a las necesidades locales.
- No tratar el conocimiento como algo “dado”, integrado en el currículo y aceptado sin cuestionar.
- Organizar experiencias de aprendizaje participativas, centradas en el alumno y basadas en actividades –jugar, hacer proyectos, debatir, dialogar, observar, visitar y aprender a reflexionar sobre su propia práctica.
- Integrar el aprendizaje académico en las realidades sociales y personales, respondiendo a las diversidades en el aula.
- Promover valores de paz, una forma de vida democrática, igualdad, justicia, libertad, fraternidad, laicismo y entusiasmo por la reconstrucción social.²⁴⁵

El Marco establece, además, que “esto sólo se puede lograr si el currículo de la formación de docentes brinda oportunidades cruciales y adecuadas para que los futuros docentes puedan:

- Observar e implicar a los niños, comunicarse y relacionarse con ellos.
- Comprenderse a sí mismos y a los demás, sus creencias, asunciones, emociones y aspiraciones; desarrollar la capacidad de autoanálisis, autoevaluación, adaptabilidad, flexibilidad, creatividad e innovación.
- Desarrollar unos hábitos y una capacidad de aprendizaje autónomo, tener tiempo para pensar, reflexionar, asimilar y articular nuevas ideas; ser críticos consigo mismos y colaborar en grupo.
- Implicarse con el contenido del tema, analizar los conocimientos de la disciplina y las realidades sociales, relacionar la asignatura con el entorno social de los alumnos y desarrollar el pensamiento crítico.
- Desarrollar habilidades profesionales en pedagogía, observación, documentación, análisis e interpretación, teatro, artesanía, narración y análisis reflexivo.”²⁴⁶

Más adelante, el Marco ofrece sugerencias concretas sobre cómo se puede rediseñar la formación de los docentes. Una vez más, se trata de sugerencias o directrices, y no se han formulado indicadores relacionados con estas directrices.

De acuerdo con el presidente del NCTE, es muy prematuro sacar conclusiones sobre los efectos de la implementación del Marco, ya que el documento se publicó tan sólo en 2009, pero tanto el presidente como los demás entrevistados están seguros de que los Estados han incorporado directrices del Marco en su currículo para la formación pre-servicio.

4.3 Implementación del NCFTE

Cada programa de formación decide cómo se incluirá el NCFTE y qué elementos del Marco deben tener más importancia. La gran mayoría de los entrevistados creen que su carácter flexible permite utilizar el Marco en diversos contextos de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con las necesidades e intereses específicos.

Dado que los centros de formación de docentes en los diferentes Estados utilizan el Marco de acuerdo con sus deseos y contextos, la forma en que los docentes son evaluados varía en toda la India. Según algunos de los entrevistados, en cuanto empiezan a trabajar en una escuela, no se vuelve a evaluar a los maestros. Otros afirman que algunas escuelas evalúan a sus educadores de forma regular. Un maestro de primaria afirma:

"De vez en cuando el director viene a mi clase. Se sienta en la parte trasera del aula y comienza a observarme a mí y a los niños. Se queda ahí durante un cuarto de hora y luego se va. Más tarde, me comunica lo que piensa de mi clase. Creo que es un sistema de evaluación sumamente subjetivo. No utiliza ningún marco. Bueno sí: utiliza su marco personal. Se limita a decir si le gusta cómo estoy haciendo mi trabajo."

El director de un DIET de Nueva Delhi explica:

"Todos los centros de formación de docentes toman sus propias decisiones con respecto a la evaluación de los alumnos. Y los directores de las escuelas también deciden por sí mismos cómo desean evaluar a sus docentes."

"Tenemos que mejorar la evaluación de los docentes", afirma el Jefe de Departamento del Consejo Nacional de Formación e Investigación Educativa (NCERT), preocupado por el desarrollo y la formulación del Marco Nacional del Programa de Estudios^{XLIV}. Sin ninguna excepción, todos los entrevistados opinan que el sistema de evaluación global de docentes es deficiente en todo el país. Su principal comentario es que la evaluación, de llevarse a cabo, no suele producir profesores de mejor calidad. En el NCFTE²⁴⁷, se afirma que:

"La evaluación no tiene en cuenta ni las dimensiones cualitativas de la formación de docentes, ni otras capacidades profesionales, ni las actitudes y los valores de los docentes. Además, la evaluación no es continua como debe ser."

Un representante del Consejo Nacional de Formación e Investigación Educativa dice:

"No se ofrece apoyo a los docentes sobre cómo mejorar después de la evaluación. Solamente se les dice que lo han hecho bien o mal. ¿De qué te sirve oír eso si no tienes idea de cómo ser un mejor docente?"

Con respecto a la evaluación durante la formación pre-servicio, como era de esperar, los criterios de evaluación vuelven a variar considerablemente entre las regiones, aunque también entre los programas de formación de docentes. Por lo general, los futuros docentes son evaluados durante su periodo de prácticas en una escuela de primaria por sus capacitadores de docentes pre-servicio.



A los docentes eficaces, les gusta su trabajo y trabajar con niños y niñas (India)

Por ejemplo, los 15 criterios de evaluación de una institución de formación docente en el Distrito Sur de Nueva Delhi son los siguientes:

- Personalidad (máximo 5 puntos)
 - Confianza (5)
 - Modulación de la voz (5)
 - Uso de gestos y expresión (10)
 - Dominio del idioma (10)
 - Redacción del plan pedagógico (5)
 - Presentación de la lección (10)
 - Dominio del contenido (10)
 - Trabajo en la pizarra (5)
 - Ritmo de la lección (5)
 - Metodología pedagógica (10)
 - Participación del alumno (5)
 - Control de la clase (5)
 - Uso de las ayudas pedagógicas (5)
 - Evaluación de los resultados del aprendizaje (5)
 - Puntos en total (máximo 100)

Otros programas de formación pueden tener criterios de evaluación un poco o totalmente diferentes.

El NCFTE ofrece sugerencias y criterios con respecto a la evaluación en la formación del profesor, incluyendo la observación de los alumnos durante un determinado tiempo en situaciones concretas (por ejemplo, número de horas de observación, métodos usados, informes); observaciones consignadas por el futuro docente sobre una serie de criterios importantes para las tareas y la redacción de informes (por ejemplo, notas de campo); el periodo de prácticas en la escuela para relacionarse y comunicarse con los alumnos (por ejemplo, preparación, selección de actividades,

materiales, creatividad, interacción con los niños); planificación para el contacto con la escuela (por ejemplo, habilidades de comunicación, manejo del tiempo, organización de materiales); debates después de las prácticas, redacción de informes y presentaciones en grupo (por ejemplo, ideas, análisis, reflexiones), desarrollo profesional y psicológico del docente (por ejemplo, cursos, capacidad para integrar el pensamiento con la acción, sentimientos e intelecto, mente abierta y sensibilidad social); evaluación de un repertorio de habilidades (por ejemplo, uso de la biblioteca, organización de visitas de campo y exposiciones, habilidades de narración); comprensión del alumno, temas pedagógicos y curriculares (por ejemplo, observación de las prácticas de educación en el aula, visitas a los centros de innovación, reflexiones); el docente como investigador (por ejemplo, análisis de libros de textos escolares y materiales alternativos, análisis de los errores de los alumnos y observación de sus estilos y estrategias de aprendizaje), actividades de intercambio durante las cuales se puede evaluar a los alumnos (por ejemplo, desarrollo de recursos para enseñar al alumno, evaluación de los alumnos, tipo de preguntas en diferentes ámbitos); y jornadas de reflexión (por ejemplo, breves descripciones de cómo se impartió la clase, cómo respondieron los alumnos y la capacidad para incluir el intercambio de experiencias de los alumnos).²⁴⁸ De nuevo, se trata de *sugerencias* de evaluación y no de criterios de evaluación obligatorios.

4.4 Conclusiones y recomendaciones de la India

La gran mayoría de los entrevistados de la India opinan que la India no tiene actualmente un marco de competencias para los docentes. Al igual que en Brasil, la actual ausencia de un PC se atribuye a la enorme diversidad del país. Sin embargo, según los entrevistados, el Marco Curricular Nacional para la Formación de Docentes (NCFTE), que ofrece orientaciones para el docente, se parece mucho a un marco de competencias.

Al igual que en Chile y Brasil, el concepto de “competencias” no suele ser muy apreciado, y se prefiere el término de “directriz”. Una vez más, es crucial examinar de cerca el significado que se le otorga al término “competencias”, es decir, cómo se comprende. Los entrevistados de la India asocian las competencias a una educación técnica y rígida, mientras que las directrices son más flexibles. Como sucede en Chile y Brasil, los entrevistados de la India no necesariamente están en contra de un perfil de competencias obligatorio para los docentes de primaria, ya que opinan que ello puede contribuir a la calidad de los educadores. Además, hay un entendimiento y un acuerdo común con respecto al desarrollo y el contenido de un PC. Los entrevistados afirman que los centros de formación de docentes han integrado en gran medida las directrices no obligatorias del NCFTE, gracias al hecho de que muchos implicados participaron en el desarrollo del Marco, como los académicos y expertos en educación, capacitadores de docentes, profesores, estudiantes de magisterio, representantes de ONG e instituciones de educación nacionales y locales. Curiosamente, en el desarrollo del otro marco mencionado – el NCF – también participaron las organizaciones estudiantiles y las de padres de alumnos. Si se lleva a cabo un PC nacional en la India, los entrevistados consideran que es de vital importancia que el proceso de desarrollo sea inclusivo y participativo, que todas las partes implicadas den su opinión, que haya suficiente margen y tiempo para intercambiar ideas, y que se realicen talleres de preparación. Se expresó la opinión de que ninguna agencia externa debe interferir en los aspectos contextuales de la educación.

Asimismo, los entrevistados en general estaban de acuerdo en que un PC debe adoptar la forma de “sugerencias concretas”, en que se debe dejar suficiente margen para la interpretación y en que un PC nunca debe estar integrado por competencias e indicadores rígidos, dado que los contextos sociales, geográficos, económicos y lingüísticos de las personas, y sus necesidades individuales varían inmensamente.

Los programas de formación deciden la implementación del NCFTE de forma individual. Aunque el carácter flexible hace que sea fácil emplear el Marco según las necesidades específicas, también conlleva que la evaluación del docente difiere en cuanto a carácter y frecuencia dependiendo del lugar de la India en que se lleve a cabo. Uno de los problemas mencionados es el breve plazo de evaluación y la subjetividad de los evaluadores. Tal como sucede en Chile y Brasil, los entrevistados consideran que la evaluación del docente puede mejorar mucho. Opinan que, aunque se realice una evaluación, el resultado no es una mejor calidad de los docentes porque después de las evaluaciones no se ofrece apoyo al docente. La evaluación no incluye aspectos cualitativos como las capacidades profesionales ni actitudes, y no es continua.

RESUMEN DE LOS PUNTOS DE VISTA DE LOS ENTREVISTADOS EN LA INDIA

Un buen docente:

- Puede tratar debidamente la diversidad en el aula y tiene en cuenta las diferentes necesidades de los niños.
- Es comprensivo.
- Conoce los orígenes de sus alumnos.
- Estimula la creatividad de sus alumnos.
- Es flexible.
- Se desarrolla continuamente.
- Anima a sus alumnos a ser buenas personas.
- Estimula un desarrollo completo del niño.
- Debe crear un entorno de enseñanza y de aprendizaje interactivo.
- Promueve el aprendizaje real por parte de sus alumnos, tanto en dominios cognitivos como no cognitivos.
- Tiene profundos conocimientos de la asignatura.
- Tiene habilidades de comunicación.
- Tiene habilidades de gestión.
- Es competente en términos pedagógicos.
- Es paciente.
- Usa métodos de aprendizaje y enseñanza participativos.
- Quiere y cuida a los niños.
- Domina el idioma.

Un perfil de competencias internacional debe :

- Desarrollarse de una forma participativa.
- Componerse de directrices flexibles o dejar espacio para diversas interpretaciones.
- Enfatizar la importancia de la educación inclusiva.
- Prescindir de indicadores, ya que los indicadores tienen que depender del contexto.

■ MALASIA

Malasia, que se compone de 13 Estados y 3 Territorios Federales, tiene un sistema educativo muy centralizado. Los gobiernos federales tienen poco que decir con respecto al currículo u otros aspectos de la educación. La población del país está integrada por tres grupos étnicos principales: malayos, chinos y los pueblos del subcontinente del Asia meridional.

Los Centros de Formación de Docentes trabajan de acuerdo con el perfil nacional de competencias llamado Estándar Gurú de Malasia o Estándares de los Docentes de Malasia. Además, los docentes de primaria deben atenerse a dos PC: El perfil de la PTK y el perfil de la LNPT. El primero tiene que ver con el conocimiento del contenido mientras que la LNPT tiene que ver con el desempeño de los docentes.

A continuación, se prestará atención al significado y contenido de estos diferentes PC, y a las experiencias de los docentes a la hora de trabajar con ellos. En primer lugar se describirán las principales características de la formación de docentes en Malasia y los Estándares de los Docentes de Malasia.

En Malasia, se organizaron reuniones con dos escuelas de primaria, dos escuelas de secundaria, el NUTP (National Union of the Teaching Profession), (Sindicato Nacional de la Profesión de la Educación), dos divisiones del Ministerio de Educación (la de Desarrollo de Competencias y Evaluación y la de Formación de Docentes) y el Instituto Aminuddin Baki (Instituto Nacional de Gestión y Dirección Educativas).

4.5 Algunas características y estándares de la formación de docentes

En Malasia, el Ministerio de Educación (Mde) se encarga de la formación de los maestros de primaria a través de los Institutos de Formación de Docentes (ITE), anteriormente conocido como Escuelas de Formación Docente. En 2006, las Escuelas de Formación Docente obtuvieron la categoría de institutos. El objetivo de la creación de estos ITE es mejorar la calidad de la educación de los docentes en Malasia. Se espera que los profesores de los ITE obtengan al menos un máster en sus respectivas disciplinas y se les alienta a obtener un título de doctorado en sus respectivos campos.

La División de Formación de Docentes (TED) junto con los Institutos de Formación de Docentes y los Institutos Públicos de Educación Superior (PIHE) son responsables de la planificación e implementación de la formación de docentes con miras a satisfacer la demanda de docentes en las escuelas de toda la nación. Se hace hincapié en tres aspectos para asegurar el desarrollo de docentes de alta calidad, concretamente: los valores de la profesión docente, los conocimientos y la comprensión, y las habilidades para la enseñanza y el aprendizaje. El mayor desafío de la división TED es atender las diferentes lenguas vehiculares de la enseñanza usadas en las escuelas existentes en el sistema educativo de Malasia. Existen tres tipos importantes de escuelas públicas en el país: las Escuelas Nacionales, en las cuales

el idioma malayo es el más usado como lengua vehicular (aunque en los últimos años se ha usado el inglés para enseñar ciencias y matemáticas), las escuelas chinas que utilizan el mandarín como lengua vehicular y las escuelas tamilyes, que usan el tamil como lengua vehicular. Los ITE tienen que impartir clase en los respectivos idiomas mientras que hay asignaturas ?por ejemplo, sociología y psicología? que se enseñan en el idioma nacional. Se exige a todas las escuelas tener buen dominio del inglés.

El MdE de Malasia ha desarrollado los Estándares de los Docentes de Malasia (MTS) como guía y referencia para todos los docentes y los capacitadores de docentes. Los entrevistados, entre los que se incluyen representantes de la División de Formación de Docentes del MdE afirman que los Estándares son el equivalente de las competencias. Los 27 Institutos de Formación de Docentes en todo el país usan los MTS; su currículo se ajusta a las normas del manual. Los MTS se publicaron recientemente, en 2009.

Los Estándares de los Docentes de Malasia son definidos así por la TED: “Una declaración de las competencias profesionales que deben lograr todos los docentes y la declaración de los aspectos preparados e implementados por los ITE y las agencias”. La formulación de los MTS se basa en lo siguiente, tal como se puede leer en un documento preparado por la TED:

- Para ser buenos profesionales, los docentes deben mejorar la práctica de los valores en la profesión docente, los conocimientos y la comprensión, así como las habilidades para la enseñanza y el aprendizaje.
- Las instituciones y las agencias de formación docente deben tener tanto descripciones claras e integrales de las políticas, currículos, infraestructuras, personal docente y recursos de enseñanza y aprendizaje como procedimientos de aseguramiento de la calidad a fin de garantizar que el proceso de formación sea uniforme, efectivo y de alta calidad.
- El MdE aspira a promover la excelencia entre los ITE y por tanto, a ser un modelo para los otros.
- Los Estándares de los Docentes de Malasia han esbozado los criterios y estándares de acuerdo con el Marco Malayo de Cualificaciones que establece las normas y criterios generales para la Educación Superior.

Los estándares se formularon con los siguientes objetivos:

1. Identificar el nivel de competencias profesionales de los docentes en relación con su práctica de los valores de la profesión docente, los conocimientos y la comprensión, y las habilidades para la enseñanza y aprendizaje.
2. Identificar el nivel de preparación y la aplicación de las necesidades de formación por parte de instituciones y agencias de formación docente a fin de alcanzar el nivel deseado de competencia del docente.
3. Ayudar a identificar las políticas y las estrategias de desarrollo para la formación de docentes que hay que mejorar en base a los acontecimientos y los desafíos actuales en el mundo de la educación.

Los tres Estándares de los MTS son los siguientes:

Estándar 1: Prácticas y valores de la profesión docente – detalla los valores y las prácticas profesionales que un docente debe poseer en el ámbito personal, social y profesional.

- Los valores que se concentran en el **ámbito personal** son creer en Dios, ser honesto, sincero, tener conocimientos, amabilidad, paciencia, tacto, justicia, generosidad, perseverancia, competitividad, fortaleza, lucidez, ser una persona activa y saludable, poseer habilidades interpersonales e intrapersonales, y un espíritu de voluntariado y eficiencia.
- Los valores que se recalcan en el **ámbito profesional** son amor por la profesión, inteligencia, integridad, ser un ejemplo para los demás, practicar el trabajo en equipo, ser una persona proactiva, creativa e innovadora.
- Los principales valores en el **ámbito social** son estar en armonía, desarrollar habilidades sociales, tener un espíritu comunitario, patriotismo y amor por el medio ambiente.

Estándar 2: Conocimientos y comprensión – Detalla los niveles de competencia en cuanto a conocimientos y comprensión en las principales disciplinas escogidas, estudios de educación, el currículo y actividades extracurriculares que el docente debe poseer. Este estándar detalla las competencias para la enseñanza y el aprendizaje que debe poseer el docente:

- Filosofía, objetivos, objetivos curriculares y extracurriculares, resultados de aprendizaje y necesidades de enseñanza y aprendizaje para la asignatura.
- Contenido del tema enseñado.
- Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), medios de comunicación y recursos pedagógicos en la implementación de actividades curriculares y extracurriculares.
- Estrategias para crear un entorno didáctico propicio.
- Métodos de valoración y evaluación, e investigación orientada a la acción para mejorar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje.
- Potencial del alumno y formas de desarrollarlo de una manera holística e integrada.

Estándar 3: Habilidades para la enseñanza y el aprendizaje. Estas habilidades usan diferentes enfoques, métodos y técnicas e integran las habilidades de pensamiento, habilidades creativas e innovadoras, habilidades de aprendizaje, habilidades en las tecnologías de la comunicación, habilidades de facilitación y habilidades para la valoración y la evaluación.

El Manual de los MTS también ha incorporado indicadores relacionados con cada uno de los tres estándares. Por ejemplo, con respecto al Estándar 1, se mide el grado en el que los futuros docentes practican los valores de los tres ámbitos (personal, profesional y social). Con respecto al Estándar 2 (conocimientos y comprensión), algunos ejemplos de los indicadores son el grado en que los futuros docentes dominan el contenido; los métodos de evaluación; las TIC; y las estrategias para crear un entorno didáctico propicio.

Y con respecto al Estándar 3, se evalúa a los futuros docentes, entre otras cosas, en función de sus habilidades de planificación, la forma en que tienen en cuenta las diferencias en las capacidades de los alumnos y la medida en que los futuros docentes dominan las habilidades de gestión del aula.

Puesto que el Manual de los MTS se publicó hace poco, todavía es prematuro analizar los puntos de vista de los docentes sobre el funcionamiento y la implementación de los Estándares en la práctica diaria en el aula.

4.6 Perfiles de competencias para los maestros de primaria

Los maestros de primaria son evaluados mediante un sistema de tres niveles: la evaluación de la competencia, PTK, la evaluación de desempeño en el aula, LNPT, y la evaluación de los Inspectores Federales. Con respecto a la última evaluación: un Inspector Federal observa al maestro, redacta el informe basado en estas observaciones y lo envía al director del Departamento de Educación del Estado. Sin embargo, cuando se les pregunta sobre el PC en su país, los entrevistados se limitan a hablar del PC, de la evaluación PTK y la LNPT. No hacen referencia al PC de la evaluación de los Inspectores Federales. Por tanto, en lo sucesivo se prestará atención al PC de la PTK y de la LNPT y a las evaluaciones basadas en estos perfiles de los docentes.

4.6.1 El PC de la PTK

En 2003, el Departamento de Servicio Público introdujo una nueva prueba de evaluación para los docentes: la PTK (evaluación del nivel de competencia). El PC asociado incluye únicamente competencias sobre conocimientos. La evaluación anual de la PTK ha hecho posible que los educadores consigan un ascenso y un mejor salario, a condición de que alcancen una nota excelente en la prueba.

Las opiniones varían con respecto a la pregunta de quién estuvo implicado en el proceso de desarrollo de la PTK. Según representantes de la División de Desarrollo de Competencias y Evaluación del MdE, en el proceso participaron muchos docentes de todo el país. Según ellos, la instauración de la PTK y del PC relacionado con ésta fue el resultado de un proceso participativo. También afirman que la formación de docentes pre-servicio está sincronizada con los conocimientos que se supone que un docente debe tener al realizar la evaluación PTK. Sin embargo, los docentes con los que hablamos no están de acuerdo, ni con respecto a las afirmaciones sobre cómo se desarrollaron la PTK y su PC, ni con respecto a la afirmación de que el programa de formación de docentes coincide con los conocimientos que se evaluarán durante la evaluación PTK. Según los docentes entrevistados, no tuvieron oportunidad de hacer comentarios sobre la PTK, y lo que aprendieron durante su formación pre-servicio tiene poco que ver con los conocimientos que se supone que hay que tener para la evaluación PTK.

Antes de instaurarse la evaluación PTK y el PC, los docentes eran evaluados únicamente por el director de la escuela y por un asistente senior. Una representante del sindicato de los docentes NUTP, explica por qué esto era problemático:

“La introducción de la PTK ha ofrecido más oportunidades de ascenso para los docentes; y también con respecto a las mejoras salariales. Además, antes de 2003, los docentes sólo eran evaluados por el director de la escuela y el asistente senior. Y antes de 1992, el director era la única persona que se encargaba de la evaluación de los docentes; es decir que de vez en cuando se presentaba en el aula. Este tipo de evaluación puede ser injusta, pues es demasiado subjetiva. Por ejemplo, había muchos docentes buenos que nunca lograban un ascenso.”

Continúa diciendo que “no estamos a favor de una prueba de evaluación, pero por el momento no tenemos otra alternativa”. Aparte de los aspectos positivos de la PTK –que brinda oportunidades de ascenso a los docentes y que tiene un carácter objetivo–, los representantes del NUTP tienen sus dudas sobre su contenido y valor. Uno de ellos explica:

“Al principio, el contenido de la PTK casi no tenía nada que ver con la profesión docente. Todo tenía que ver con las leyes de Malasia y con conocimientos sobre cosas que no guardan relación con la práctica diaria de los docentes. En 2004, un año después de la introducción de la PTK, solamente un número muy limitado de docentes lograron pasar la prueba. Fue algo vergonzoso para todos nosotros. Para los docentes, para el sindicato, para los padres, para todo el mundo... Algunos alumnos se enteraron de la mala nota que habían obtenido sus profesores y empezaron a humillarlos. Consecuentemente hubo profesores que se sentían avergonzados en la escuela.

“Como sindicato, pensamos que debíamos tomar una medida drástica. En 2005, organizamos una gran reunión. Con casi 1.000 personas celebramos una manifestación en contra del Gobierno.

“Poco a poco el Gobierno comenzó a cambiar el perfil de los nuevos profesores. La PTK ha mejorado considerablemente en los últimos años. Se ha reducido el número de tareas del examen, y el programa de ‘preparación’ de la PTK ha mejorado. Pero nosotros no participamos en el desarrollo del PC. No tenemos derechos de negociación colectiva.”

El sindicato de los docentes organiza cursos de competencias de los docentes cada año, y en ocasiones dos o tres veces al año. En dichos cursos, se facilitan herramientas a los docentes a fin de que estén mejor equipados para realizar la evaluación PTK. El MdE menciona que también organiza cursos de apoyo.

Según el NUTP, la introducción de la evaluación PTK afectó negativamente a los docentes de varias formas. Un representante plantea la interesante cuestión de cómo la edad influyen en el desarrollo de las competencias:

“Para los docentes jóvenes, que no tienen familia que atender y que además tienen más tiempo para estudiar, la prueba resulta más fácil que para los maestros de mayor edad que tienen hijos y una familia que atender.”

El hecho de que se exija que los docentes todavía tengan muchos conocimientos fácticos sobre temas no relacionados con su profesión es algo que también se menciona. El sindicato afirma que la nota obtenida en la evaluación PTK no necesariamente dice algo sobre la calidad del docente. Uno de los representantes del NUTP señala:

“Un maestro puede ser excelente en el aula, pero es posible que suspenda la evaluación. Eso es un fallo del sistema... Se está exigiendo mucho a los docentes. Tienen que saber mucho... sobre temas irrelevantes. Por ejemplo, tienen que saber mucho sobre todo tipo de leyes federales.”

En general, los docentes entrevistados no están en absoluto satisfechos con la evaluación PTK. Critican la PTK porque no refleja la práctica diaria en el aula. También expresan su descontento con la falta de retroalimentación posterior; consideran que no se les ofrece ayuda sobre cómo mejorar sus competencias sobre conocimientos. Además, según el sindicato, creen firmemente que la calidad de la educación abarca mucho más que lo que evidencian los resultados de la evaluación. Y un buen resultado en la evaluación no tiene necesariamente que estar relacionado con una enseñanza de buena calidad. Un docente afirma:

“Muchos de los docentes jóvenes sólo están en la enseñanza porque no pueden hacer otra cosa. Simplemente no encuentran otro empleo y la educación no es realmente su vocación. ¡Y creo sinceramente que si es así, uno no debe entrar en la profesión docente! La actitud de compromiso es muy importante...”

Los demás maestros entrevistados coinciden con él y afirman que hay muchos docentes excelentes que no aprueban la evaluación PTK. Algunos indican que esta situación ha provocado la desmoralización y la emigración de algunos docentes. Otros optan simplemente por hacer caso omiso de los resultados de la evaluación:

“Nosotros, yo mismo y mis colegas, no nos preocupamos por los resultados de la PTK. Sólo queremos enseñar. Mientras los niños disfruten de mis clases me doy por satisfecho. Eso es lo único que quiero. Así de simple. Los resultados de la evaluación tienen menos importancia para mí.”

4.6.2 El PC de la LNPT y la evaluación

Al igual que la PTK, la LNPT (Evaluación Anual de Valoración del Desempeño) fue desarrollada por el Departamento de Servicio Público unos años antes en 1992. Teniendo en cuenta las críticas de muchos docentes (que se abordarán más adelante), cabe preguntarse si muchas de los implicados, como docentes, directores, capacitadores de docentes, participaron en el desarrollo de la LNPT.

Antes de 1992, el director de la escuela era el único encargado de evaluar a los docentes. En la evaluación LNPT, aparte del director también el asistente senior participaba en la evaluación de los docentes. Mientras que la evaluación PTK centra su atención en los conocimientos

del docente, la LNPT se concentra en el desempeño del docente. El formato de la evaluación, que se compone de diversas competencias e indicadores usados por los directores y asistentes senior, es el mismo en toda Malasia.

Aparte de las competencias e indicadores que se describen más adelante ^{xlv}, la evaluación también se compone de preguntas relacionadas con las actividades extracurriculares de los docentes, como asistir a cursos o participar en proyectos relevantes.

Competencias	Indicadores
Eficiencia laboral	Cantidad, calidad, calendario, eficiencia
Habilidades y conocimientos	Conocimientos generales: desempeño de acuerdo con la política educativa nacional, comunicación con los colegas; habilidades de comunicación
Cualidades personales	Liderazgo, habilidades de administración, habilidades de disciplina, habilidades de cooperación

Junto a un asistente superior, el director de la escuela elabora el informe de desempeño del docente. Algunos de los docentes entrevistados se quejan de que nunca les comunican el resultado de la LNPT. O si se lo comunican, no se les ofrecen retroalimentación sobre los aspectos de su desempeño que deben mejorar. Un maestro de primaria afirma:

“Si la mayoría de los directores, como es el caso, no enseñan los resultados de la evaluación al maestro y no le informan sobre las razones del resultado positivo o negativo de la evaluación ¿de qué sirve la evaluación?”

Un maestro puede obtener un ascenso si el director de la escuela lo propone porque es un docente “excelente”. Una de las maestras entrevistadas es más bien escéptica sobre la manera en que tiene lugar la evaluación y los criterios en que se basa el director. Afirma:

“Estuve enseñando durante más de 25 años en un colegio privado de primaria y nunca obtuve un ascenso. Luego decidí trabajar en otra escuela. En mi segundo año, me ascendieron por ser una excelente maestra. ¿Se lo pueden imaginar? ¿Qué significa?”

Otro docente agrega:

“La evaluación de la LNPT no es un buen sistema. No basta con observar un rato a los docentes para saber cómo hacen su trabajo. Por ejemplo, el día de la evaluación, uno puede tener un mal día. Creo que los niños son los mejores evaluadores. Si a ellos les va bien, si se les ve contentos, significa que yo estoy haciendo bien mi trabajo.”



Un docente competente es apasionado por la enseñanza y es ávido de nuevos conocimientos (Malasia)

La mayoría de los docentes dicen que las competencias descritas en la LNPT no incluyen algunas de las cualidades esenciales que debe tener un buen docente. Además, explican, para los maestros puede resultar difícil, si no imposible, trabajar con algunas de las competencias. Como por ejemplo la “metodología de enseñanza interactiva”. Un maestro comenta:

“Algunas de las competencias evaluadas no tienen nada que ver con la realidad del aula. Pongamos por ejemplo que un docente tiene muchos alumnos que no dominan el inglés. ¿Cómo puede ser interactivo en su metodología de enseñanza?”

Algunos docentes dudan que sea posible usar un PC para evaluar a los educadores. Uno de ellos dice:

“Creo que es muy difícil, o en algunos casos imposible, medir muchas de las habilidades que debe tener un docente. ¿Cómo se puede medir si un docente se preocupa por los niños, por ejemplo? ¿Y hasta qué punto tiene vocación de maestro? Por tanto, mi opinión es que la educación no se puede reducir a competencias e indicadores. Es imposible medir la educación en todos sus aspectos.”

Pese a las críticas del PC en su país, la mayoría de las partes implicadas sí creen que sería conveniente esforzarse por instaurar un PC internacional. Una vez más –como en los anteriores estudios de caso nacionales de Chile, Brasil y la India– todo el mundo dice que los indicadores deben depender siempre del contexto. Un representante del Instituto Nacional del Gestión y Dirección Educativas del Ministerio de Educación (Instituto Aminuddin Baki) expresa una opinión muy oída en las entrevistas:

“Los indicadores dependen del contexto. No se puede aislar al docente del contexto. Y las escuelas operan en diferentes contextos. Los valores varían, los antecedentes son diferentes. Pongamos por ejemplo que usted quiere que la educación de las TIC sea obligatoria en un perfil de competencias en todo el mundo o en una nación. Esto sería ridículo, dado que las escuelas rurales en lugares apartados no tienen ni acceso a los ordenadores ni a Internet.”

4.7 Conclusiones y recomendaciones de Malasia

El sistema educativo de Malasia altamente centralizado tiene tres diferentes PC que son importantes para los maestros de primaria:

1. Los Estándares de los Docentes de Malasia, desarrollados por el MdE y publicados en 2009, que son competencias que deben adquirir todos los docentes y capacitadores de docentes. Todos los Institutos de Formación de Docentes del país han incorporado estos estándares, y han sincronizado los estándares y el currículo.
2. El PC de la PTK para los docentes que ya trabajan en el aula, que se centra en las competencias de conocimientos de los docentes. Los resultados de la evaluación se vinculan a baremos de remuneración.
3. El perfil de la LNPT se concentra en el desempeño de los maestros; es decir, efectividad laboral, habilidades, cualidades personales y actividades extracurriculares. Tanto la PTK como la LNPT son evaluaciones nacionales; las competencias evaluadas son las mismas en toda Malasia.

Hay desacuerdo con respecto al proceso de desarrollo de estos PC: El MdE afirma haber implicado a todas las partes, pero los docentes lo niegan. Las principales críticas al PC de la PTK y de la LNPT son las siguientes:

- Lo que se evalúa de los docentes no refleja la realidad cotidiana del aula del docente.
- Un buen resultado en la evaluación no necesariamente implica una práctica docente de buena calidad. Igualmente, los buenos docentes no siempre obtienen buenos resultados en las evaluaciones.

- Falta de retroalimentación después de la evaluación.
- Falta de apoyo a los docentes sobre cómo mejorar.

Con respecto a la PTK, los docentes entrevistados están de acuerdo en que gran parte de los conocimientos necesarios según los estándares de la PTK no tienen nada que ver con la profesión docente y no son relevantes para la misma. Y eso provoca la desmoralización y emigración de algunos docentes. Y con respecto a la LNPT, los docentes suelen afirmar que algunas de las cualidades esenciales de un buen docente no son, o no pueden ser, abordadas en la evaluación. Otros puntos considerados problemáticos son la subjetividad de las evaluaciones y la escasez de tiempo para hacerlas. Curiosamente, se menciona la cuestión de cómo la edad y el género influyen en el desarrollo de la competencia. A lo largo de todo el estudio de caso de Malasia se evidencia la débil posición negociadora del sindicato de los docentes NUTP.

Pese a las críticas sobre el PC de Malasia, la mayoría de las partes implicadas creen que es conveniente luchar por la instauración de un PC a nivel internacional. Una vez más, tal como sucedió en los países anteriores ?Chile, Brasil y la India?, todo el mundo dice que los indicadores deben depender siempre del contexto.

**RESUMEN DE LOS PUNTOS DE VISTA EXPRESADOS
POR LAS PARTES IMPLICADAS EN MALASIA**

Un buen docente :

- Posee conocimientos pedagógicos.
- Tiene profundos conocimientos de la asignatura.
- Es paciente.
- Sabe motivar a los alumnos.
- Atiende a los niños.
- Tiene auténtica vocación por la educación.
- Tiene una actitud flexible y abarca nuevos conocimientos.
- Es creativo y no se centra en los exámenes, ya que los docentes que se centran en los exámenes limitan su creatividad.

Un perfil de competencias internacional debe :

- Componerse de descripción de actitudes, habilidades y conocimientos.
- Prescindir de indicadores genéricos, ya que los indicadores dependen siempre del contexto.
- Implicar a docentes con diferentes antecedentes (socioculturales) en el proceso de realización.
- Garantizar una clara comunicación entre los diferentes implicados para evitar el riesgo de discrepancias entre lo que se enseña durante la formación de docentes y lo que se evalúa durante la práctica diaria del docente en el aula..

CAPÍTULO 5

Países Bajos y Eslovenia

■ PAÍSES BAJOS

En el verano de 2004, el Parlamento holandés aprobó la Ley sobre Profesiones en la Educación (llamada Ley BIO). La esencia de la ley es que el personal educativo (docentes, miembros de personal de apoyo, directores de escuelas) no sólo debe estar cualificado, sino que también debe ser competente. Por esta razón, se han desarrollado series de competencias y requisitos para los docentes. Las escuelas están obligadas a contratar personal competente y a continuación a darles las facilidades para mantener sus competencias a un nivel alto y mejorarlas de forma permanente; las escuelas de formación de docentes utilizan esas competencias como guía para su programa educativo.²⁴⁹

En primer lugar se abordará el proceso de desarrollo de la Ley BIO. Luego, se tratará el contenido del marco de competencias para los maestros de primaria. Por último, se destacarán las opiniones de los entrevistados con respecto al PC y su implementación.

Entre los entrevistados en los Países Bajos hay representantes del sindicato de docentes, AOb, el sindicato de docentes CNV Onderwijs (CNVo), la SBL (Asociación para la Calidad Profesional de los Docentes), el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, Hogeschool van Ámsterdam (Escuela Superior de Formación de Docentes) y Zirkon (una organización especializada en educación y desarrollo).

5.1 Ley BIO: Ley sobre Profesiones en la Educación

Una amplia representación de un grupo profesional de docentes se encargó de desarrollar las competencias incluyendo sus requisitos a petición del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia de los Países Bajos. La Asociación para la Calidad Profesional de los Docentes (SBL) –como representante de los sindicatos de los docentes de los Países Bajos y de las asociaciones de profesionales– facilitó y aconsejó a este grupo profesional de docentes durante el proceso.²⁵⁰ Varios grupos de trabajo integrados por docentes elaboraron una propuesta de requisitos para las competencias bajo la supervisión de la SBL. A partir de septiembre de 2000 realizaron un inventario de las situaciones, acciones y responsabilidades profesionales más comunes, que sirvió de base para la descripción de las siete competencias de los docentes (que se tratarán en el siguiente apartado).

A continuación, se sometió a prueba este modelo de descripción en diversos proyectos. Mientras tanto, los docentes de educación primaria y secundaria, y de formación profesional iban presentando sus propias competencias en una carpeta de docentes, mientras que los grupos de trabajo seguían desarrollando y formulando requisitos para las competencias.



Para un docente cualificado, los niños y las niñas están en el centro del proceso educativo (Países Bajos)

La primera fase finalizó en abril de 2002 con la entrega de la primera versión de la propuesta de requisitos para las competencias al entonces ministro de Educación. Esa versión se publicó en el sitio de Internet de la SBL y tuvo una amplia difusión entre el grupo profesional de docentes en forma de CD- ROM y un documental en vídeo. El vídeo se mostró a grupos de docentes que más tarde compartieron ideas en cientos de reuniones (talleres, conferencias y seminarios). A solicitud de la SBL se distribuyeron 15.000 copias del CD- ROM.²⁵¹

Un entrevistado de la SBL indicaba durante una entrevista que si bien los CD- ROM se distribuyeron en todo el país, no todos los docentes los recibieron. "Fue un problema de logística" dice. "Pero creo que todo el mundo también debe asumir su responsabilidad de conocer la ley."

A partir de septiembre de 2002, los grupos de trabajo se convirtieron en jurados regionales de evaluación de la calidad bajo la supervisión de un coordinador regional; empezaron siendo quince y luego se ampliaron a veinticinco. Estos jurados regionales debatían y comentaban la propuesta de requisitos para las competencias, mientras, de forma simultánea, la propuesta se debatía en el sitio de Internet de la SBL. El consejo de asesores de la SBL también examinó de la propuesta. Además, se debatió con el departamento pertinente del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia. Tal como se indica en el sitio web de la SBL, el grupo profesional de docentes ha estado implicado en el proceso de todas estas maneras y se le ha pedido que comente la propuesta, junto con otras partes implicadas, como organizaciones patronales, administraciones de escuelas, asociaciones de padres de alumnos, estudiantes, centros de formación de docentes, servicios de asesoría escolar y otros centros de asesoría educativa.²⁵²

A raíz de los comentarios y aportaciones se han efectuado diversos ajustes en la propuesta original: la descripción de las competencias se ha vuelto más práctica y los requisitos para las competencias menos detallados. Además, el conocimiento profesional del docente y su conocimiento de la asignatura se han formulado de una forma mucho más explícita. Asimismo, se ha aclarado la diferencia entre los docentes de educación primaria y secundaria, de formación profesional y de educación superior preparatoria, lo cual ha dado como resultado tres series diferentes de requisitos para las competencias.²⁵³

Mientras el Parlamento holandés examinaba la Ley BIO, el entonces ministro de Educación, Cultura y Ciencia envió un borrador de los requisitos para las competencias a los diputados al Parlamento. Esta versión fue comentada repetidamente durante el debate y el Parlamento llegó a la conclusión de que era conveniente añadir un suplemento a esta versión. El problema eran los requisitos identificables para la formación profesional y la necesidad de prestar mayor atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. Después del debate en el Parlamento, la SBL y las partes implicadas en la formación profesional modificaron los requisitos a este respecto.²⁵⁴ Después, el grupo profesional de docentes completó la versión definitiva de la propuesta de requisitos para las competencias. El Consejo de la SBL presentó esta propuesta al Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, que luego la convirtió en reglamento de ejecución.²⁵⁵

El Gobierno aprobó los requisitos para las competencias de los docentes que entraron en vigor en agosto de 2006. Casi todas las escuelas de formación de docentes se han familiarizado con los requisitos para las competencias.²⁵⁶ Aunque diseñan el currículo de acuerdo con sus deseos, deben incorporar el marco de competencias, dado que es obligatorio que los estudiantes cumplan con los requisitos del PC antes de empezar a trabajar como profesores.

Durante una entrevista, una representante del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia afirma que durante el proceso de desarrollo del PC hubo que superar dos problemas importantes. En primer lugar: ¿cómo encontramos profesores que puedan representar a la comunidad docente? Y en segundo lugar ¿cómo podríamos describir los requisitos de forma que sean directrices, pero que no limiten la libertad de acción de los docentes? Aunque ninguno de los entrevistados abordó el tema planteado por la representante del Ministerio en la segunda pregunta, la primera cuestión se destacó durante varias entrevistas.

Algunos implicados dudan de que el proceso de desarrollo del PC fuera realmente tan participativo como afirma la SBL y de que se consultara debidamente a los docentes durante todo el proceso. En particular, los dos sindicatos de docentes, AOb y CNVo, expresan su preocupación con respecto al mecanismo de consulta. El entrevistado del CNVo considera que el marco de competencias debería haber sido diseñado por los docentes y luego desarrollado en las escuelas individuales sobre la base de sus currículos:

“El marco de competencias para los docentes tiene que ser desarrollado y formulado *dentro* de las escuelas y no fuera de ellas, tal como sucedió en los Países Bajos.”.

En el momento en que se elaboraba el presente informe, se había decidido convertir la SBL en una asociación *por y para* los docentes. Una de las principales razones de este cambio es que, según la entonces Secretaria de Estado de Educación, Cultura y Ciencia^{XLVI} la reevaluación y el desarrollo de las competencias de los docentes deben estar más en manos de los propios docentes.²⁵⁷

5.2 Las competencias de los docentes, sus requisitos e indicadores

En el documento de la SBL “Requisitos para las competencias de los docentes”²⁵⁸, se afirma que: “Tampoco sería satisfactorio definir a un buen docente en base a un resumen de su repertorio de comportamientos. Un profesor siempre actúa en base a una compleja mezcla de conocimientos, visiones y habilidades. Aparte de ello, los puntos de vista profesionales, actitudes y rasgos de carácter desempeñan un papel también importante. (...). En resumidas cuentas, la definición de un buen docente es una cuestión compleja. Pero por muy compleja que sea, por muy amplio que sea el campo de la actividad, es necesario describir las competencias de los docentes de la forma más clara posible. Después de todo, no cabe duda de que un docente debe ser competente. Sin una competencia profesional, el docente no puede asumir sus responsabilidades.”²⁵⁹

Según la SBL, las responsabilidades de los docentes se pueden resumir distinguiendo cuatro papeles profesionales: el papel *interpersonal*, el papel *pedagógico*, el papel *organizativo* y el papel de *experto en una asignatura y en métodos didácticos*. El docente desempeña estos papeles en cuatro tipos de situaciones: mientras trabaja con los alumnos, en su relación con sus colegas, en el entorno de trabajo en la escuela y consigo mismo. El vínculo entre los cuatro papeles profesionales y los cuatro tipos de situaciones producen un marco para describir las competencias del docente. Según la SBL, siete competencias parciales son suficientes para cubrir todos los aspectos esenciales de la competencia de un docente²⁶⁰:

Competencia	Con los alumnos	Con los colegas	En el entorno de trabajo	Consigno mismo
Interpersonal	1			
Pedagógica	2			
Experto en la asignatura y los métodos didácticos	3	5	6	7
Organizativa	4			

^{XLVI} Marja van Bijsterveldt. En el nuevo Gobierno de Rutte (toma de posesión el 14 de octubre de 2010), Marja van Bijsterveldt es la ministra de Educación, Cultura y Ciencia.

Más adelante se ofrece un resumen de las competencias, de sus requisitos e indicadores. No se incluyen todos los indicadores. Para un análisis completo (en inglés) del perfil de los docentes de la SBL, consulte el sitio de Internet:

http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/SBLcompetency_primary.pdf.

Competencia: **Competencia interpersonal**

Requisito para la competencia: El docente es consciente de su conducta y de su influencia en los alumnos; tiene suficientes conocimientos y habilidades para manejar los procesos de grupo y la comunicación.

Indicadores (ejemplos)

- Sabe lo que le sucede a su grupo; escucha a los niños y les contesta; les pide explicaciones en caso de una conducta no deseada y estimula la conducta deseada; acepta a los niños tal como son.
- En su lenguaje, gestos y formas de comunicarse, tiene en cuenta las normas del entorno social de los alumnos.

Competencia: **Competencia pedagógica**

Requisito para la competencia: El profesor tiene suficientes conocimientos y habilidades pedagógicos para crear un entorno de aprendizaje seguro para toda la clase o para el grupo, pero también para los alumnos individuales; lo logra de una manera profesional y sistemática.

Indicadores (ejemplos)

- El profesor observa cómo se comunican los niños, trabaja con cada uno de ellos y debate con ellos el ambiente en el grupo y las formas de comunicarse entre sí.
- Valora las contribuciones de los niños, muestra curiosidad por sus ideas y les hace cumplidos con regularidad. Estimula a los alumnos a reflexionar de forma crítica sobre sus propias opiniones y sus conductas, y a debatirlas en el grupo.

Competencia: **Conocimientos de la asignatura y competencia metodológica**

Requisito para la competencia: Tiene suficientes conocimientos y habilidades en la asignatura que enseña y conoce los métodos didácticos que hay que aplicar para crear un buen entorno de aprendizaje, donde los niños puedan adquirir el aprendizaje cultural necesario en la sociedad; lo logra de una forma moderna, profesional y sistemática.

Indicadores (ejemplos)

- El docente puede realizar sin errores las tareas, ejercicios y pruebas que deben hacer los niños y puede demostrarlo o explicarlo claramente.
- Escoge actividades variadas de juego y aprendizaje orientadas al niño, recurriendo a las ayudas didácticas modernas; por ejemplo, las TIC. Da la oportunidad de trabajar de distintas formas.

Competencia : [Competencia organizativa](#)

Requisito la competencia: Tiene conocimientos y habilidades suficientes para crear un buen entorno de aprendizaje y de trabajo en las clases y el aula: bien organizado, ordenado y orientado a las tareas en todos los aspectos, para él mismo, los colegas y en primer lugar para los niños; lo logra de una forma profesional y sistemática.

Indicadores (ejemplos)

- Es coherente a la hora de aplicar procedimientos y acuerdos concretos y funcionales aceptados por los niños.
- Puede justificar su enfoque y su gestión del aula.

Competencia : [Competencia de colaboración con los colegas](#)

Requisito para la competencia: Tiene suficientes conocimientos y habilidades para contribuir de forma profesional a un clima pedagógico positivo en su escuela, a unas buenas relaciones laborales y a un buen funcionamiento de la organización escolar.

Indicadores (ejemplos)

- Mantiene registros de datos accesibles a los alumnos.
- Es considerado con sus colegas y tiene en cuenta los intereses de la escuela.

Competencia : [Competencia para colaborar con el entorno de trabajo](#)

Requisito para la competencia: Tiene suficientes conocimientos y habilidades para establecer una buena colaboración con las personas y las instituciones implicadas en el bienestar de los niños o que forman parte del entorno laboral de la escuela.

Indicadores (ejemplos)

- Se mantiene en contacto, de una forma abierta y constructiva, con los padres, los tutores y otras partes implicadas.
- Puede justificar sus métodos de trabajo en el ámbito de la colaboración con los padres, los tutores y otras partes implicadas fuera de la escuela.

Competencia : [Competencia para la reflexión y el desarrollo](#)

Requisito para la competencia: Analiza, desarrolla y explicita sus puntos de vista sobre la profesión y sus competencias como docente.

Indicadores (ejemplos)

- Deja claro lo importante en un docente y explica la base de sus puntos de vista profesionales.
- Conoce sus puntos fuertes y débiles, formula preguntas de aprendizaje y las trabaja sistemáticamente.

5.3 Cualificado frente a competente

Con la introducción de La Ley BIO y su PC, se establece una diferencia entre “cualificado” (*bevoegd*) y “competente” (*bekwaam*). El PC se compone claramente de requisitos para las competencias (*bekwaamheidseisen*).

Varios entrevistados opinan sobre el cambio que han experimentado pasando de ser docentes que realizaban su trabajo sobre la base de la cualificación, a enseñar en base a la competencia. Un representante del sindicato de docentes AOB argumenta lo siguiente:

“Hay un creciente número de docentes no cualificados, pero que llevan la etiqueta de ser “competentes”. Considero que tanto la profesión de docente como el estatus de los docentes han sufrido muchos cambios desde la transición a una formación de docentes basada en la competencia. Sin embargo, he notado que el pensamiento basado en la competencia no es tan popular como solía ser. Una de las principales razones es, en mi opinión, el hecho de que es difícil medir lo competente que es un docente. Los indicadores dentro del PC son vagos. La conducta es difícil, pero no imposible, de medir.”

Un funcionario del sindicato de docentes CNVo y un representante del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia señalan que la Ley BIO también se ideó para contratar a personas que deseaban entrar en la profesión docente, pero que (aún) no estaban cualificadas (los llamados *zij-instromers*). La idea subyacente era que los docentes acabarían desarrollándose profesionalmente y que el PC y su implementación les permitiría pasar gradualmente al estatus de cualificado. Sin embargo, el mecanismo de control que debía vigilar a estos docentes y asegurarse de que obtuvieran las cualificaciones adecuadas no funcionó debidamente. Por ello, el representante de CNVo afirma que hoy en día hay muchos docentes no cualificados frente al aula.

Un tema que se planteó una y otra vez durante las entrevistas es el del conocimiento del contenido. Algunos entrevistados opinan que con la introducción de una educación basada en la competencia, el conocimiento del contenido ha perdido importancia. Un representante de AOB afirma:

“Hoy en día, el conocimiento del contenido de los docentes no es tan importante como lo era antes. Actualmente, el peso recae en las competencias interpersonales y en los aspectos organizativos y sociales de la enseñanza. Pero la enseñanza debe componerse de actitudes, habilidades y conocimientos. En el PC holandés, no se da suficiente importancia al conocimiento. Creo firmemente que es preciso reforzar los requisitos que los docentes deben cumplir.”

La mayoría de las personas entrevistadas, desde sindicatos de docentes a un futuro docente, coinciden en que el conocimiento de la asignatura debe desempeñar un papel mucho más importante dentro del PC de lo que sucede en la actualidad. Una capacitadora de

docentes aseguró que *todos* los docentes deben poseer habilidades intelectuales. Una representante de AOb señala también el hecho de que, hoy en día, las escuelas de formación de docentes (PABO) atraen a un gran número de estudiantes de MBO (formación media profesional) y menos de HAVO (enseñanza media general avanzada que abarca cinco años) y VWO (enseñanza científica preparatoria que abarca seis años). Según ella, los *'zij-instromers'* procedentes de la MBO a menudo carecen de capacidad de análisis. “En general, se centran en cómo resolver los temas. No en analizarlos”.

A ello hay que añadir que algunos de los entrevistados creen que la calidad de los docentes depende en gran medida de sus conocimientos del contenido, mientras que actualmente se presta más atención a lo que algunos denominan elementos “blandos” de la enseñanza. Otros, como la SBL, lo niegan y afirman que el conocimiento del contenido es una parte fundamental del Marco y que no se trata en absoluto de tener competencia sin conocimientos (o acción desinformada).

Un capacitador de docentes que trabaja en diversas PABO y en una universidad holandesa recalca que la calidad de la enseñanza se ve afectada no tanto por la introducción de la Ley BIO y el cambio hacia los requisitos para las competencias, sino más bien por el empeoramiento del estatus de los docentes en los Países Bajos, sus bajos salarios y la creciente presión que soportan, por ejemplo, porque ahora se enfrentan a poblaciones más heterogéneas en las aulas.

Otro tema que destacó durante la investigación es el de la “feminización de la profesión docente”. Algunos creen que la introducción del PC está relacionada con el descenso en el número de profesores masculinos. Sin embargo, los entrevistados agregan que es sólo la sensación que tienen y que es necesario realizar una investigación sistemática sobre si existe realmente una relación entre el PC holandés y el descenso del número de hombres entre los docentes.

5.4 Implementación de la Ley BIO

El sitio de Internet de la SBL www.lerarenweb.nl ofrece información sobre la Ley BIO y las competencias para los docentes con sus requisitos. Tal como se ha dicho, esta información se almacenó en un CD-ROM^{XLVII} y se distribuyó entre todos los docentes holandeses en octubre de 2004. Además, la SBL publica materiales e instrumentos en el sitio web que ellos desarrollaron para apoyar a los docentes en sus esfuerzos por mejorar. En el sitio, los docentes pueden encontrar varias exploraciones digitales que les permiten comprender claramente sus propias competencias y cómo convertirlas en un tema de debate con un colega, un equipo o un grupo de alumnos/estudiantes. El sitio contiene asimismo una carpeta digital de docentes, un instrumento con el que los docentes pueden verificar y expresar sus competencias.²⁶¹

^{XLVII} El CD-ROM se llama “*En manos competentes*”.

Así pues, en teoría, los docentes tienen posibilidad de familiarizarse con el PC y con la manera de trabajar con las competencias. ¿La comunidad docente lo utiliza? ¿Los futuros docentes están bien preparados para trabajar con las competencias? ¿Trabajan con ellas en la práctica diaria? ¿Cómo son evaluados?

Todos los centros de formación de docentes han hecho de la Ley BIO parte de sus currículos, tal como se menciona previamente y todos los futuros docentes son evaluados a lo largo de sus estudios en base al marco de competencias, por ejemplo, durante su período de prácticas en una escuela de primaria. Un tema mencionado durante las entrevistas con respecto a la evaluación de los estudiantes es que algunas veces los mismos capacitadores de docentes no están acostumbrados a trabajar con el marco de las competencias. Una futura docente explica:

“La mayoría de los docentes que trabajan en las escuelas donde tenemos que hacer las prácticas no tienen una formación de docente basada en la competencia. Eso complica bastante la supervisión y la orientación. Yo misma tuve que explicar mucho sobre las competencias a uno de mis supervisores...”

Durante las entrevistas se han destacado diversos inconvenientes del sistema de evaluación. Uno de los problemas planteados es el de la subjetividad de la evaluación; es decir, el hecho de que los diferentes evaluadores evalúen de forma diferente. Además, algunos de los entrevistados opinan que el tiempo asignado a la evaluación es demasiado corto. Un futuro docente afirma: ¿“Qué puedes decir de las competencias de alguien si solamente lo observas durante media hora?” Este futuro docente también plantea una cuestión que no había surgido antes de este informe: el margen que tienen los futuros docentes para manipular las evaluaciones: “He oído que hay estudiantes en prácticas que les dicen a sus alumnos que alguien [el asesor] va a venir al aula y que les van a dar caramelos si se portan bien.” Aunque éste es un dato interesante, es importante señalar que se trata de la opinión de tan sólo uno de los entrevistados.

Las críticas sobre el nivel de implementación no se limitan a los centros de formación de docentes. Las escuelas de primaria, tal como lo dice la mayoría de los entrevistados, no están acostumbradas a trabajar con el PC tal como se pretendía cuando se introdujo la Ley BIO. ¿Por qué? “Simplemente no tienen ni idea del contenido del marco de competencias”, responde un representante del CNVo. La mayoría de los demás entrevistados coincide con esta opinión, aunque tal como se afirma en el párrafo introductorio del presente capítulo, la SBL argumenta que las escuelas están obligadas a dar a su personal las facilidades para mantener sus competencias a un nivel alto y desarrollarlas más, y en la práctica esto no siempre sucede, según los entrevistados. Un capacitador de docentes afirma:

“Lo que uno aprende durante la formación de docentes es una cosa. Lo que sucede en la práctica cotidiana en el aula es otra. Los estudiantes aprenden a trabajar con las competencias durante toda su formación, pero, que yo sepa, una vez que empiezan a trabajar, casi nunca se les evalúa en relación con estas competencias.”

Un representante de AOb considera que la forma en que se organiza la política de Recursos Humanos en las escuelas de primaria es una de las principales razones de la mala implementación del PC:

“La política de personal en las escuelas de primaria de los Países Bajos es a menudo muy deficiente. El éxito de la implementación de un PC, sin embargo, depende en gran medida de la forma en que se formule e implemente la política de personal. En muchos casos, las escuelas no llevan a cabo entrevistas de desempeño de los docentes. Hoy en día, no hay tiempo para reflexionar sobre la educación.”

Todos los entrevistados señalan que es preciso mejorar el mecanismo de evaluación a nivel de escuela. La mayoría de los entrevistados sigue preguntándose cómo hacerlo, aunque algunos mencionan la importancia de una evaluación sobre una base estructural, con comentarios constructivos por parte de sus compañeros de trabajo.

5.5 Conclusiones y recomendaciones de los Países Bajos

En los Países Bajos, desde 2006, se utiliza un marco de competencias que especifica cuatro papeles del docente profesional, en cuatro tipos de situaciones diferentes, dando como resultado siete competencias diferentes. Se especifican para la educación primaria y secundaria, y para la formación profesional. El PC fue desarrollado por docentes ayudados por la SBL. Diversos grupos profesionales de docentes participaron en el proceso de desarrollo, así como organizaciones patronales, directores de escuelas, asociaciones de padres, estudiantes, centros de formación, servicios de asesoría escolar y otros centros de asesoría educativa. Aunque la SBL afirma que el desarrollo del marco de competencias fue participativo y contó con la implicación activa de muchos docentes en todo el país, algunos de los entrevistados, especialmente los procedentes de los sindicatos de docentes CNVo y AOb, expresan sus dudas y cuestionan el mecanismo de consultas a lo largo del proceso. Un problema planteado es hasta qué punto ha de ser detallada o general la descripción de las competencias (problema de “nivel de especificidad”).

Con respecto a la aplicación en la práctica cotidiana del aula; es decir, después de la graduación, los entrevistados generalmente comparten la opinión de que hay mucho que mejorar. Algunas cuestiones fundamentales que podrían obstaculizar el éxito de la implementación del PC son: 1) la falta de preparación del capacitador de docentes para enseñar a sus alumnos a trabajar con las competencias; 2) el carácter subjetivo del sistema de evaluación; 3) la falta de tiempo que tienen los asesores para evaluar; 4) la forma en que está estructurado el sistema de evaluación, que actualmente permite la manipulación por parte del aspirante a docente. Sin embargo, en general, se considera que la introducción del PC proporcionó un marco común para debatir el desempeño del docente.

Algunos de los entrevistados consideran que con la introducción del PC, el conocimiento del docente sobre la asignatura ha perdido importancia. Aunque no todos comparten esta

opinión. Algunos entrevistados opinan que la disminución de la calidad del docente está vinculada a la educación basada en la competencia. Otros afirman que se deben tener en cuenta otros factores que han contribuido al deterioro de la calidad de los docentes, como un descenso del estatus de los educadores, sus bajos salarios y la presión que soportan debido a que la población estudiantil es cada vez más heterogénea. El nivel educativo de los estudiantes que van hacia la formación de docentes podría estar bajando, lo cual influye en su capacidad analítica para aprender de la profesión.

Pese a las críticas con respecto al PC holandés y su implementación, la mayoría de los entrevistados afirman que hay algunas competencias esenciales que todos los docentes en todo el mundo deben poseer, sin importar sus orígenes e independientemente de las circunstancias en las que realicen su trabajo. Tal como sucede en Chile, Brasil, la India y Malasia, los entrevistados creen que los indicadores deben desarrollarse siempre en contextos de educación individuales y que, por consiguiente, nunca pueden ser genéricos. Las recomendaciones de los entrevistados sobre las competencias que deberían incluirse en un PC internacional son básicamente las mismas que se describen en el marco de competencias holandés para los maestros de primaria.

Resumen de los puntos de vista expresados por los entrevistados en los Países Bajos

Un buen docente:

- Posee conocimientos didácticos y pedagógicos.
- Posee conocimientos profundos sobre la asignatura.
- Es flexible y puede manejar situaciones inesperadas.
- Crea un entorno de aprendizaje seguro.
- Conoce a sus alumnos de forma individual y establece una relación con ellos.
- Es creativo.
- Posee facultades intelectuales y tiene capacidad de análisis.
- Debe interesarse por el mundo "más amplio".
- Debe estimular la autonomía de los niños.

Un perfil de competencias internacional debe:

- Hacer siempre hincapié en la importancia de que las escuelas sean un entorno de aprendizaje seguro para los niños.
- Tener en cuenta que los indicadores varían según el contexto.
- Incorporar competencias organizativas.
- Incluir competencias didácticas pedagógicas.
- Incluir competencias interpersonales.
- Incluir competencias con respecto a la reflexión y el autodesarrollo.
- Incluir competencias específicas en la asignatura y en métodos didácticos.
- Incluir competencias sobre el trabajo con los colegas.

■ ESLOVENIA

A partir de 2004, en Eslovenia tuvo lugar un amplio debate sobre las competencias de los docentes. Este debate debe interpretarse en el marco del Proceso de Bolonia y ha dado como resultado la elaboración de una lista de competencias para los docentes.

Antes de prestar atención al PC de Eslovenia, se describirá brevemente el proceso de desarrollo de las competencias de los docentes. La cuestión de la implementación de las competencias se describirá al final del presente capítulo.

Durante el periodo del estudio de campo en Eslovenia, se entrevistó a cuatro representantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Liubliana (un investigador, un formador de docentes, un profesor y un decano; dos de ellos antiguos ministros de Educación), a un representante del Ministerio de Educación y Deportes, y a un representante del sindicato de docentes ESTUS.

5.6 Desarrollo de las competencias de los docentes

La reforma de Bolonia estimula a universidades y facultades a desarrollar programas de formación de docentes conforme a las recomendaciones de la Unión Europea^{XLVIII}. Una de ellas es la descripción de las competencias adquiridas una vez completados los programas. Dentro de este marco de Bolonia, tuvo lugar un debate intenso sobre las competencias de los docentes que comenzó en 2004^{XLIX}. Un profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Liubliana explica:

“Dentro del Proceso de Bolonia se recalca una y otra vez la importancia de los estudios basados en las competencias. Antes de Bolonia, teníamos unas competencias para los docentes, formuladas más o menos implícitamente; ahora somos explícitos en nuestra descripción.”

Todos los entrevistados coinciden en que los esfuerzos de Eslovenia para formular el PC tienen que ver con el proceso de Bolonia. Una representante del sindicato de docentes ESTUS agrega:

“La presión internacional es una de las razones por las que Eslovenia tiene un PC, y no tanto porque los docentes pidieran uno”.

Una representante del Ministerio de Educación y Deportes agrega, sin embargo, que la demanda para desarrollar un marco de competencias para los maestros de primaria provino también de las escuelas y de los propios maestros. Curiosamente, afirma que una de las razones por

^{XLVIII} El objetivo general del Proceso de Bolonia es crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) basado en la cooperación internacional y el intercambio académico. Actualmente, el Proceso engloba a 47 países. Participan, entre otros, la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO-CEPES, así como representantes de instituciones de educación superior, personal, agencias de aseguramiento de la calidad, estudiantes y empresarios. Para más información, consulte, por ejemplo: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/index.htm> (última consulta de la autora el 25 de octubre de 2010).

^{XLIX} En Eslovenia hay un total de tres Facultades de Educación

las que los maestros deseaban un PC era porque tenían cada vez más niños con necesidades especiales en sus aulas:

"Antes, "los niños con necesidades especiales" iban a escuelas "especiales". Hoy en día, van a escuelas normales y algunas veces eso puede ser difícil para los docentes. Notan que les faltan ciertas habilidades para hacer frente a la diversidad en el aula. Por ello, manifestaron su deseo de que se formulara un perfil con competencias y que se les diera formación con respecto a esas competencias."

El proceso de la renovación curricular fue dirigido por la Facultad de Educación de la Universidad de Liubliana, que en aquel momento estaba implicada en el proceso Tuning^L y que realizó un estudio sistémico que incluía a encuestados de diferentes grupos/partes implicadas. Después de amplios debates con participantes de diferentes niveles de educación (entre otros, docentes de primaria y secundaria, directores, formadores de docentes y el sindicato de docentes ESTUS) se decidió que, en sus nuevos currículos, las instituciones de educación superior desarrollarían y presentarían listas detalladas de las competencias que los estudiantes debían desarrollar después de acabar el bachillerato o la licenciatura (en un modelo consecutivo).²⁶²

En 2008 e inspirándose en prácticas innovadoras llevadas a cabo en las facultades de formación de docentes en el período 2004-2008, el Consejo para la Educación Superior adoptó criterios de homologación modificados, que dividían estas competencias en cinco ámbitos: (1) enseñanza eficaz; (2) aprendizaje permanente; (3) gestión del aula y comunicación en el aula; (4) valoración y evaluación del progreso del aprendizaje individual y (5) competencias profesionales en un sentido más general.²⁶³

Los Criterios para la Homologación de los Programas de Formación del Profesorado²⁶⁴ (*Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev*), establecidos por el Consejo para la Educación Superior el 20 de junio de 2008^U, detallan lo que deben tener en cuenta los desarrolladores de programas de estudio al abordar los requisitos en cuanto a personal docente y la importancia de unos componentes profesionales específicos.

Más adelante se expondrán las competencias que se deben desarrollar durante los estudios de licenciatura en la Facultad de Bellas Artes en Liubliana. Un antiguo ministro de Educación y actual investigador y director del Centro de Estudios de Políticas Educativas^{LI} afirma que no se ha armonizado la lista de competencias entre las facultades, ni siquiera entre las facultades de la misma universidad. Sin embargo, agrega que no existen diferencias sustanciales o controversias entre ellas.

^L El principal objetivo del Proceso Tuning es contribuir a la elaboración de un marco de cualificaciones compatibles y comparables en cada uno de los (posibles) países signatarios del Proceso de Bolonia. Este marco tiene que describirse en lo referente a la carga laboral, nivel, resultados de aprendizaje, competencias y perfil. Para más información, consulte: http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1 (última consulta de la autora el 25 de octubre de 2010).

^{LI} Después del establecimiento por parte del Consejo para la Educación Superior, los criterios se publicaron en *Uradni list RS*, št. 70/2008 (*El Boletín Oficial de la República de Eslovenia*. No.70/2008).

^{LI} En la Facultad de Educación de la Universidad de Liubliana.

1. Enseñanza eficaz

- Reformular y transmitir el contenido de la asignatura al alumno de forma adecuada a las necesidades del alumno.
- Ser capaz de vincular los objetivos, el contenido, la metodología y la necesidad del alumno durante el proceso didáctico. Ser capaz de planificar, organizar y ejecutar eficazmente todas las actividades didácticas;
- Dominar los principios básicos de investigación en la educación y usar eficazmente estos principios en la promoción del aprendizaje y la enseñanza.
- Estimular el aprendizaje autónomo y activo, que permita a los alumnos planificar, evaluar y gestionar su propio aprendizaje.
- Estimular el aprendizaje en grupo para desarrollar las habilidades sociales de los alumnos y permitirles trabajar con éxito en grupos heterogéneos.

2. Aprendizaje permanente

- Usar métodos apropiados para aumentar la motivación de los alumnos y fomentar estrategias de aprendizaje permanente.
- Estimular las características positivas del alumno: flexibilidad y perseverancia a la hora de abordar nuevas tareas y desafíos, capacidad para la autoevaluación.
- Usar las TIC y desarrollar conocimientos de las TIC en los alumnos; desarrollar habilidades sociales y de comunicación en los alumnos.

3. Gestión en el aula y comunicación en el aula

- Ser capaz de comunicarse de forma eficaz con los alumnos y desarrollar una relación positiva con ellos.
- Ser capaz de crear un entorno de aprendizaje estimulante, en el cual se valore la diversidad y en el cual cada alumno se sienta aceptado, seguro y confiado.
- Ser capaz de formular reglas claras de conducta y disciplina en el aula, basadas en el respeto hacia todos los participantes.
- Ser capaz de abordar de forma eficaz las conductas inadecuadas, la agresión y el conflicto, y utilizar debidamente estrategias para resolver estos problemas.
- Dar a todos los alumnos las mismas oportunidades y adaptar el trabajo a sus necesidades individuales.
- Reconocer a los alumnos con necesidades especiales, darse cuenta de sus puntos fuertes y débiles, adaptando el trabajo a sus capacidades y, si es preciso, cooperando con especialistas e instituciones especializadas.

4. Valoración y evaluación del progreso del aprendizaje individual

- Utilizar debidamente diferentes métodos de evaluación del progreso individual del alumno de acuerdo con los objetivos de aprendizaje y hacer comentarios constructivos.
- Evaluar y valorar el progreso del alumno en el ámbito del desarrollo de estrategias de aprendizaje, habilidades sociales, la lectura y conocimientos de las TIC.
- Comunicar a los padres y otras personas responsables los progresos del alumno.

5. Competencias profesionales en un sentido más general

- Desarrollar una actitud positiva hacia los alumnos, respetar sus orígenes sociales, culturales, lingüísticos y religiosos.
- Adherirse a los principios éticos y la ley.
- Demostrar y estimular los mismos valores, opiniones y conductas positivos que se esperan de los alumnos.
- Establecer una comunicación real con los padres y otras personas responsables de los alumnos.
- Cooperar con otros docentes y personal de la escuela.
- Participar en diversas actividades en la comunidad local y a un nivel más amplio, así como en el ámbito de la educación.
- Planificar, evaluar y gestionar su propio desarrollo profesional.²⁶⁵

Después de los debates entablados en las universidades de Eslovenia, se reconoció la necesidad de crear un marco común para la formación de docentes a nivel estatal y de definir las competencias genéricas comunes para todos los docentes. Se organizó un grupo profesional en la Oficina de Desarrollo Educativo del Ministerio esloveno de Educación y Deportes, que propuso cinco grupos de competencias²⁶⁶:

1. Comunicación y relaciones
2. Enseñanza eficaz
3. Organización y liderazgo
4. Cooperación con el entorno social y laboral y
5. Desarrollo profesional

La condición básica para el desarrollo de estas competencias del docente es un buen conocimiento de la asignatura. El primer y segundo grupo de competencias se debe lograr a nivel de los estudios de licenciatura; el tercer, cuarto y quinto grupo de competencias se debe desarrollar durante el período de prueba y de formación en servicio.²⁶⁷

Sin embargo, la lista de competencias todavía no es oficial. "Nuestro PC," dice una representante del Ministerio de Educación y Deportes, "no está establecido como una ley. Es una especie de decreto. O algo así..." Aunque los otros entrevistados no mencionan ninguna dificultad específica con respecto al desarrollo de un PC, ella afirma:

"De hecho, fue muy difícil desarrollar el PC. Siempre hay una lucha entre quienes creen que los docentes necesitan sobre todo formación sobre conocimientos de la asignatura, formación general, y los que consideran que la formación profesional, la formación sobre cómo enseñar, es más importante.

La lucha fue bastante intensa y duró más de dos años antes de que se llegara a un acuerdo sobre lo que debía incluirse en los programas de formación. Nuestro PC es un acuerdo entre profesionales, escuelas y el Estado. Al final, los PC se concentran más en la formación sobre la asignatura que en la formación profesional."

A continuación se enumeran las competencias clave del docente:

1. Comunicación y relaciones

EL DOCENTE:

- Se comunica de forma eficaz con los alumnos, desarrolla un clima de grupo positivo, así como buenas relaciones con y entre los alumnos.
- Muestra y desarrolla la competencia comunicativa de los alumnos en esloveno.
- Desarrolla las habilidades sociales de los alumnos, comprende y usa los principios básicos y las fases de la charla de orientación y del trabajo con los alumnos.
- Crea un entorno de aprendizaje estimulante, en el cual se valora la diversidad y en el que el alumno se siente aceptado, seguro y confiado.
- Crea (junto con otros) unas reglas claras de disciplina y conducta en el aula.
- Usa estrategias adecuadas para hacer frente a conductas poco apropiadas, a la agresión y a conflictos.
- Muestra una actitud positiva hacia los alumnos, demuestra comprensión y aprecio por los orígenes sociales, culturales, el idioma y la religión de los alumnos.
- Conoce el marco ético de su trabajo y obra en consecuencia.

2. Enseñanza eficaz

EL DOCENTE:

- Conoce a fondo los principios y métodos de planificación, ejecución y evaluación del proceso de aprendizaje.
- En la implementación del currículo, conecta y coordina de forma apropiada objetivos, contenido, métodos de aprendizaje, enfoques y tiene en cuenta el conocimiento curricular-didáctico actual.
- Tiene en cuenta las características y principios del desarrollo de los alumnos y el aprendizaje logrado a la hora de planificar y ejecutar la enseñanza.
- Adapta la enseñanza a las características individuales de los alumnos en cuanto a sus conocimientos, intereses, estilos de aprendizaje y competencias de aprendizaje.
- Con el uso de una amplia gama de métodos de aprendizaje y estrategias, que estimulan la actividad cognitiva de los alumnos, establece un buen entorno de aprendizaje.
- Combina con eficacia las formas de enseñanza a nivel individual, de grupo y cara a cara.
- Utiliza métodos eficaces para aumentar la motivación de los alumnos y fomentar las estrategias de aprendizaje.
- Incluye la utilización de las TIC en la enseñanza y desarrolla el conocimiento de las TIC en los alumnos.
- Reconoce a los niños con necesidades especiales, sus puntos fuertes y débiles, adapta el trabajo a sus capacidades y, si es preciso, coopera con otros docentes y especialistas.
- Conoce plenamente y utiliza los métodos adecuados de valoración y evaluación del rendimiento de los alumnos, en lo que respecta a los conocimientos, las estrategias de aprendizaje y las habilidades sociales de los alumnos.
- Hace comentarios constructivos y comunica los resultados de aprendizaje de forma apropiada.

3. Organización y liderazgo

EL DOCENTE:

- Conoce a fondo las tareas organizativas y administrativas relacionadas con la planificación, ejecución, seguimiento y evaluación del proceso de aprendizaje (planificación del espacio y el tiempo, uso de los recursos y de los materiales).
- Puede gestionar de forma eficaz la clase, también como el tutor de una clase.

4. Cooperación con el entorno social y laboral

EL DOCENTE:

- Se comunica y coopera de forma eficaz con los docentes y el resto del personal de la escuela (en equipos, en proyectos).
- Coopera de forma eficaz con los padres y otras personas responsables de los alumnos.
- Establece asociaciones de cooperación con otras escuelas e instituciones del distrito escolar y con otros especialistas en el campo de la educación.
- Conoce y comprende el marco institucional del trabajo escolar (legislación) y trabaja de acuerdo con el mismo.

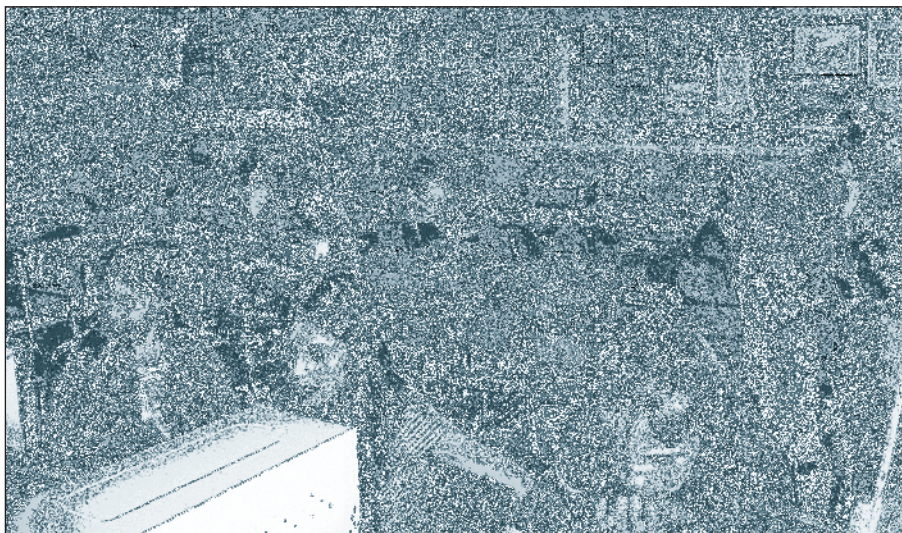
5. Desarrollo profesional

EL DOCENTE:

- Es capaz de analizar los puntos fuertes y débiles de su propio trabajo y planificar su propio desarrollo profesional.
- Está abierto a los comentarios y consejos de su entorno profesional.
- Adquiere conocimiento de los últimos desarrollos científicos que son importantes para su trabajo profesional, reflexiona de manera crítica sobre este conocimiento y lo introduce en su propia práctica.
- Aprovecha las oportunidades de educación en servicio y de innovación en su propio trabajo.
- Está cualificado para la cooperación en la investigación –proyectos de desarrollo, cuyo objetivo es mejorar la calidad de la práctica educativa.²⁶⁸

5.7 Implementación y evaluación de las competencias

Durante el período de prueba, el estudiante trabaja bajo la tutoría de un docente experimentado. Entre las tareas del estudiante sometido a prueba se encuentran planificar, organizar y ejecutar los programas educativos; familiarizarse con los diferentes métodos de enseñanza; profundizar en la didáctica de las asignaturas; obtener conocimientos en el campo de la evaluación y valoración del alumno; familiarizarse con los métodos de gestión del aula, orientar a los alumnos y solucionar problemas en el ámbito de los derechos de los alumnos, trabajar con otros profesores y servicios profesionales dentro de la escuela, prepararse para trabajar con los padres, otros docentes y servicios dentro de la escuela; mejorar su uso del esloveno como lengua vehicular, familiarizarse con la constitución del esloveno como



Competencia de los docentes: Enseñanza individual en una dinámica de grupo (Eslovenia)

lengua vehicular, familiarizarse con la legislación europea y las leyes nacionales e internacionales sobre derechos humanos y derechos del niño.²⁶⁹

En resumen, los ámbitos más importantes para el mejoramiento del futuro docente son los siguientes:

- Métodos de enseñanza o didáctica de la asignatura
- Gestión del aula
- Trabajar y cooperar con los padres, otros docentes y los servicios de la escuela
- Legislación
- Uso del esloveno²⁷⁰

Después de un año de prueba, el aspirante a docente tiene que realizar un examen compuesto de dos partes: una parte sobre la legislación en el ámbito de la educación y las leyes sobre los derechos del niño, y una segunda parte sobre el idioma: el esloveno. Sus competencias profesionales son evaluadas por el tutor y el director de la escuela donde trabaja. El director tiene que observar al candidato al menos durante cinco diferentes horas lectivas. Con respecto a la evaluación de las competencias de los aspirantes por parte de los directores y tutores: no hay ninguna recomendación oficial para ellos con respecto a las competencias que deben evaluar. Su tarea se limita a evaluar a la persona sometida a prueba y redactar un informe de su trabajo en tres ámbitos, incluyendo sus actitudes hacia el trabajo educativo, su enseñanza bajo tutoría y su disponibilidad para el trabajo independiente en el aula.²⁷¹

Se puede ser muy breve sobre la evaluación de los docentes una vez que comienzan a trabajar en el aula tras haber completado sus estudios. Según algunos entrevistados, una vez completada la formación de docente, ya no se les vuelve a evaluar. Otros dicen que se realiza una evaluación, pero de forma irregular. El director es el encargado de la evaluación, pero

“esta evaluación no se basa en un documento del Estado”, tal como lo explica un profesor adjunto de la Facultad de Educación (Universidad de Liubliana).

Todas las personas entrevistadas explican que todavía no hay licenciados que hayan completado su formación como docente en base al marco de competencias. Por tanto, afirman que todavía es demasiado pronto para decir algo sobre la evaluación de las competencias de los docentes después de sus estudios. “Vuelvan dentro de unos años”, dice la mayoría. “Entonces les podremos decir más”.

Todos los entrevistados, salvo uno, están a favor de un perfil de competencias internacionales para los maestros de primaria. La única persona que está en contra de un PC internacional es un representante del ESTUS que afirma que es imposible decidir a nivel internacional lo que significa ser un docente de buena calidad y qué competencias debe poseer. Al representante de ESTUS también le llama la atención que muchos de los entrevistados mencionen que a un “buen docente quiere a los niños (y le gusta trabajar con ellos)”:

“¿Por qué los docentes tienen que querer a los niños o les tiene que gustar trabajar con ellos? Realmente no lo sé... algunos docentes pueden decir que ese amor será un obstáculo para la buena enseñanza. Y además ¿Qué es el amor? Dejemos que el contexto educativo sea el que decida por sí mismo lo que es mejor.”

Por otra parte, una profesora de la Facultad de Educación (Liubliana) argumenta que un PC para los maestros de primaria conducirá a una enseñanza de mejor calidad. Sin embargo, recalca: “la lista de competencias no debe ser larga. Eso no funciona. Es mejor tener unas cuantas competencias e intentar alcanzarlas”.

Con respecto a los indicadores: en general, según los entrevistados, los indicadores deben: 1) depender del contexto y no ser en absoluto genéricos^{LIII} y 2) ser descriptivos y no incluir un sistema de clasificación (por ejemplo, del 1 al 10). Un profesor de la Facultad de Educación explica este punto de vista: “No puedes decir que alguien es, por ejemplo, reflexivo en la categoría 2.”

Un antiguo ministro de Educación (actualmente profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Liubliana) cuestiona el concepto de competencias: prefiere hablar de directrices “porque las directrices son menos estrictas”. Y agrega:

“Cuando se habla de un perfil de competencias, parece como si todo pudiera medirse. Si en la vida todo girara en torno a la medición, los ordenadores nos podrían sustituir. Pero no pueden. Querer medirlo todo es un reflejo de la era neoliberal... Cuando se habla de mejorar la calidad de la enseñanza, entonces es esencial abordar también el hecho de que las condiciones en las cuales se imparte la enseñanza y el aprendizaje deben ser adecuadas. No se puede aislar la enseñanza de las circunstancias en las cuales se imparte”.

^{LIII} Tal como se define en el presente informe, es decir: un marco conceptual contextualizado válido en diferentes escuelas y lugares.

5.8 Conclusiones y recomendaciones de Eslovenia

El Proceso de Bolonia es considerado como un factor crucial dentro del proceso de desarrollo del marco de las competencias de los docentes en Eslovenia. Sólo un entrevistado menciona que hubo dificultades en el proceso de formulación del PC. La misma persona argumenta que el deseo de establecer competencias clave para los docentes también surgió de los propios docentes. Todos los entrevistados están de acuerdo en que los diferentes grupos de implicados participaron en la formulación del PC.

Los futuros docentes han recibido formación sobre las competencias sólo durante unos cuantos años. Dado que no hay licenciados que hayan completado su formación como docentes en base al marco de competencias, es demasiado prematuro decir algo acerca del mecanismo de evaluación vinculado al PC. El procedimiento de evaluación de los docentes en el aula todavía tiene que desarrollarse y ponerse en práctica

Resumen de los puntos de vista expresados por los entrevistados en Eslovenia

Un buen docente :

- Está motivado.
- Conoce la asignatura.
- Es comprensivo.
- Escucha a sus alumnos.
- Apoya a sus alumnos.
- Apoya y ve a sus alumnos como seres humanos dignos.
- Es reflexivo.
- Es flexible.
- Es sensible a los diferentes orígenes de los alumnos.
- Tiene conocimientos de diferentes métodos de enseñanza.
- Puede gestionar procesos de grupo y al mismo tiempo tiene en cuenta a los alumnos individuales.

Un perfil de competencias internacional debe :

- Incluir un número limitado de competencias. La lista no debe ser larga.
- Dejar la formulación de los indicadores a cada uno de los contextos (educativos). Los indicadores deben depender siempre del contexto, ser descriptivos y flexibles por naturaleza.
- Estar acompañado en los diferentes contextos de condiciones de enseñanza y aprendizaje adecuadas. Es esencial prestar atención al contexto en el que tienen lugar la enseñanza y el aprendizaje.
- Tener carácter general; por eso se puede interpretar de varias formas. Los principios se aplican de forma diferente según los diferentes contextos.

CAPÍTULO 6

Estudios piloto: Malí y Uganda

■ MALI

El presente apartado está relacionado con la implementación del Programa Quality-ED en Malí. En primer lugar, se ofrecerá un breve análisis de la situación educativa en el país; luego se abordará el desarrollo del perfil de competencias de Malí y el contenido del perfil del docente.

6.1 Educación en Malí

Malí es uno de los países más pobres del mundo. Hay muchos problemas que superar para conseguir incluso los derechos más básicos de sus ciudadanos. Estos problemas aumentan debido a la vulnerabilidad del país ante impactos como las crisis de alimentos y de combustible.²⁷²

El objetivo de una educación para todos los niños de Malí en 2015 es más un sueño que una realidad pese a las evidentes mejoras en la educación desde que se instauró el Estado democrático en 1991. El número de niños que asisten a la escuela primaria ha aumentado enormemente: del 21% en 1990 al 61% en 2008. Además, se han reclutado a más de 20.000 docentes adicionales en los últimos diez años. Sin embargo, dentro del grupo de edad comprendido entre 7 y 12 años, alrededor de 900.000 niños de Malí (más de un tercio) siguen sin ir a la escuela. El 60% de ellos (más de medio millón de niños en total) son niñas. Y muchos de los niños que comienzan la escuela no la acaban.²⁷³

La calidad de la educación es preocupante también debido a la insuficiencia de docentes y a la masificación de las aulas (de media, la proporción entre docente y alumno es de 1:64 en las escuelas estatales de primaria), con docentes poco capacitados y mal cualificados, a las infraestructuras deficientes, a la falta de escuelas y aulas, así como de libros y equipamiento, y a la confusión con respecto a la política curricular.²⁷⁴

En conjunto, estos factores hacen que la mayoría de los niños de Malí que asisten a la escuela no reciban una buena educación. La mala calidad se evidencia en el hecho de que sólo el 23% de los adultos de Malí "y únicamente el 29% de la población con edades comprendidas entre los 5 y los 24 años" sabe leer y escribir. Es la tasa de alfabetización más baja en el mundo.²⁷⁵

La crisis en la profesión docente en Malí es especialmente importante; la UNESCO estima que actualmente faltan al menos 27.000 docentes. Los maestros en activo generalmente ha recibido una formación poco apropiada y más de la mitad de todos los maestros de primaria no ha seguido ninguna formación como docente. Esto significa que faltan más de 45.000 maestros capacitados. En la profesión, la duración media de la formación por docente es de sólo cinco días. Esta carencia es tanto más alarmante teniendo en cuenta que muchos de los docentes reclutados tenían una formación limitada al empezar. Los escasos salarios no animan mucho a los docentes mejor cualificados.

Además, se han señalado que las barreras económicas y culturales también crean problemas.²⁷⁶ En el Informe de Investigación de Oxfam “Educación para todos en Malí (2009)” se afirma que la situación ha empeorado porque los padres no quieren enviar a sus hijos, sobre todo a sus hijas, a la escuela. Actualmente, la enseñanza primaria cuesta dinero, lo cual aumenta la resistencia.²⁷⁷

6.2 El Programa Educadores de Calidad Para Todos

El estudio de viabilidad realizado en 2008 por Oxfam Novib y la Internacional de la Educación a través de sus representantes de la EPT y el SNEC, evidenció las deficiencias de calidad de los docentes en Malí. Entre estas deficiencias, eran especialmente sorprendentes las disparidades entre las diferentes categorías de docentes del mismo grupo^{liv} y la poca integración de innovaciones pedagógicas en el programa de formación inicial.

Teniendo en cuenta este dato, el primer objetivo del Programa Educadores de Calidad para Todos en Malí se formuló de la siguiente manera:

“En referencia a la legislación, los documentos oficiales y casos de buenas prácticas existentes, establecer un perfil de competencias que combine las habilidades de la educación básica, el aprendizaje de habilidades para la vida, las tecnologías de la información, la igualdad de género, la ciudadanía activa, la prevención del VIH/SIDA y de la violencia, etc.”

Al desarrollar este programa, las organizaciones de la sociedad civil activas en el ámbito de la Educación (Coalición EPT), el Sindicato Nacional de Educación y Cultura (SNEC - Syndicat National de l’Education et de la Culture) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) establecieron un proceso para definir el perfil del maestro de primaria actual en Malí.

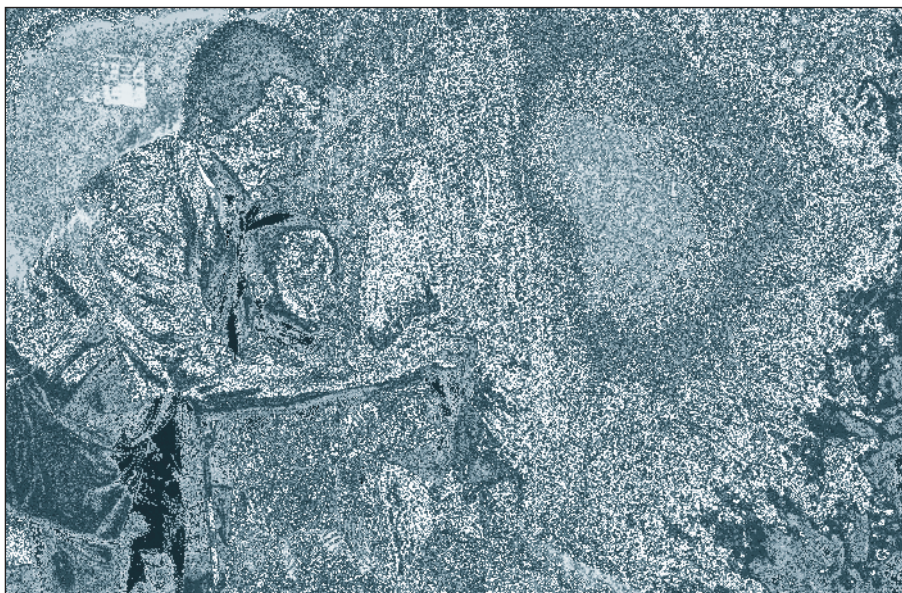
Estas partes implicadas afirman que es imperativo desarrollar un perfil de competencias que combine las competencias básicas y el aprendizaje de habilidades para la vida. El Grupo Directivo del Programa Quality-ED sostiene en un informe:

“La definición y la validación consensuadas de este perfil constituyen la base de todas las actividades de formación que se han de establecer bajo el marco del programa “Educadores de Calidad para Todos” en Malí. La forma en que se defina este perfil debe tener en cuenta el perfil existente, la legislación, los documentos de política nacional en cuanto a educación y los casos de buenas prácticas.”²⁷⁸

La dimensión de género es un hilo conductor a lo largo del proyecto. El equilibrio y la igualdad de género y la paridad son los objetivos en todos los ámbitos del proyecto Quality-ED.²⁷⁹

^{liv} En Malí, existen diferentes categorías de docentes: docentes con diploma de maestro, docentes sin diploma de maestro y docentes sin ningún tipo de diploma.

6.3 Cómo definir la competencia de un maestro de primaria en Malí



Una formación de calidad es indispensable para adquirir competencias (Mali)

Tanto el estudio de viabilidad encargado por el Proyecto Educadores de Calidad Para Todos (junio - julio de 2008) como el informe “Perfil del Docente de Calidad en Malí” (agosto de 2010) indican que aunque el Estudio Nacional de Análisis de las Necesidades de diciembre de 1999 tenía como propósito basarse en una consulta y consenso amplios, no se implicó a las OSC, a los padres de alumnos ni a los estudiantes. Además, no se desarrolló ninguna validación ni política de difusión del perfil. El resultado ha sido que el perfil de competencias sigue siendo desconocido para la mayoría de las partes implicadas y por consiguiente no se utiliza.

Así pues, el primer mandato dado al Comité Directivo del proyecto en Malí fue desarrollar un perfil de competencias revisado de maestros de primaria, basado en un amplio consenso y que integrara innovaciones pedagógicas y habilidades para la vida.

Para el Estudio Nacional de Análisis de las Necesidades se usaron varias herramientas de recopilación de datos con miras a recopilar la máxima información, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Estas herramientas incluían: 1) un estudio bibliográfico; 2) un cuestionario cerrado y entrevistas semi dirigidas; 3) reuniones individuales con directores regionales y 4) grupos de debate de personas jubiladas del UNEREC (Sindicato de Jubilados de la Educación), sindicatos de docentes, grupos de mujeres y agentes clave del MEB (Ministerio de Educación Básica y Lenguas Nacionales).

EL MANDATO

El mandato del Comité Directivo en Malí para desarrollar un perfil de competencias revisado incluía realizar lo siguiente:

- Elaborar estudios bibliográficos para identificar las experiencias en cuanto a perfiles de docentes que existían en Malí y en cualquier otra parte del mundo.
- Establecer un perfil de competencias que combinara las competencias básicas de la enseñanza, el aprendizaje de las habilidades para la vida y técnicas de procesamiento de información (recopilación de datos adicionales).
- Presentar un informe.
- Apoyar el proceso de presentación y validación del perfil del docente definido por las partes implicadas en la formulación del perfil del docente.

METODOLOGÍA

La metodología consistía principalmente en un estudio bibliográfico y entrevistas con las partes directamente implicadas. Al igual que en la bibliografía relacionada con los proyectos PISE II y PISE III, entre los documentos consultados se incluyen los siguientes:

- *MEN (Ministère Education Nationale), Synthèse du rapport d'analyse des besoins de formation des enseignants du Mali, 1999,*
- *MEN, Programme cadre de formation, Juillet 2003, Politique de formation continue des maîtres de l'enseignement fondamental, MEN, Août 2003,*
- *MEN, Programme cadre de formation continue des maîtres, Août 2005, Étude de faisabilité pour la mise en place d'un programme «éducateurs de qualité au Mali», juin 2008,*
- *Uganda teacher competence profile, 2009,*
- *Formation Continue des Maîtres, programme de formation, MEN, Août 2006, Politique de formation initiale des Maîtres, MEN,*
- *Formation des enseignants contractuels de la stratégie alternative, programme de formation initiale, MEN, juillet 2003,*
- *Formation des enseignants des écoles communautaires, programme de formation initiale,*
- *MEN, avril 2004, Formation continue des maîtres (FCM), communautés d'apprentissage (CA) des maîtres, guide pratique, Décembre 2007,*
- *Curriculum de l'enseignement fondamental, référentiel niveau 1, MEN, Juin 2004*

Este primer paso permitió identificar las lagunas y organizar la recopilación de datos adicionales para llenar esas lagunas. La recopilación de datos adicionales se realizó en tres regiones "Kayes, Koulikoro y Sikasso" entre los principales implicados (ONG, docentes, estudiantes, comunidades y padres de alumnos).

Se formularon seis preguntas a los entrevistados:

- ¿Cuáles son las características de un buen docente?
- ¿Cuáles son las características de un mal docente?
- ¿Cuáles son las tres características más importantes de un buen docente?
- ¿Cuáles son las tres características más importantes de un mal docente?
- ¿Cuáles son las tres características más importantes que debe poseer un docente?
- ¿Tiene algún consejo o recomendación que darnos?

El informe se remitió a un comité científico que se encargó de definir el perfil del docente. Esta definición consistía en transformar las competencias genéricas en competencias operativas con ejemplos prácticos a modo de ilustraciones. El perfil establecido se presentó entonces a un taller de validación que reunió a todos los implicados en el ámbito de la Educación y que fue presidido por el ministro de Educación Básica y Lenguas Nacionales. El taller proponía materiales adicionales y una estrategia de comunicación para una mejor difusión del perfil del docente.

Las estrategias de comunicación se desarrollaron a nivel de cada localidad, junto con talleres en los que participaron en total 265 personas en las ocho regiones y en el Distrito de Bamako. Esto hizo posible una mejor distribución del perfil entre los servicios descentralizados de la Educación (Academie d'Enseignement, Centres d'Animation Pédagogique, Conseillers pédagogiques, Instituts de Formation des Maîtres et Directeurs d'écoles), los sindicatos de educación, los docentes, las comunidades descentralizadas (municipalidades, ayuntamientos, asambleas regionales) y los interlocutores en el ámbito de la educación, en particular ONG locales. La presencia de la prensa (radio y televisión local) ayudó a garantizar la cobertura mediática. Los talleres también produjeron momentos intensos de intercambio y diálogo sobre la calidad de la formación. Estas actividades se realizaron del 7 de julio al 16 de agosto de 2010.

En base al estudio bibliográfico y a la recopilación de datos descritos antes, se aclararon al máximo las competencias de los docentes, tal como se indica en un informe del Grupo Directivo.²⁸⁰ En la siguiente tabla se enumeran las competencias exigidas a un maestro de Malí.

Competencias exigidas a un docente en Malí ²⁸¹

Ámbitos de competencias	Descripción de las competencias	Cómo se apoyan las competencias entre sí
Competencias disciplinarias o interdisciplinarias	Permiten al docente dominar los contenidos académicos, los métodos relacionados con cada disciplina y los vínculos que puedan existir entre las disciplinas.	La "cabeza" : Dominio de los contenidos de las disciplinas.
Competencias pedagógicas	Permiten al docente intervenir eficazmente y a favor del aprendizaje de los alumnos. Se trata de competencias pedagógicas en psicología del aprendizaje, didáctica y tecnologías de la educación, comunicación, evaluación y gestión del aula.	El "corazón" : Implicación emocional del docente con el niño, conocimientos de las diferentes fases del desarrollo del niño.
Competencias profesionales	Permiten al docente integrarse bien en la profesión y actuar en conformidad con la ética profesional.	Las "manos" : Práctica pedagógica como un todo y gestión de la lección, el aula y la escuela.
Competencias socio-culturales o socio-relacionales	Permiten al docente promover los valores sociales de respeto y dignidad de la persona, y desempeñar el papel que se espera de él en un entorno más amplio.	Los "pies" : Conexión con el entorno más allá del aula, contactos con las familias de los alumnos, implicación en actividades fuera de la escuela.

Estas competencias son estándares y universales, lo cual significa que se pueden adaptar a todos los contextos (entornos educativos formales y no formales) y dejar espacio para las innovaciones pedagógicas.

Tal como se muestra en la tabla anterior, el perfil de competencias se propone estableciendo una analogía con la cabeza, el corazón, las manos y los pies. La tabla siguiente amplía esta analogía para analizar los principios básicos, según los entrevistados, así como las competencias operativas, los consejos prácticos y los nuevos desafíos.

Competencias exigidas en un lenguaje sencillo y funcional ²⁸²

Campos	Principios Básicos	Competencias operativas	Consejos Prácticos	Nuevos desafíos		
				ECOM	IFM Abandonos escolares	SARPE
Cabeza	Estar bien capacitado y disponible. Ser capaz de comunicarse bien. Ser un modelo a seguir.	Dominar el idioma nacional. Dominar las disciplinas y métodos didácticos para enseñarlos así como las habilidades para la vida.	Ser accesible a la formación inicial y continua. Traducir la formación a la práctica.	Mejorar el contexto pedagógico. Adoptar innovaciones pedagógicas.	Mejorar el contexto pedagógico. Adoptar innovaciones pedagógicas. Reforzar la formación inicial.	Reforzar la formación académica. Reforzar las habilidades didácticas con respecto a las disciplinas. Mejorar el entorno de aprendizaje. Adoptar innovaciones pedagógicas.
Corazón	Mostrar motivación para enseñar. Amar la profesión y a los niños. Ser paciente. Actuar como un modelo a seguir.	Habilidad demostrada en la organización y gestión del aula.	Captar el afecto y la atención de los niños. Hacer que los niños sientan confianza y se sientan orgullosos de sí mismos.	Desarrollar el compromiso con la profesión y la vocación. Amar a los alumnos.	Desarrollar el compromiso con la profesión y la vocación. Amar a los alumnos.	Desarrollar el compromiso con la profesión y la vocación. Amar a los alumnos.
Manos	Mantenerse en buenas condiciones físicas. Tener afinidad y un compromiso activo con las actividades manuales.	Escribir bien. Dibujar bien. Ser capaz de idear, preparar y planificar actividades de aprendizaje. Ser capaz de trabajar en equipo.	Dar a los alumnos la sensación de éxito. Transmitir la valoración por un medio ambiente y un estilo de vida limpio y sano. Alentar la autonomía entre los alumnos.	Formación práctica en actividades físicas y manuales. Habilidades en la gestión de la clase.	Fortalecer las habilidades didácticas en las disciplinas. Fortalecer el funcionamiento escolar y la moral profesional.	Fortalecer las habilidades didácticas en las disciplinas. Fortalecer el funcionamiento escolar y la moral profesional.
Pies	Interés en las redes sociales. Apertura a las innovaciones pedagógicas. Capacidad física para moverse.	Poder bailar y practicar gimnasia. Ser capaz de organizar actividades físicas y dirigir excursiones escolares. Entusiasmo para descubrir la naturaleza e investigar el entorno físico.	Ganarse la confianza de los alumnos	Monitorear el entorno del aprendizaje. Integración del docente en un entorno más amplio. Desarrollar valores sociales. Estimular el sentido del descubrimiento.	Monitorear el entorno del aprendizaje. Integración del docente en un entorno más amplio. Desarrollar valores sociales. Estimular el sentido del descubrimiento.	Monitorear el entorno del aprendizaje. Integración del docente en un entorno más amplio. Desarrollar valores sociales. Estimular el sentido del descubrimiento.

¿Qué es ser un buen profesor en Malí?

El siguiente cuadro presenta los puntos de vista de los entrevistados sobre las características de un buen docente²⁸³.

Un buen docente...

- Ama la profesión
- Ama a los niños
- Domina los conocimientos de la asignatura
- Posee competencias
- Está debidamente capacitado
- Se siente motivado (a aprender)
- Es amable, paciente, valiente, puntual, respetuoso, comprensivo, tiene una mente abierta
- Tiene buen comportamiento (social)
- Respeta las normas de la escuela
- Posee buenas cualidades físicas e intelectuales
- Tiene conocimientos de gestión del tiempo
- Tiene conocimientos pedagógicos
- Es accesible para los niños

6.4 Conclusiones y recomendaciones de Malí

Las conclusiones y recomendaciones del Grupo Directivo con respecto a Malí en esta etapa del Programa Quality-Ed son las siguientes^{LV}: El estudio bibliográfico fue muy valioso para comprender los diferentes procesos desarrollados en la definición del perfil de las competencias del docente en Malí e hizo posible una revisión de las competencias que se esperan de los docentes. Además, en los estudios participaron muchos implicados en el proceso – especialmente docentes, que están directamente implicados.

No obstante, la participación de los implicados en el Estudio Nacional de Análisis de las Necesidades de 1999 no fue eficaz a nivel de interesados de la sociedad civil, comunidades, estudiantes y padres de alumnos. El estudio de viabilidad “Educadores de Calidad para Todos” evidenció algunas experiencias innovadoras a nivel de organizaciones de la sociedad civil. Por ello, fue importante conseguir, a través de la recopilación adicional de datos, más percepciones de estos implicados sobre el perfil del docente a fin de enriquecerlo y hacerlo más operativo.

Es preciso observar que el perfil de competencias de los docentes en Malí derivado del estudio de 1999 no se compartió con las partes implicadas, ni siquiera con los propios docentes, y sólo se utilizó para preparar un programa de formación. Después de la validación,

^{LV} Del Informe del Grupo Directivo titulado “Perfil del Docente de Calidad en Malí”, agosto de 2010.

el perfil de 2010 desarrollado por el programa Educadores de Calidad para Todos debía difundirse a gran escala para que sirviera como punto de referencia para todos los docentes en Malí. Esto se realizó a través de talleres de presentación en todas las regiones y en el Distrito de Bamako.

El informe del Grupo Directivo termina con las siguientes frases:

“Sería aconsejable que el Programa apoyara técnica y financieramente estas estrategias para devolver al docente su antiguo lugar y valor. Solamente un educador bien capacitado puede comunicarse con sus alumnos. Agrandar el formato de la carpeta, traducir sus contenidos a las lenguas nacionales y luego enviarla a todas las escuelas de primaria puede contribuir en gran medida a lograrlo.” ²⁸⁴

■ UGANDA

Después de haber realizado los estudios de viabilidad, se escogió a Uganda, además de a Malí, como país piloto para el proyecto Quality-ED. Al igual que en Malí, previamente se desarrollaron perfiles de competencias para los maestros de primaria, que, sin embargo, siguieron siendo relativamente desconocidos y no se utilizaron como instrumento para guiar la formación de docentes, la gestión y el desarrollo profesional hacia los estándares de calidad.

En Uganda, se consideró especialmente importante introducir las habilidades para la vida en el currículo de formación de docentes, para hacer frente a problemas particulares como las repercusiones de dos décadas de conflicto en el norte de Uganda. El proyecto también tuvo que adaptarse cuidadosamente a una serie de políticas e iniciativas nuevas emprendidas por el Ministerio de Educación y Deportes, y diseñadas para mejorar la calidad educativa y los resultados del aprendizaje.

El presente apartado analizará el contexto nacional y la base lógica para desarrollar un nuevo perfil de competencias, seguido de las lecciones aprendidas de experiencias anteriores con perfiles de competencias. Después, se pasará revista a los pasos seguidos por el proyecto Quality-ED para desarrollar un nuevo perfil de competencias, que concluyó con la revisión del mismo.

6.15 El contexto educativo de Uganda

Aunque es necesario reclutar y capacitar a 35.000 docentes para 2015 a fin de universalizar la Educación primaria en Uganda,²⁸⁵ el principal desafío no tiene tanto que ver con aumentar el número total de docentes cualificados –prácticamente hay suficientes docentes con relación al número de alumnos– como con la necesidad de mejorar su distribución y de conseguir retenerlos. Aunque algunas zonas tienen un excedente de docentes cualificados, otras

—sobre todo la zona del norte después del conflicto— se enfrentan una continua escasez, que se refleja en la elevada proporción entre alumnos y docentes (67:1).

Las tasas de abandono y movimiento de docentes suelen ser altas y aumentan a medida que uno se adentra en las zonas rurales. Para el ejercicio 2009/2010, se esperaba que Uganda tuviera 131.000 docentes en la nómina del Estado, pero sólo tuvo 124.000 debido al abandono de docentes y a las dificultades que tuvieron algunos Distritos para reclutar nuevos maestros.²⁸⁶

La mayoría de los maestros de primaria de Uganda tienen formación y están profesionalmente cualificados: más del 89% del personal docente de educación primaria tiene la cualificación mínima exigida (certificado de tercer grado) para enseñar a nivel de primaria. El 40% son mujeres, un porcentaje que se reduce en los niveles más altos. Los directores de escuela con casi exclusivamente hombres. La escolarización en primaria es relativamente alta con un 85%, y con una relativa paridad de género, salvo en algunas de las zonas rurales más inseguras y de difícil acceso. No obstante, el optimismo generado por el rápido aumento de las tasas de escolarización se ha visto atenuado por los bajos resultados de aprendizaje y de los indicadores educativos: acabar la escuela representa un gran problema, y sólo cerca de la mitad la termina. Sólo el 3% de los alumnos termina sus estudios sin haber repetido por lo menos un año.

Los decepcionantes resultados de aprendizaje en muchas zonas del país se evidenciaron en un estudio realizado por un programa de cuatro años conocido como UWEZO, cuyo objetivo era mejorar las competencias de alfabetización y los conocimientos básicos de matemáticas en niños de 5 a 16 años. Se desarrollaron pruebas especiales para medir la alfabetización y los conocimientos básicos de matemáticas. Haciendo referencia al Informe de UWEZO, el periódico *New Vision* señalaba:

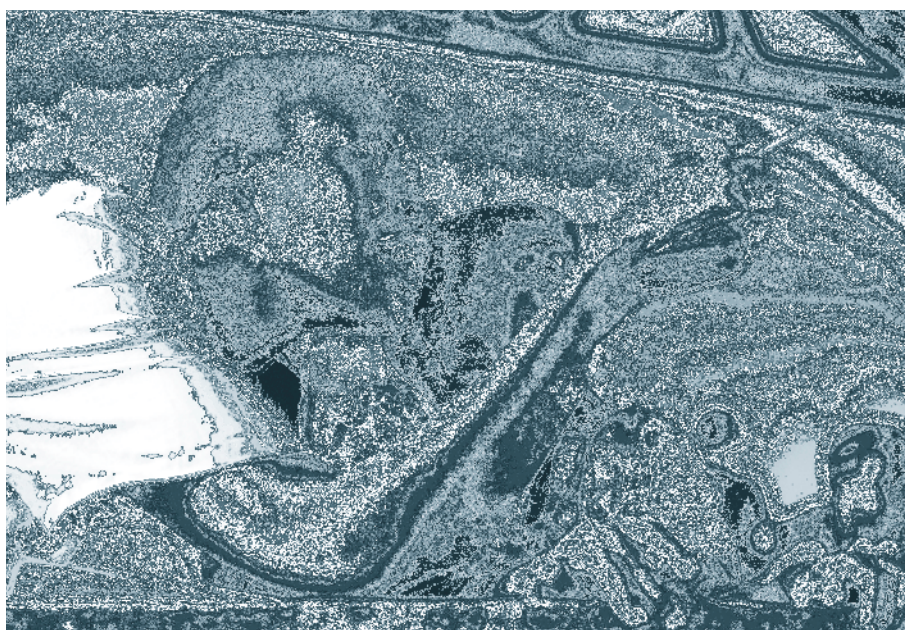
*"Un total del 99% de los alumnos en las primeras clases de primaria del Distrito de Gulú no sabe leer ni contar... El estudio demostró que en el nivel P3, solamente el 1% de los niños lograba comprender un texto del nivel P2, mientras que el 20% no lograba identificar letras y el 70% sólo podía identificar letras y palabras.... A nivel de P7, el 88% podía entender un texto del nivel P2, mientras que el 4% de los alumnos sólo podía leer palabras sueltas. Según el director adjunto de la agencia de estándares de educación en Gulú, el currículo temático se había visto obstaculizado por el hacinamiento en las clases y la mala actitud de los docentes."*²⁸⁷

Reformas actuales y la necesidad de un perfil de competencias

Recientemente, el Gobierno de Uganda puso en marcha una serie de políticas y programas para mejorar la calidad educativa. Entre los objetivos se encuentra: ampliar la capacidad de las Escuelas de Magisterio para acoger a más estudiantes; aumentar la cualificación de los capacitadores de docentes;288 contratar a docentes más cualificados tanto en escuelas formales

como no formales; subvencionar a más estudiantes a través de las Escuelas de Magisterio; introducir los Requisitos Mínimos de Estándares Básicos (BRMS); programas de tutoría escolar; la Iniciativa de Mejora de la Calidad; un currículo de iniciación para los nuevos maestros; Objetivos de Desempeño Personalizado para los directores y sus suplentes; un nuevo currículo para magisterio; un Plan de Empleo revisado y un nuevo currículo temático, concentrándose en el aprendizaje del idioma maternos de los niños en lugar del inglés.

Sin embargo, el material del Gobierno indica que aunque ha habido una adecuada formación en servicio de los docentes no cualificados, las actividades de desarrollo



Los docentes competentes conceden una atención particular a los alumnos. Les ayudan a descubrir y aprender (Uganda).

profesional formal y no formal han sido mínimas o nulas. La formación pre-servicio no puede preparar a los docentes para todos los desafíos que se encontrarán a lo largo de sus carreras; por ejemplo, aulas masificadas, aulas con alumnos de diferentes edades, falta de apoyo de los padres y circunstancias personales como vivir lejos de la escuela donde trabajan, falta de disponibilidad de vivienda y de tierras, y endeudamiento.

La falta de recursos financieros y humanos limita el apoyo profesional que puede ofrecer el Centro de Coordinación de Tutores e Inspectores de Escuela. El Plan de Empleo sólo se aplica a los docentes que figuran en la nómina de funcionarios estatales, y además ofrece muy poco a los docentes en cuanto a condiciones laborales y movilidad profesional. La descentralización de la educación ha tendido a aislar a los responsables políticos locales de los sistemas de apoyo nacional.²⁸⁹

Las lagunas en el desarrollo profesional continuado tienen que ver con la ausencia de un marco nacional que articule los estándares profesionales de los docentes en una determinada fase de su carrera profesional. Cuando los docentes empiezan a trabajar por primera vez para el Estado, son considerados como docentes novatos, independientemente de si tienen o no experiencia docente previa y los ascensos no se basan en competencias definidas. Las instituciones de apoyo al docente tienden a ofrecer actividades profesionales no diferenciadas a docentes que están en diferentes etapas y tienen diferentes necesidades. Al carecer de una comprensión clara de las competencias que tienen que demostrar para avanzar en sus carreras, los docentes no pueden planificar su desarrollo profesional.

Éstas son las cuestiones que abordará el Proyecto Quality-ED. Actualmente, el proyecto está popularizando el perfil de competencias nacional en una estrategia de comunicación a nivel nacional, complementada con algunas actividades específicas para audiencias clave. Se ha previsto que, como estándar de práctica nacional, el nuevo perfil de competencias sirva para tres propósitos fundamentales: 1) dar a conocer el diseño de la formación de docentes pre-servicio y en servicio; 2) adaptar el desarrollo profesional de los docentes al perfil de competencias y 3) permitir el desarrollo profesional de los docentes, prestando especial atención a formalizar a los docentes que actualmente trabajan fuera del plan normal de empleo.

Lecciones aprendidas de la experiencia de Uganda con los perfiles de competencia

En 2005 se elaboraron dos perfiles de competencias en Uganda, pero según la información facilitada por las ONG relacionadas con la educación, estos dos perfiles acabaron siendo invisibles y no se utilizaron.

Uno lo elaboró la Universidad de Kyambogo. Se trataba de un documento muy extenso orientado a proponer material de formación y que tenía que ver con el aprendizaje convencional y los ámbitos didácticos. El documento no es fácil de entender y no presta atención a las habilidades para la vida, la gestión del aula y los vínculos con la comunidad. No se utilizó ninguna estrategia para difundir el perfil o enseñar a los usuarios cómo utilizarlo de forma eficaz. Prácticamente es desconocido entre los centros de formación de docentes, los docentes en servicio, los inspectores y otros.

El otro perfil fue elaborado por la Agencia de Estándares para la Educación a solicitud del Ministerio de Educación y Deportes. A diferencia del anterior, este documento – titulado Directrices sobre la Profesionalidad y la Competencia del Docente – es corto e incompleto. Durante un taller en el que se trataron las conclusiones del estudio de viabilidad, los participantes comentaron que básicamente era un código de conducta sobre lo que debe y no debe hacer un docente. Dado que no tuvieron una amplia difusión, estas Directrices siguen siendo poco conocidas.

Ninguno de los dos documentos prestó la debida atención a los aspectos pedagógicos del trabajo con los niños, como fomentar la inteligencia emocional o conectar con los padres,

la comunidad local o con la comunidad de educación profesional en Uganda y en todo el mundo por medio de oportunidades de reciclaje y aprendizaje a distancia.

En 2008, el Gobierno de Uganda emprendió la Iniciativa de Mejora de la Calidad (QEI), concentrándose en cuatro “pilares” acordados: el alumno, el docente, la administración y la comunidad. La QEI tiene como objetivo abarcar a todas las escuelas de primaria en Uganda, pero prestando especial atención a los Distritos que obtienen peores resultados. Sin embargo, la iniciativa no se concentra en los docentes no cualificados y no incluye el desarrollo de un perfil de competencias –aunque los funcionarios públicos confirmaron que un perfil de competencias sería muy relevante para la iniciativa.

A la luz de esta experiencia, el proyecto Quality-ED, decidió que cuando se elabore un nuevo perfil de competencias:

- i) El Gobierno y los responsables de la dirección del profesorado y la formación de docentes deberán apropiarse del perfil de competencias.
- ii) Se deberá instaurar una estrategia de comunicación eficaz para popularizar el documento entre todas las partes implicadas. Se deberán movilizar los recursos adecuados para que las copias de los PC estén a disposición de todos los docentes y las escuelas, tanto para los docentes pre-servicio como los que están en servicio.
- iii) Para la conclusión del perfil se deben llevar a cabo consultas amplias. El borrador del perfil deberá enviarse a las partes implicadas con el claro propósito de recopilar sus comentarios y garantizar que todos los implicados respalden el resultado, incluyendo un consenso sobre la estrategia de implementación.
- iv) Se deberán hacer esfuerzos deliberados para orientar a los docentes, directores, suplentes e inspectores /OED sobre el PC revisado y otros documentos de política, explicando la adaptación entre las competencias y las posibilidades de desarrollo profesional en las diferentes etapas de la carrera profesional de los docentes.
- v) Se deberá iniciar a los nuevos docentes haciendo referencia al perfil de competencias durante un período de “prueba” fijo en la etapa previa a la cualificación total. Los directores de escuela deberán garantizar este proceso como uno de los ámbitos clave de resultados de la escuela.

6.6 Quality-Ed y el perfil de competencias revisado de Uganda

FEI FAWEU (Foro de Mujeres Africanas Educadoras – Uganda), LABE (Alfabetización y Educación Básica de Adultos) y UNATU (Uganda National Teachers Union - Sindicato Nacional de Docentes de Uganda) lanzaron el Proyecto “Educadores de Calidad para Todos” con el apoyo de Oxfam Novib y la Internacional de la Educación en un esfuerzo por mejorar la calidad de la educación primaria en Uganda. Su principal foco de atención fue el desempeño

de los maestros de primaria, centrándose especialmente en los maestros en el norte de Uganda que han sufrido dos décadas de conflicto. FAWEU, LABE y UNATU forman el Equipo de la Iniciativa, que actúa en estrecha colaboración con el Departamento de Educación y Formación del Instructor y del Docente (Ministerio de Educación y Deportes). Al desarrollar el perfil de competencias, se formó un Equipo Técnico que incluía a la Universidad de Kyambogo, al Centro Nacional de Desarrollo Curricular y a la Dirección de Estándares Educativos.

El proceso de desarrollo del perfil

Al principio, el Equipo Técnico revisó una serie de documentos de políticas y perfiles de competencias o directrices de calidad anteriores. Durante el verano de 2010, FAWEU, LABE y UNATU organizaron una serie de debates en grupos focales a nivel de Distrito para recabar información de una amplia gama de partes implicadas. Se abordaron más de 20 Distritos, prestando especial atención al norte del país. Entre las partes consultadas se encontraban: funcionarios de Educación a nivel de Distrito, inspectores de Escuelas de Distrito, el Centro de Coordinación de Tutores, tutores pre-servicio, el personal de la universidad de Kyambogo, funcionarios del Ministerio y miembros de comités de dirección escolar. En la medida de lo posible, se incluyó a miembros de la comunidad en los debates, como padres de alumnos, líderes religiosos y políticos locales. Las respuestas fueron recopiladas y sistematizadas.

Posteriormente, se prestó especial atención a los docentes y a los directores pidiéndoles que rellenaran un cuestionario de forma anónima. Se les preguntó si les habían facilitado los conocimientos y las competencias necesarios para desempeñar sus funciones. El equipo también intentó averiguar si las escuelas disponían de mecanismos para apoyar a los docentes y directores, y si les habían dado orientaciones con respecto a la profesión en el momento de incorporarse a sus puestos de trabajo.

Se celebraron reuniones consultivas regionales en cuatro regiones del país: Gulú al norte; Mbale al este; Kampala en el centro y Mbarara al oeste. Entre los participantes en estas reuniones había: directores, directores de Escuelas de Magisterio, directores adjuntos, tutores, OED, DIS, Ejecutivos de Asociaciones de Directores y líderes del Gobierno local.

El comisario de Educación Básica y Secundaria, que también preside el Grupo de Trabajo Curricular, presidió una reunión para revisar el PC en noviembre de 2010 en el Ministerio de Educación y Deportes. En el proceso de revisión formal, el Equipo Técnico colaboró estrechamente con la Oficina de la Secretaría Permanente y el Departamento de Educación y Formación del Instructor y del Docente. Estos y los siguientes pasos del proceso de desarrollo del PC aparecen resumidos en el cronograma del proyecto que se detalla a continuación.

Cronograma del Proyecto

Fecha	Evento	Comentarios
Mayo de 2009	Taller de planificación exhaustiva, Kampala (+ cuestionario por adelantado)	La Universidad de Kyambogo y funcionarios del Gobierno participan en un taller, confirmando su interés en un proceso para desarrollar, aprobar e implementar un perfil de competencias para los docentes de primaria.
	Visita a Uganda del Grupo del Proyecto (IE y ON)	Se debaten las primeras ideas para una propuesta de financiación.
Sept de 2009	Entrega de la primera propuesta a ON y a la IE	FAWEU, LABE y UNATU colaboran en una propuesta conjunta
	Formación de un Grupo de Iniciativa, Se acuerda la estructura de gestión y relación con los MdE	
Enero de 2010	Se crea un Grupo Técnico para trabajar en el PC	Representantes del Centro Nacional de Desarrollo Curricular, la Universidad de Kyambogo, la Dirección de Estándares Educativos y el Departamento de Educación y Formación del Instructor y del Docente/ Ministerio de Educación y Deportes
Marzo de 2010	IE y ON inician un estudio internacional sobre perfiles de competencias	Uganda y Malí son estudios piloto incluidos en un estudio orientado a audiencias internacionales. También se llevaron a cabo seis estudios de caso de otras regiones
		Se ponen en marcha el estudio de documentos de política y el trabajo del perfil de competencias previo.
06-07-2010	Lanzamiento del Proyecto Educadores de Calidad Para Todos	El ministro de Educación lanza el proyecto en un evento especial. Cobertura de los medios de comunicación
Verano de 2010		Consultas comunitarias en más de 20 Distritos con miembros de la comunidad, escuelas, Comités de Gestión Escolar (CGE) y funcionarios públicos locales.
Agosto de 2011		Cuatro reuniones consultivas regionales en todo el país, para recoger aportaciones para el borrador del PC.
Agosto-Sept de 2010		Datos recopilados de los docentes y los directores en los cuestionarios.
12 de Nov de 2010	Reunión clave en el Ministerio de Educación y Deportes	El borrador del PC es revisado formalmente por una serie de implicados nacionales, incluyendo el Grupo de Trabajo Curricular y la Oficina de la Secretaría Permanente
09-12-2010	Taller de Validación con respecto al Perfil de Competencias y al Currículo de Habilidades para la Vida	Invitados: <ul style="list-style-type: none"> • Funcionarios de Educación de los Distritos e inspectores de escuelas de los Distritos • Escuelas de Magisterio (Directores, capacitadores interculturales, oficiales de procesamiento de datos) • Docentes • Presidentes de las Asociaciones de Directores • Ministerio de Educación y Deportes
27-01-2011	Reunión Técnica de Alto Nivel entre los principales implicados	Aportaciones adicionales al documento del borrador del PC y orientación a las estrategias de implementación.
Feb/Marzo de 2011	Reunión con las Contrapartes de Desarrollo de la Educación	Presentación de la investigación del PC a los principales donantes de la educación en Uganda con el objetivo de fortalecer las asociaciones para el futuro.
Febrero 2011	Introducción del mecanismo de seguimiento	En FAWEU, un consultor se dedicará a la tarea del seguimiento del proyecto y el desarrollo de capacidades.
	Estrategia de comunicación	Lanzamiento de la estrategia de comunicación a nivel nacional para popularizar el PC recientemente revisado
	Estudios en temas específicos	A nivel de escuelas, hay previsto un estudio sobre abandono y absentismo de los docentes y el equilibrio de género en la profesión.

Conclusiones de las consultas

El análisis de los datos procedentes de la documentación y de las políticas, los debates en los grupos focales, las encuestas a docentes y directores, y las reuniones consultivas regionales llevaron a las siguientes conclusiones:

- Aunque la mayoría de los encuestados afirman que las Escuelas de Magisterio los prepararon para gestionar el contenido del currículo, preparar y utilizar materiales de instrucción e implementar los diferentes modos de evaluación de aprendizaje, sobre el terreno no había pruebas que lo demostraran.
- Los distintos implicados, incluyendo docentes, directores, tutores y funcionarios de educación que participaron en el estudio, no conocían los perfiles de competencias existentes para los maestros de primaria.
- El anterior perfil de competencias no era fácil de entender y parecía estar diseñado como un documento de formación.
- Hay muchos documentos para guiar a los docentes, pero no están armonizados entre sí y no resulta fácil acceder a ellos en la mayoría de las escuelas.
- No se ofreció orientación alguna a los nuevos docentes sobre los sistemas escolares y no había mecanismos para apoyarlos.
- Los docentes no tienen acceso a documentos de política y a información esencial. En general, las escuelas no disponen de una estrategia de comunicación eficaz para transmitir la información a los empleados.
- Los docentes no practican la reflexión y carecen de habilidades de liderazgo.

En base a estas conclusiones, se redactaron algunas recomendaciones que pueden contribuir a desarrollar un nuevo PC de forma más eficaz:

- Hay que popularizar el perfil de competencias mediante la orientación y formación de los funcionarios de Distrito, los docentes y otras partes implicadas relevantes.
- Las Escuelas de Magisterio deben incorporar el perfil de competencias en sus principales actividades de formación.
- Todo docente debe poseer un ejemplar del perfil de competencias.
- Debe haber apoyo entre pares, tutoría y formación en las escuelas.
- El programa de difusión de las Escuelas de Magisterio básicas debe guiar y apoyar a los docentes en el uso del perfil de competencias.
- El perfil de competencias debe ser exhaustivo y fácil de entender y tener en cuenta las perspectivas de una amplia gama de partes implicadas para garantizar la apropiación y la utilización.

6.7 Ámbitos de competencias

Los informes en Uganda han puesto de manifiesto que los docentes carecen de conocimientos básicos, habilidades y competencias profesionales para desempeñar sus responsabilidades dentro y fuera del aula.²⁹⁰ El perfil de competencias es la base para abordar esta situación y establecer un sistema de educación de calidad. Todo dependerá de cómo el país defina las competencias que busca en un educador de calidad. El perfil revisado en Uganda ha llegado a los siguientes ámbitos de competencias :

1. CONOCIMIENTOS

Conocimientos de contenido, conocimientos profesionales, conocimientos actuales y nuevos que contribuyan a que los alumnos asimilen el contenido de la asignatura y lo utilicen en su vida cotidiana y en situaciones laborales.

2. HABILIDADES Y VALORES

Habilidades y valores pedagógicos e interpersonales para asumir las responsabilidades profesionales.

3. COLABORACIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO

Los docentes se deben relacionar, por ejemplo, con los padres de alumnos y las escuelas, que les ayudarán a realizar mejor su trabajo.

4. RELACIONES COMUNITARIAS

Los docentes tienen que colaborar y relacionarse con los miembros de la comunidad para mejorar las relaciones comunitarias.

5. REFLEXIÓN Y DESARROLLO

Es responsabilidad del docente trabajar constantemente en el desarrollo profesional y personal.

6. INVESTIGACIÓN

Realizar investigaciones con el fin de conseguir mayores conocimientos para la mejora propia e institucional.

7. ÉTICA PROFESIONAL

Las normas de conducta que se espera de una determinada profesión. Los docentes deben cumplir con el código de conducta profesional esperado.

8. LIDERAZGO

Un docente competente debe mostrar habilidades de liderazgo, como aportar ideas, dirigir los debates y tomar decisiones.

6.8 Conclusiones y recomendaciones de Uganda

El caso de Uganda ilustra la importancia de formular un perfil de competencias del docente que sea propiedad de este colectivo laboral y de sus representantes; en este caso, UNATU, FAWE y LABE. Se reconoció que el perfil debe ser autorizado por el Ministerio de Educación y Deportes, junto con un grupo más amplio de partes relevantes como las universidades y representantes de las 52 Escuelas de Magisterio reconocidas y la Autoridad Nacional de Cualificación.

En particular, el perfil de competencias debe abordar las relaciones de los docentes con los alumnos, los padres y la comunidad. Por su parte, los docentes deben examinar el equilibrio de género entre el profesorado, lo que podría exigir medidas especiales. El perfil ofrece una base para el desarrollo profesional de los docentes antes y durante el servicio, ya que equipa el sistema para identificar los logros y las lagunas en las competencias de cada docente.

Muchas partes implicadas de Uganda reflexionaron a fondo sobre un proceso de desarrollo de un perfil de competencias legitimado por ellas y del que se sintiesen dueños con el fin de maximizar su uso como punto de referencia en la formación de docentes. Ahora se está prestando atención específica a la difusión y comunicación del perfil, que es un documento completo, y fácil de entender que reúne los numerosos puntos de vista de los sectores más relevantes del Gobierno, el mundo académico y la sociedad. El producto final se lanzará en un evento para popularizar más este documento.

Nunca se insistirá lo bastante en la necesidad de monitorear y evaluar este instrumento. Es de vital importancia identificar continuamente las lagunas en el PC y en su implementación para poder subsanarlas. El Equipo de la Iniciativa, el Comité Directivo, el Equipo Técnico, los administradores y supervisores en los distintos niveles del sistema educativo deberán desempeñar un papel fundamental a este respecto.

Es importante recordar que un perfil de competencias no es inamovible, sino que evoluciona a lo largo del tiempo, se adapta a las nuevas realidades y necesidades percibidas. El perfil debe considerarse como un documento en constante progreso, que permite a sus creadores adaptar o mejorar periódicamente el instrumento con nuevos conocimientos y criterios sobre nuestros docentes y conocimiento y criterios procedentes de los docentes.

CAPÍTULO 7

Conclusiones y recomendaciones generales

Uno de los principales desafíos que repercuten en el acceso y la calidad de la educación, especialmente en el mundo en desarrollo, es la escasez de educadores de calidad. Para responder a este desafío, Oxfam Novib y la Internacional de la Educación decidieron investigar cómo las naciones concebían las competencias y trabajaron con ellas para promover la calidad de sus maestros de primaria. Simultáneamente, las dos organizaciones promovieron una asociación con los Gobiernos nacionales y las partes implicadas en Malí y Uganda para dirigir el desarrollo de marcos de competencias de forma inclusiva y aplicar estos perfiles de competencias al contexto de la formación de docentes y el desarrollo profesional.

El objetivo era elaborar una serie de recomendaciones para los responsables de las políticas nacionales y las organizaciones internacionales que trabajan para lograr una educación de calidad para cada niño y que confían en un profesorado fuerte y profesionalmente competente para lograrlo. La investigación también estaba diseñada para informar a las agencias si era justificable recomendar unas competencias genéricas a nivel internacional como punto de partida para que otros países desarrollaran una formación de docentes basada en las competencias o si era preferible sugerir una metodología “de lo que funciona”. Las conclusiones que se señalan más adelante abordan estos objetivos.

7.1 Definición de competencia: La “lista de control” frente al enfoque “holístico”

En la actualidad hay un renovado interés a escala mundial por las competencias en la enseñanza y la formación de docentes. Como explicación se ha mencionado la preocupación por la calidad de la educación y otros factores como el surgimiento de la sociedad del conocimiento y las resultantes expectativas cambiantes de los docentes, la rendición de cuentas, la desigualdad, la violencia, los malos resultados de aprendizaje y la necesidad de descolonización de los currículos.

Sin embargo, sigue sin existir un consenso sobre el significado del término de “competencia”. Existen muchas definiciones diferentes y reina la confusión sobre lo que debe incluir un perfil de competencias (por ejemplo, qué diferencia hay entre un perfil de competencias y “un código de conducta” u otras normas o marcos que especifican lo que un docente debe saber o hacer), cómo se deben enseñar las competencias, cómo y por quién deben ser medidas, etc. En tres de los seis estudios de caso nacionales (Chile, Brasil y la India), por ejemplo, los entrevistados afirmaron que no existen perfiles de competencias para los maestros de primaria –pero sí tienen estándares de desempeño para los docentes con criterios e indicadores.

Esta confusión surge del hecho de que, tanto en la teoría como en la práctica, pueden distinguirse dos enfoques principales de la competencia del docente: un enfoque de la “lista de control” conductista y limitado, y un enfoque holístico más reciente de la competencia y la formación de docentes basada en la competencia (EDBC) que considera la competencia como la posesión y el desarrollo de una combinación compleja de habilidades, conocimientos, actitudes y valores integrados que se muestran en el contexto del desempeño de una tarea. El presente informe considera que interpretar la competencia del docente de una forma holística puede funcionar como una herramienta eficaz para hablar sobre la calidad del docente, evaluarla y orientar su desarrollo profesional.

Sin embargo, una importante conclusión del estudio bibliográfico es el riesgo de volver a un enfoque limitado. En la práctica, a veces se pasa por alto pensar sobre el significado de la competencia en el contexto específico y se “cogen prestadas” políticas de otros contextos. El resultado es una lista inconexa de cosas que un docente debe hacer, y en el peor de los casos, esta lista se usa para pedir cuentas a los docentes.

En la mayoría de los estudios de caso nacionales que tienen estándares de competencia para los docentes, se considera que la competencia se compone como mínimo de: a) conocimientos; b) habilidades y c) algo más. En Sudáfrica, los valores profesionales forman parte de la competencia del docente, al igual que en Nueva Zelanda. En el último caso, además, las relaciones profesionales son parte de la competencia. En Alberta, Canadá, la competencia se compone de conocimientos, habilidades y atributos.

Malasia es en parte una excepción. Allí, aunque se denominen explícitamente marcos de competencia, la evaluación PTK (la prueba de evaluación para docentes introducida por el Departamento de Servicio Público en 2003) se concentra puramente en el conocimiento de los contenidos y la LNPT en las habilidades (evaluación del desempeño en el aula introducida por el Departamento de Servicio Público en 1992). Esta división contradice la teoría, ya que afirma que la competencia trata de habilidades, conocimientos y actitudes integrados. Es decir que los elementos no son separables, ya que la competencia no es una “acción no informada” ni un “conocimiento no práctico”. En los Países Bajos, aparte del conocimiento, se mencionan las habilidades y actitudes, las ideas, puntos de vista profesionales y rasgos de la personalidad. Así pues, en todos los países salvo en Malasia, al menos en teoría, se rechaza el enfoque de la “lista de control” conductista de la competencia del docente.

Curiosamente, en los países que afirman no tener un PC, los conocimientos, habilidades y actitudes/valores sí parecen formar parte de sus marcos de desempeño del docente. Por ejemplo, en la India, el Marco Curricular Nacional para la Formación de Docentes, aunque los implicados no lo consideren un marco de competencias, hace referencia al “docente integral” que tiene conocimientos y comprensión, habilidades, actitudes positivas, hábitos y valores y capacidad de reflexión.

La cuestión de la posición del conocimiento en la competencia se planteó en varios países. En Eslovenia, ha habido una lucha entre quienes dan mayor importancia a la “formación de los docentes en los conocimientos de la asignatura” y los que enfatizan la formación

en “cómo enseñar”. En los Países Bajos, algunos consideran que el conocimiento de la asignatura ha perdido importancia con la introducción de un PC, pero otros lo niegan. Esta discusión plantea la cuestión importante de que, aunque en la teoría el conocimiento de la asignatura es esencial, en la práctica podría perder importancia debido a las otras competencias que el docente tiene que demostrar u otras responsabilidades que los docentes podrían tener (por ejemplo, responsabilidades administrativas).

El enfoque holístico de la competencia del docente también permite la gradación de competencias para adaptarse a las diferentes etapas de la carrera profesional del docente, que según se sugiere es el modelo que mejor funciona. En general, en los estudios de caso nacionales, se especifican diferentes niveles de competencia del docente para docentes iniciales o avanzados, a menudo vinculados a su registro total o parcial. Sin embargo, en Sudáfrica, las NSE especifican un nivel esperado de competencia que es el mismo para los docentes con experiencia y para los principiantes. Este sistema ha sido objeto de críticas.

Confirmando las conclusiones de la bibliografía, algunos estudios de caso nacionales, evidencian una resistencia al término “competencia”. Algunas veces se debe a razones ideológicas, como en el caso de Chile y Brasil, y otras veces porque se piensa que la competencia es un concepto limitado, estricto, técnico y rígido, y que asimismo deja poco margen para diferentes interpretaciones, como también sucede en Chile y Brasil y en menor grado en la India. Además, existe resistencia a la idea de que todo se puede medir, como el cuidado de los niños y los valores. Se argumenta que la educación no es la suma de varios puntos. Otros se oponen al término porque es “muy vago”.

Lo que se puede concluir es que todas estas importantes líneas de crítica generalmente corresponden a las críticas del enfoque de la “lista de control” conductista de la competencia. El enfoque holístico de la competencia, que presta atención a los valores y actitudes del docente, tuvo en cuenta muchas de estas críticas.

A partir del estudio bibliográfico del primer capítulo, se evidenció que lo ideal es que un PC incluya las competencias específicas y las habilidades más amplias para la vida, como las competencias socio-emocionales. Un PC debe prestar atención a cómo se relacionan los factores personales con el desempeño del docente. Además, la competencia del docente debe entenderse como un esfuerzo colectivo. La competencia del docente depende de muchos factores y los docentes nunca deben ser considerados como los únicos responsables de la calidad de su enseñanza. Sólo de esta forma un PC puede ser útil como marco de debate sobre la calidad de la enseñanza y servir de base para las directrices de evaluación, empoderamiento y crecimiento profesional de los docentes.

También se concluyó que la calidad de la enseñanza debe englobar la competencia para reconocer los procesos de poder determinados por el género en las aulas y ser capaces de abarcar activamente la diversidad, asegurando un entorno escolar seguro, protector y que tenga en cuenta el factor del género. Para comprender los puntos de vista de los entrevistados sobre esta última cuestión, se les formuló la siguiente pregunta:

- Si los hombres /las mujeres están representados de forma desigual en la profesión docente: ¿qué papel desempeñan el PC y su implementación a la hora de garantizar una participación en igualdad de condiciones? ¿O a la hora de mantener una participación desigual?

Sorprendentemente, solamente en un país (Malasia), los entrevistados vincularon el género al desarrollo de la competencia. En todos los demás países, el género no se incluye como cuestión en los debates sobre los perfiles de competencias.

7.2 Desarrollando perfiles de competencia: contexto, sentimiento de propiedad y evaluación

En los estudios de caso nacionales, se mencionaron diversos obstáculos en relación con el desarrollo de los PC. La pregunta fundamental en todos los países fue quién decide sobre cómo debe ser un PC y qué competencias debe incluir. En general, se cree que el PC debe estar fundamentalmente vinculado a los objetivos establecidos para la educación y las percepciones de lo que constituye una educación de buena calidad.

En todos los países, los entrevistados consideran que la visión común de las competencias que se desea que cumplan los maestros de primaria debe diseñarse en cooperación con todos los implicados, sobre todo con los docentes. Esta opinión va vinculada a la conclusión de que el cambio no puede tener éxito sin que los implicados se sientan dueños de él. En la práctica, en la mayoría de los estudios de caso, los Ministerios de Educación (MdE), sindicatos, la profesión, el mundo académico y otras organizaciones del sector participaron en algún momento, aunque a menudo hubiera desacuerdo sobre el nivel y la intensidad de participación. Por ejemplo, en Chile, aunque se implicó a los docentes, se limitó mucho su posibilidad de analizar de forma eficaz el marco de desempeño del docente y de formarse una opinión porque no se les dio suficiente tiempo ni información contextual. En el caso de la India, los entrevistados coinciden en que la razón por la cual las instituciones de formación de docentes han integrado directrices no obligatorias del NCFTE se debe en gran medida al hecho de que su desarrollo ha sido inclusivo: en su desarrollo participaron muchos implicados, como los estudiosos y expertos en educación, capacitadores de docentes, docentes, estudiantes de magisterio, representantes de ONG e instituciones educativas locales y nacionales.

Curiosamente, en los estudios de caso nacionales, las organizaciones de padres de alumnos y las organizaciones estudiantiles no siempre forman parte del proceso de desarrollo de los PC. En algunos países, se expresó la opinión de que ninguna agencia externa debía interferir en los aspectos contextuales de la educación. Los entrevistados en Brasil y Chile manifestaron su temor de que teóricos o agencias externas impusieran sus puntos de vista. En algunos casos, la cooperación fue problemática debido a la participación de muchas partes con distintos intereses. Además, el objetivo del perfil es

una fuente de conflicto: ¿se debe usar para objetivos políticos, para pedir cuentas a los docentes o para apoyar al docente? Un tema que ha sido motivo de desacuerdo, por ejemplo en los Países Bajos y Nueva Zelanda, es hasta qué punto deben ser detalladas o generales las competencias (problema del “nivel de especificidad”) y encontrar al mismo tiempo un término medio entre un punto de vista tecnocrático y uno más centrado en el desarrollo.

A partir de los estudios de caso, en particular de Sudáfrica y Malasia, se evidencia lo importante que es tener una idea clara de los contextos sociales, económicos y políticos cuando se inicia el desarrollo de estándares de competencia. Para que las reformas tengan éxito han de diseñarse dentro del contexto, y, la divergencia entre la política y la práctica parece deberse a una excesiva atención por lo que se desea, en lugar de concentrarse en lo que es factible.

Además, es esencial prestar atención a las condiciones implementación de la reforma (por ejemplo, dinámica, cronograma, preparación y recursos). En Malasia, los docentes entrevistados están de acuerdo en que la PTK se ha diseñado sin tener en cuenta la práctica cotidiana de los docentes. Es decir, gran parte de los conocimientos que se supone poseen los docentes de acuerdo con la PTK, no tiene nada que ver con la práctica cotidiana y no es relevante para la profesión docente. Por ello, se menciona la desmoralización y la emigración de algunos docentes.

En la gran mayoría de los países, la evaluación del docente parece ser problemática. Algunas veces, la evaluación es inexistente; otras, de muy mala calidad.

El estudio también pone de manifiesto que la evaluación puede ser un inconveniente para un enfoque holístico de la competencia, ya que los elementos esenciales y “blandos” de la enseñanza, como los valores y las actitudes de los docentes, desaparecen en la evaluación. Por ejemplo, en Brasil, los aspectos cualitativos como las capacidades, actitudes y valores profesionales no se incluyen en la evaluación.

Además, en muchos casos, los estándares en los que se basan las evaluaciones suelen diferir de los estándares de los currículos de las instituciones o escuelas de formación docente. La formación docente, la práctica diaria en el aula y los sistemas de evaluación algunas veces son tres islas aisladas, mientras que los entrevistados consideran que la educación debe enfocarse holísticamente y que se deben emplear los mismos estándares para la formación, el desempeño diario y la evaluación del docente.

En muchos países, no se da seguimiento a las evaluaciones. No se informa al docente sobre los resultados o no se le ofrece retroalimentación ni cursos de apoyo/ desarrollo profesional. En Chile, donde sí se imparten cursos, éstos no son de calidad consistente. Los entrevistados están a favor de los cursos basados en un enfoque individual, en los que se preste la debida atención a las diferentes necesidades y problemas a los que se enfrentan los docentes.

Una vez más, se plantea la pregunta de qué se hace con el resultado; es decir, ¿controlar o apoyar/informar a los docentes? Y una vez más, se evidencia la importancia de abordar la competencia de forma colectiva, tal como recalcan los entrevistados que dicen que los docentes nunca deben ser los únicos responsables de la calidad de la educación. Una cuestión muy grave que se planteó durante el estudio es el hecho de que algunos docentes que son considerados buenos docentes por los implicados no necesariamente obtuvieron buenos resultados en sus evaluaciones. En otras palabras, lo que se evalúa no siempre refleja la realidad diaria en el aula de los docentes. De forma similar, unos buenos resultados en la evaluación no implican necesariamente una enseñanza de buena calidad. Esta contradicción subraya la importancia de diseñar evaluaciones de forma que realmente evalúen lo que es esencial.

Además, se debe reflexionar sobre si todos los docentes deben ser evaluados de acuerdo con las mismas pruebas, o si debe haber pruebas especializadas (para docentes de educación especial). La subjetividad y el tiempo limitado de las evaluaciones representan un problema. En Chile, existe desacuerdo sobre la frecuencia de las evaluaciones.

Los proyectos piloto de “Educadores de Calidad para Todos” en Malí y Uganda son un ejemplo de un enfoque que intenta evitar el destino de los perfiles anteriores que siguen siendo relativamente desconocidos y que no se utilizan. Los perfiles piloto se formularon a través de un proceso de amplia consulta entre muchos implicados. Éstos se divulgarán a través de una estrategia de comunicación en la cual hay previstas actividades personalizadas para audiencias específicas como directores de escuelas y funcionarios de la educación local. El hecho de que haya un consenso y apoyo social sobre el desarrollo del perfil puede ser un instrumento importante para mejorar la calidad de la formación de docentes pre-servicio y en servicio. Es una circunstancia especialmente útil para desarrollar programas que permitan a los docentes no cualificados lograr la cualificación y para establecer una norma nacional de cualificación única. Los programas piloto serán monitoreados cuidadosamente para ver si este proceso conduce a una mejor implementación de las normas de calidad dentro del sistema de educación pública.

Curiosamente, aunque el estudio bibliográfico demostró que una reflexión sobre la competencia puede ser útil en la educación no formal (ENF) como herramienta para el aseguramiento de la calidad y para facilitar la transición de los docentes no formales a la educación formal, esta cuestión no se planteó entre los entrevistados del sector formal. Algunos países como Sudáfrica y los Países Bajos sí facilitan la actualización de docentes mal/no cualificados sobre la base del reconocimiento de las competencias. Se contactó con varios programas educativos a gran escala dirigidos por las OSC para que ofrecieran retroalimentación, y también con personas con conocimientos específicos sobre la ENF, pero pocas pudieron confirmar el uso de perfiles de competencias o algún instrumento similar. Es posible que en la ENF se usen algunos estándares de calidad, pero no podemos sacar conclusiones a partir de la limitada aportación.

7.3 Recomendaciones para desarrollar PC nacionales

- Los PC se deben desarrollar en cooperación con todas las partes implicadas. Debe haber suficiente espacio y tiempo para intercambiar ideas. Las definiciones de las competencias se deben vincular firmemente a un entendimiento común de lo que constituye la enseñanza de calidad y a la práctica cotidiana de los docentes en el aula: se debe evitar una divergencia entre “lo ideal” y “lo real”.
- Los resultados del presente informe sugieren que un PC puede ser útil como marco para debatir la calidad de la enseñanza y servir de guía para la evaluación, empoderamiento y crecimiento profesional de los docentes, pero solamente cuando:
 - La competencia se define holísticamente como habilidades, conocimientos, actitudes y valores complejos e integrados en un contexto particular, permitiendo diferentes niveles de competencia que se adapten a las diferentes etapas de la carrera profesional del docente.
 - El PC incluye tanto capacidades específicas y habilidades para la vida (competencia genérica) como competencia cultural y socio-emocional, y presta atención a la forma en que los factores personales y contextuales se relacionan con el desempeño de los docentes. Es crucial prestar atención a “aspectos menos fáciles de medir” como los valores.
 - La competencia del docente se enfoca como un esfuerzo colectivo y sistemático.
 - El PC se aplica en todo el espectro del aprendizaje del docente; es decir, las competencias que se usan en la educación inicial o pre-servicio, en la certificación, en el desarrollo profesional y en la evaluación están en la misma línea.
- La implementación de iniciativas basadas en la competencia no puede depender sólo de los docentes: las implementaciones exitosas deben ser a nivel de toda la escuela y los factores contextuales (cronograma, preparación, recursos y talleres) deben formar parte de la planificación, asegurándose que todo el mundo comprenda la reforma. Se deben desarrollar estrategias claras para los docentes y las escuelas a fin de cumplir con los estándares de competencia. Asimismo es preciso ayudar a los docentes durante la transición de la formación a la práctica; por ejemplo, en forma de iniciación/tutoría.
- La evaluación debe ser parte esencial de la implementación de los PC y hacer especial hincapié en el seguimiento después de la evaluación (retroalimentación o apoyo/cursos de desarrollo profesional).
- La calidad de la enseñanza abarca la competencia para reconocer las relaciones de género en las aulas y promover activamente la diversidad, asegurando entornos escolares seguros, protectores y que tengan en cuenta el factor del género. Sin embargo, se sabe poco sobre cómo los PC del docente están relacionados con el género y es preciso realizar más investigaciones sobre 1) cómo se diferencia el trabajo con PC para hombres y para mujeres y 2) si trabajar con PC afecta a niños y niñas de forma diferente.
- Además, podría ser interesante observar la aplicabilidad de los PC para el aseguramiento de la calidad de la ENF y la transición de los docentes de la ENF al sector formal.

7.4 Recomendaciones para un PC internacional

Ahora también se puede contestar a la pregunta de que si el desarrollo de un PC para los docentes de primaria es viable y deseable. Casi todos los entrevistados están en favor de un PC internacional para los maestros de primaria, aunque algunos prefieren referirse a directrices o estándares, como es el caso de Brasil y la India. Todos los entrevistados creen que “todo el mundo necesita un buen docente” y que un marco común para el desempeño del docente contribuye a la calidad de la educación. Todos están de acuerdo en que un PC internacional debe incluir competencias genéricas. Opinan que los indicadores están siempre vinculados al contexto y que éstos nunca se deben incluir en un PC internacional.

Además, los entrevistados afirman que un PC internacional como tal debe ser desarrollado por todas las partes implicadas, pero esto, a su vez, plantea problemas organizativos/logísticos a nivel internacional.

Otro tema práctico que complicaría el desarrollo de un PC internacional es su contenido: existe una gran variedad de opiniones en cuanto a lo que los entrevistados consideran como cualidades esenciales de un docente. Si se analizan todas las características mencionadas en los seis estudios de caso nacionales, se evidencia que, de un total de veintinueve características mencionadas, dieciocho se citan únicamente en un país. Por ejemplo, sólo en Brasil se cree que la formación de la ciudadanía es parte de la enseñanza de calidad y solamente en la India se menciona el dominio del idioma como algo esencial. En seis países aparece una combinación de las dos características siguientes: “capacidad de reflexión/capacidad de análisis”, “apasionado/motivado por la educación”, “paciente”, “comprende/escucha a los alumnos” y “desarrollo profesional”.

Sin embargo, en la mayoría de los países, se considera que las siguientes características (competencias) son importantes:

- “Tener conocimientos de la asignatura” (en 5 de los 6 países)
- “Disponer de herramientas metodológicas/pedagógicas/didácticas (en 5 de los 6 países)
- “Cuidar/querer a los niños” (en 4 de los 6 países)
- “Prestar atención a las diferentes necesidades/orígenes de los alumnos” (en 5 de los 6 países) y
- “Ser dinámico/flexible/tener una mente abierta” (en 5 de los 6 países)

En base a los datos recopilados en este informe y las conclusiones con respecto a un PC internacional para docentes de primaria –es decir que hay complicaciones organizativas y logísticas en el proceso de cómo debe desarrollarse un PC y complicaciones relacionadas con el contenido, es decir, qué competencias debe tener este PC internacional– se recomiendan unas directrices internacionales para el desarrollo de PC nacionales, en lugar del desarrollo de un PC internacional con competencias fijas.

Sin embargo, otra conclusión del presente estudio es que en realidad existe un consenso sobre algunos aspectos de la enseñanza que se consideran esenciales para la buena enseñanza; una parte de las directrices?? podría ser que en todos los países del mundo, estos rasgos particulares formaran parte del PC nacional. No obstante, sería imprescindible que las partes implicadas investigaran la pregunta de qué se considera un educador de calidad a una escala más amplia de lo que ha sido el caso en el presente estudio.

ANEXOS

Anexo I: Perfiles de Competencias de Docentes de Primaria de Calidad: Cuestionario

Competencias Esenciales y Desarrollo del PC:

1. ¿Cuándo se desarrolló el PC? ¿Por qué se desarrolló el PC? ¿Cómo se desarrolló el PC? ¿Quiénes participaron en el proceso? ¿Cuáles son las consecuencias de la forma en que se desarrolló el PC?
2. ¿Cuáles son las competencias para el perfil de un docente de primaria de calidad en su país/región? ¿Cuáles son los indicadores de las competencias formuladas en el PC?
3. ¿Hubo obstáculos para desarrollar el PC? ¿Se superaron? En caso afirmativo, ¿cómo? En caso negativo, ¿por qué no?
4. ¿El PC se formalizó en una ley, decreto, legislación, circular?... ¿Los centros de formación de docentes están obligados a trabajar con un PC o se trata de una propuesta informal que pueden seguir o no las Escuelas de Magisterio?

Implementación:

5. ¿Las escuelas de formación de docentes están obligadas a incorporar el PC en sus currículos?
6. ¿Hay instituciones de educación docente que no están de acuerdo con el PC? ¿Qué se debe hacer? ¿Cómo mejorar las competencias exigidas a los docentes?
7. ¿Hubo obstáculos para incorporar el PC en las escuelas de formación de docentes? ¿Y en la práctica diaria en el aula? (por ejemplo, los docentes no están familiarizados con el PC) ¿Se superaron? En caso afirmativo, ¿cómo? En caso negativo, ¿por qué no?
8. ¿Cómo se prepara a los docentes durante la formación para desempeñar su trabajo de acuerdo con el PC?
9. ¿Se está evaluando la forma en que se está implementando el PC en la escuela? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Por quién?
10. Después de la graduación, ¿los docentes reciben apoyo para mejorar su desempeño con respecto a las competencias? ¿Y en la práctica diaria en el aula? ¿Existe alguna política sobre la cuestión del apoyo al docente con respecto a la mejora de las competencias formuladas en el PC?
11. ¿Hay PC relacionados con la educación no formal y docentes interinos/docentes no cualificados? En caso afirmativo, ¿el PC y su implementación permite una transición gradual de los docentes no formales al estatus de formal?
12. En caso de que los hombres/mujeres estén representados de forma desigual en la profesión docente: ¿qué papel desempeña el PC y su implementación a la hora de garantizar una participación igualitaria? ¿O en el mantenimiento de una participación desigual?

Recomendaciones:

13. Cuáles son las ventajas e inconvenientes del PC? (política e implementación/práctica)
14. ¿Están ausentes estas competencias en el PC actual? ¿Y cómo se deben medir?
15. ¿Qué es un docente de buena calidad? ¿Y qué es la educación de calidad?
16. ¿El PC conduce a la práctica de una buena enseñanza y a la calidad de la educación?
17. ¿Cómo debe ser un sistema de formación de docentes para que éstos ofrezcan una educación de calidad de forma sostenida? Ofrezca ejemplos de buenas prácticas (o/y de malas prácticas)
18. ¿Cómo deben evaluarse las competencias de los docentes durante y después de la educación docente y por quién?
19. En caso de escuelas de formación docente que no hayan incorporado el PC nacional a su currículo, ¿de qué forma se debe abordar este problema? ¿Cómo se pueden mejorar las competencias exigidas a los docentes?
20. ¿Debería haber un PC internacional genérico? En caso afirmativo, ¿en qué debe consistir? ¿Y cómo y por quién debe ser formulado? En caso negativo, ¿cómo y quién debe desarrollar un PC no genérico?
21. Otras recomendaciones y/o comentarios finales

Anexo II: Instituciones Entrevistadas

- Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile
- AIPTF (Federación de Docentes de Primaria de Toda la India), Nueva Delhi, la India
- AOb (Algemene Onderwijsbond), Utrecht, Países bajos
- Centro de Estudios de Política Educativa, Universidad de Liubliana. Facultad de Educación, Liubliana. Eslovenia
- Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia, Ceilândia, Brasil
- CIAE (Centro de Investigación Avanzada en Educación), Santiago, Chile
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP; una institución que depende del Ministerio de Educación de Chile), Santiago, Chile
- CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), Brasília, Brasil
- CNV-Onderwijs, Utrecht, Países Bajos
- Colegio de Profesores, Santiago, Chile
- DIET (Instituto de Educación y Formación de Distrito), Distrito Sur de Nueva Delhi, la India
- Escola de Ceilândia, Distrito Federal, Brasília, Brasil
- Escola estadual Professor Natalino Ferreira Mendes, Cáceres, Estado de Mato Grosso, Brasil
- Escola Gran Geraldo Napoleão de Sousa, Silvânia, Estado de Goiás, Brasil
- Escuela España, Santiago, Chile
- Escuela Marcela Paz, Santiago, Chile

- ESTUS (Sindicato de la Educación, Ciencia y Cultura de Eslovenia), Liubliana, Eslovenia
- HVA (Hogeschool van Amsterdam-Pabo), Ámsterdam, Países Bajos
- Institut Aminuddin Baki (Instituto Nacional de Gestión y Liderazgo Educativo), Genting Highlands, Malasia
- Universidad Jamia Millia Islamia, Nueva Delhi, la India
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, La Haya, Países Bajos
- Ministério Da Educação, Brasilia, Brasil
- Ministrstvo za šolstvo in šport (Ministerio de Educación y Deportes), Liubliana, Eslovenia
- Ministerio de Educación de Malasia, División de Desarrollo de Competencias y Evaluación Cyberjaya & Putrajaya, Malasia
- NCERT (Consejo Nacional de Investigación y Formación Educativa), Nueva Delhi, la India
- NCTE (Consejo Nacional de Formación Docente), Nueva Delhi, la India
- Escuela Nigam Pratibha, Nueva Delhi, la India
- NUTP (Sindicato Nacional de la Profesión de la Educación), Kuala Lumpur, Malasia
- PROIFES (Foro para los Docentes de Universidades Federales), Brasilia, Brasil
- SBL: Stichting Beroepskwaliteit Leraren, Utrecht, Países Bajos
- Consultoría del Senado Federal, Brasilia, Brasil
- SJK (C) Lai Chee (escuela de primaria), Kuala Lumpur, Malasia
- SJK (T) Thamboosamy Pillai, Kuala Lumpur, Malasia
- SMK (P) Air Panas (escuela de secundaria), Kuala Lumpur, Malasia
- SMK Puteri Titiwangsa (escuela de secundaria), Kuala Lumpur, Malasia
- TSG Grupo de Apoyo Técnico, Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos, Departamento de Educación Escolar y Alfabetización, Nueva Delhi, la India
- Universidad de Católica de Brasilia, Brasilia, Brasil
- Universidad Federal de Goiás, Estado de Goiás, Brasil
- Universidad Federal MS (Mato Grosso del Sur), Campo Grande, Estado de Mato Grosso del Sur, Brasil
- Univerza v Ljubljani Pedagoška fakulteta (Universidad de Liubliana. Facultad de Educación), Liubliana, Eslovenia
- Zirkon, Educación e Investigación Internacional, Ámsterdam, Países Bajos

REFERENCIAS

- ¹ **Roth, D. & W. Scott Swail (2000).** Certification and Teacher Preparation in the United States. Educational Policy Institute, Washington
- ² **Coolahan, J. (2003).** Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Country Background Report for Ireland; Roth, D. & W. Scott Swail (2000). Certification and Teacher Preparation in the United States. Educational Policy Institute, Washington
- ³ **UNESCO (2008).** Regional overview: sub-Saharan Africa, for the Education for all global monitoring report 2009: Overcoming inequality: why governance matter. Available: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001784/178418e.pdf> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ⁴ **ETUCE (2008).** Teacher Education in Europe. ETUCE Policy Paper
- ⁵ **UNESCO (2010).** EFA Global Monitoring Reports. Reaching the marginalized. Paris: UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606e.pdf> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ⁶ **UNESCO (2010).** EFA Global Monitoring Reports. Reaching the marginalized. Paris: UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606e.pdf> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ⁷ **Schwille, J. & M. Dembélé (2007).** Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice. UNESCO/IIEP: Paris
- ⁸ **UNESCO-BREDA (2009).** Universal Primary Education in Africa: The Teacher Challenge, Pôle de Dakar Education Sector Analysis, pp. 115-117, Dakar: UNESCO-BREDA; Krueger, A.B. (1999). Experimental Estimates of Education Production Function. The Quarterly Journal of Economics, Vol.14, No.2, pp. 497 – 532
- ⁹ **UNESCO (2006).** Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015. Montreal: UNESCO Institute of Statistics; Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher Professional Development: An International Review of the Literature. In USAID, Professional Development and Quality: Perspectives of Namibian Teachers. American Institutes for Research under the EQUIP LWA, with Academy for Educational Development; Goldhaber (2002). The Mystery of Good Teaching. Education Next.
- ¹⁰ **Rivkin, S., E. Hanushek & J. Kain (2000).** Teachers, schools, and academic achievement. Working paper #6691, revised. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research
- ¹¹ **ADEA (Association for the Development of Education in Africa) (2005)** The Challenge of Learning: Improving the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa. Paris: ADEA; Leu, E. (2005) The Role of Teachers, Schools, and Communities. In Quality Education: A Review of the Literature. Washington, DC: AED, Global Education Center; Leu, E., F. Hays, D. Kay LeCzel & B. O'Grady (2005) Quality Teaching: Building a Flexible and Dynamic Approach. Washington, DC: AED, Global Education Center; UNESCO (2004) EFA Global Monitoring Report 2005. Education for All - The Quality Imperative. Paris: UNESCO

- ¹² **Darling-Hammond, L. (1997).** The Right to Learn. In UNICEF (2000) *Defining Quality in Education. Working Paper Series.* New York: UNICEF
- ¹³ **Korthagen, F.A.J. (2004).** In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education.* 20, 77–97
- ¹⁴ **Hopkins, D. & D. Stern (1996).** Quality Teachers, Quality Schools: International Perspectives and Policy Implications. *Teaching and Teacher Education, Vol. 12, No. 5,* p501-517
- ¹⁵ **Korthagen, F.A.J. (2004).** In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education.* 20, 77–97
- ¹⁶ **Pantić, N. & T. Wubbels (2010).** Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education.* Vol. 26, 694-703
- ¹⁷ **Tomlinson, P. (1995).** Can Competence Profiling Work for Effective Teacher Preparation? Part I: General Issues. *Oxford Review of Education, Vol. 21, No. 2,* pp. 179-194;
- ¹⁸ **Merriënboer, J.J.G. van, M.R. van der Klink & M. Hendriks (2002).** Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers. Den Haag: Onderwijsraad
- ¹⁹ **Kouwenhoven, W. (2003).** Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University. (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ²⁰ **Kouwenhoven, W. (2003).** Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University. (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ²¹ **Edwards, M., L. M. Sánchez-Ruiz & C. Sánchez-Díaz (2009).** Achieving Competence-Based Curriculum In Engineering Education In Spain. *INGENIO (CSIC-UPV) Working Paper Series 04*
- ²² **Kouwenhoven, W. (2003).** Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University. (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ²³ **Smith, M. K. (1999).** Competence and competency: What is competence? How has it been reduced to competency? What is the impact on education and training? In Mark K. Smith: *Infed (the informal education homepage)*
- ²⁴ **Merriënboer, J.J.G. van, M.R. van der Klink & M. Hendriks (2002).** Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers. Den Haag: Onderwijsraad
- ²⁵ **Quinn, R., S. Faerman, M. Thompson & M. McGrath (2003).** *Becoming A Master Manager: A Competency Framework.* John Wiley & Sons, USA
- ²⁶ **Betancourt, J., A. Green & E. Carrillo (2002).** Cultural competence in health care: Emerging frameworks and practical approaches. *The Commonwealth Fund*
- ²⁷ **cf. Mulder, M., J. Gulikers, H. Biemans, & R. Wesselink (2009).** The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training,* 33, 8/9, pp. 755-770

- ²⁸ **Fitzsimons, P. (1997).** The governance of teacher competency standards in New Zealand. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 22, No. 2
- ²⁹ **Smith, M. K. (1999).** Competence and competency: What is competence? How has it been reduced to competency? What is the impact on education and training? In Mark K. Smith: Infed (the informal education homepage)
- ³⁰ **cf. Sleurs (2008).** Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes. Comenius 2.1 project 118277-CP-1-2004-BE-Comenius-C2.1; IAU – International Association of Universities (2006), Selected bibliography on education and sustainable development.
- ³¹ **Audigier, F. (2000).** Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship. Strasbourg, Council for cultural co-operation
- ³² **UNESCO (2006).** ICT competency standards for teachers: Policy framework. UNESCO
- ³³ **Shores, R.E. et al (1973).** Competency Based Special Education Teacher Training. *Exceptional Children*, Vol. 40, No. 3, pp. 192-7; Creamer, J.J. & J.T. Gilmore (1974). *Design for Competence Based Education in Special Education*. Syracuse University, Teacher Education, Division of Special Education and Rehabilitation, School of Education, Syracuse, New York
- ³⁴ **Biemans, H. & R. Poell (2003).** Investigating competence-based VET in The Netherlands: backgrounds, pitfalls and implications. Paper presented at the ECER Conference, September 2003, Hamburg, Germany
- ³⁵ **Tomlinson, P. (1995).** Can Competence Profiling Work for Effective Teacher Preparation? Part I: General Issues. *Oxford Review of Education*, Vol. 21, No. 2, pp. 179-194
- ³⁶ **Smith, M. K. (1999).** Competence and competency: What is competence? How has it been reduced to competency? What is the impact on education and training? In Mark K. Smith: Infed (the informal education homepage)
- ³⁷ **cf. Kouwenhoven, W. (2003).** Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University. (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ³⁸ **cf. Korthagen, F.A.J. (2004).** In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 20. 77–97
- ³⁹ **Toohy, S., G. Ryan, J. McLean, & C. Hughes (1995).** Assessing Competency-Based Education and Training In Kerka, S., (1998). *Competency-Based Education and Training: Myths and Realities*. Centre on Education and Training for Employment, The Ohio State University College of Education
- ⁴⁰ **Hager, P. (1995).** Competency Standards - A Help or a Hindrance? In Kerka, S., (1998). *Competency-Based Education and Training: Myths and Realities*. Centre on Education and Training for Employment, The Ohio State University College of Education
- ⁴¹ **Tomlinson, P. (1995).** Can Competence Profiling Work for Effective Teacher Preparation? Part I: General Issues. *Oxford Review of Education*, Vol. 21, No. 2, pp. 179-194;

- ⁴² **Conway, P.F. R. Murphy, A. Rath & K. Hall (2009).** Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: A nine-country cross-national study. Teaching Council, Ireland
- ⁴³ **Pantić, N. & T. Wubbels (2010).** Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 26, 694-703
- ⁴⁴ **Griffin P., T. K.C. Nguyen & S. Gillis (2004).** Developing and validating primary school teacher standards in Vietnam. Melbourne: University of Melbourne
- ⁴⁵ **cf. Delors, J. et al. (1996).** Learning: The Treasure Within. Paris, UNESCO.
- ⁴⁶ **Edwards, M., L. M. Sánchez-Ruiz & C. Sánchez-Díaz (2009).** Achieving Competence-Based Curriculum In Engineering Education In Spain. INGENIO (CSIC-UPV) Working Paper Series 04
- ⁴⁷ **Kouwenhoven, W. (2003).** Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University. (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ⁴⁸ **Atkin, J. M., & J.D. Raths (1974).** Changing patterns of teacher education in the U.S. In Zeichner (1993) Traditions of practice in U.S. pre-service teacher education programmes. *Teaching and Teacher Education*. Volume 9, Issue 1, Pages 1-13
- ⁴⁹ **Douglas Bowles, F. (1973).** Competency-Based Teacher Education? The Houston Story. *Educational Leadership*; Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3-9, 1993; Biemans, H., L. Nieuwenhuis, R. Poell, M. Mulder & R. Wesselink (2004). Competence-based VET in the Netherlands - backgrounds and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 56, 4, 523-538; Armstrong, M. (1995). Demystifying Competence. *Human Resources*, pp 49-50.
- ⁵⁰ **Mulder, M., J. Gulikers, H. Biemans, & R. Wesselink (2009).** The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33, 8/9, pp. 755-770; Bowden (2002). Competency-Based Education—Neither a Panacea nor a Pariah
- ⁵¹ **Smith, M. K. (1999).** Competence and competency: What is competence? How has it been reduced to competency? What is the impact on education and training? In Mark K. Smith: Infed (the informal education homepage)
- ⁵² **Kouwenhoven, W. (2003).** Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University. (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ⁵³ **Chisholm, L. & R. Leyendecker (2008).** Curriculum reform in post-1990s sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*. 28, 195–205
- ⁵⁴ **Smith, M. K. (1999).** Competence and competency: What is competence? How has it been reduced to competency? What is the impact on education and training? In Mark K. Smith: Infed (the informal education homepage)

- ⁵⁵ **Harris, R., H. Guthrie, B. Hobart & D. Lundberg (1995).** *Competency-Based Education and Training: Between a rock and a whirlpool.* Macmillan, Melbourne; Griffin P., T.K.C. Nguyen & S. Gillis (2004). *Developing and validating primary school teacher standards in Vietnam.* Melbourne: University of Melbourne; Kouwenhoven, W. (2003). *Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University.* (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ⁵⁶ **Korthagen, F.A.J. (2004).** In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education.* 20. 77–97
- ⁵⁷ **Zeichner (1993).** Traditions of practice in U.S. pre-service teacher education programmes. *Teaching and Teacher Education.* Volume 9, Issue 1, Pages 1-13
- ⁵⁸ **In Zeichner (1993).** Traditions of practice in U.S. pre-service teacher education programmes. *Teaching and Teacher Education.* Volume 9, Issue 1, Pages 1-13
- ⁵⁹ **Zeichner (1993).** Traditions of practice in U.S. pre-service teacher education programmes. *Teaching and Teacher Education.* Volume 9, Issue 1, Pages 1-13
- ⁶⁰ **Douglas Bowles, F. (1973).** *Competency-Based Teacher Education? The Houston Story.* Educational Leadership; Kouwenhoven, W. (2003). *Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University.* (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ⁶¹ **Kerka, S. (1998).** *Competency-Based Education and Training: Myths and Realities.* -Centre on Education and Training for Employment, The Ohio State University College of Education
- ⁶² **Douglas Bowles, F. (1973).** *Competency-Based Teacher Education? The Houston Story.* Educational Leadership; Kouwenhoven, W. (2003). *Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University.* (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ⁶³ **Laosa, L.M. (1974).** *Towards a research model of Multicultural Competency-Based Teacher Education.* Paper prepared for the American Association of Colleges for Teacher Education, Multicultural Education/Competency-Based Teacher Education
- ⁶⁴ **Douglas Bowles, F. (1973).** *Competency-Based Teacher Education? The Houston Story.* Educational Leadership
- ⁶⁵ **Korthagen, F.A.J. (2004).** In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education.* 20. 77–97
- ⁶⁶ **Collins, M. (1991).** *Adult education as vocation.* In Kouwenhoven, W. (2003) *Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University.* (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ⁶⁷ **Korthagen, F.A.J. (2004).** In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education.* 20. 77–97
- ⁶⁸ **Smith, M. K. (1999).** *Competence and competency : What is competence? How has it been reduced to competency? What is the impact on education and training?* In Mark K. Smith: Infed (the informal education homepage)

- ⁶⁹ Valli, L. & P. Rennert-Ariev (2002). New standards and assessments? Curriculum transformation in teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 34, no. 2, 201-225
- ⁷⁰ Valli, L. & P. Rennert-Ariev (2002). New standards and assessments? Curriculum transformation in teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 34, no. 2, 201-225
- ⁷¹ Tuxworth, E. (1989). Competence based education and training: background and origins. In J.W.Burke (Ed.), *Competency based education and training*. London: The Falmer Press; Kouwenhoven, W. (2003). *Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University*. (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ⁷² Valli, L. & P. Rennert-Ariev (2002). New standards and assessments? Curriculum transformation in teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 34, no. 2, 201-225
- ⁷³ Biemans, H., L. Nieuwenhuis, R. Poell, M. Mulder & R. Wesselink (2004). Competence-based VET in the Netherlands - backgrounds and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 56, 4, 523-538
- ⁷⁴ Griffin P., T. K.C. Nguyen & S. Gillis (2004). Developing and validating primary school teacher standards in Vietnam. Melbourne: University of Melbourne; Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 20. 77-97; Pantig, N. & T. Wubbels (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 26, 694-703
- ⁷⁵ Velde, C. (1999). An alternative conception of competence: implications for vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 51: 3, 437-447
- ⁷⁶ Crocker, R. & D. Dibbon (2008). *Teacher Education in Canada: a baseline study*. Kelowna, BC: Society for the Advancement of Excellence in Education (SAEE)
- ⁷⁷ Velde, C. (1999). An alternative conception of competence: implications for vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 51: 3, 437 — 447
- ⁷⁸ Kerka, S. (1998). *Competency-Based Education and Training: Myths and Realities*. Centre on Education and Training for Employment, The Ohio State University College of Education
- ⁷⁹ cf. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc64_en.htm (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ⁸⁰ Conway, P.F, R. Murphy, A. Rath & K. Hall (2009). Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: A nine-country cross-national study. Teaching Council, Ireland
- ⁸¹ Mulder, M., J. Gulikers, H. Biemans, & R. Wesselink (2009). The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33, 8/9, pp. 755-770
- ⁸² Wesselink, R., H.J.A. Biemans, E. van den Elsen & Mulder, M. (2005). Conceptual framework for competence-based VET in the Netherlands

- ⁸³ **Kerka, S. (1998).** Competency-Based Education and Training: Myths and Realities. Centre on Education and Training for Employment, The Ohio State University College of Education
- ⁸⁴ **Kouwenhoven, W. (2003).** Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University. (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ⁸⁵ **Biemans, H. & R. Poell (2003).** Investigating competence-based VET in The Netherlands: backgrounds, pitfalls and implications. Paper presented at the ECER Conference, September 2003, Hamburg, Germany
- ⁸⁶ **Anderson, M.G. & G.C.Webb-Johnson (1995).** Cultural contexts, the seriously emotionally disturbed classification and African American learners. In B. A. Ford, F. E. Obiakor, & J. M. Patton (Eds.), *Effective education of African American exceptional learners* (pp. 153-188). Austin, TX: Pro-ed
- ⁸⁷ **cf. Woodroffe, A. (2007).** Societal Cultural Competence and Cultural Community Well-Being. Forum on Public Policy; Anderson, M.G. & G.C.Webb-Johnson (1995). Cultural contexts, the seriously emotionally disturbed classification and African American learners. In B. A. Ford, F. E. Obiakor, & J. M. Patton (Eds.), *Effective education of African American exceptional learners* (pp. 153-188). Austin, TX: Pro-ed
- ⁸⁸ **Rathje, S. (2007).** Intercultural Competence: The Status and Future of a Controversial Concept. In LAIC (Journal for Language and Intercultural Communication) Vol.7, Nr. 4, 2007, S. 254-266
- ⁸⁹ **Mulder, M., T. Weigel & K. Collins (2006).** The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59,1, 65-85
- ⁹⁰ **Freire, P. (1970).** *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder
- ⁹¹ **Mulder, M., T. Weigel & K. Collins (2006).** The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59,1, 65-85
- ⁹² **Davies, M. & F. Bryer.** Developing Emotional Competence in Teacher Education Students: The Emotional Intelligence Agenda [online]. In: Bartlett, B. et al (Eds). *Reimagining Practice: Researching Change: Volume 1*. Nathan, Qld.: Griffith University, School of Cognition, Language and Special Education, 2003: 136-148. Available: <http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=006949505492474;res=IELHSS> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ⁹³ **Brackett, M.A., R. Palomera & J. Mojsa (under way)** Emotion regulation ability, burnout and job satisfaction amongst secondary school teachers. In Palomera, R., P. Fernandez-Berrocal & M.A. Brackett, *Emotional Intelligence as a Basic Competency in Pre-Service Teacher Training: Some Evidence*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vo. 6 No. 2 p437-454
- ⁹⁴ **Palomera, R., P. Fernandez-Berrocal & M.A. Brackett (2008).** Emotional Intelligence as a Basic Competency in Pre-Service Teacher Training: Some Evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vo. 6 No. 2 p437-454

- ⁹⁵ **Palomera, R., P. Fernandez-Berrocal & M.A. Brackett (2008)**. Emotional Intelligence as a Basic Competency in Pre-Service Teacher Training: Some Evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vo. 6 No. 2 p437-454
- ⁹⁶ **Kouwenhoven, W. (2003)**. Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University. (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente; Conway, P.F., R. Murphy, A. Rath & K. Hall (2009). Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: A nine-country cross-national study. Teaching Council, Ireland
- ⁹⁷ **Kouwenhoven, W. (2003)**. Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University. (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ⁹⁸ **Jerald, G.D. (2009)**. Defining a 21st century education. Center for Public Education
- ⁹⁹ cf. **Conway, P.F., R. Murphy, A. Rath & K. Hall (2009)**. Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: A nine-country cross-national study. Teaching Council, Ireland; **Pantiç, N. & T. Wubbels (2010)**. Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 26, 694-703
- ¹⁰⁰ **Keating-Chetwynd, S. (ed) (2009)**. How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences. Council of Europe Publishing
- ¹⁰¹ **Pratham (2009)**. ASER 2009. Annual Status of Education Report. New Delhi, Pratham
- ¹⁰² **Pearce, C., S. Fourmy & H. Kovach (2009)**. Delivering Education for All in Mali. Oxfam International Research Report
- ¹⁰³ **Kruijer, H. (2010)**. Learning how to teach. The upgrading of unqualified primary teachers in sub-Saharan Africa. Lessons from Tanzania, Malawi and Nigeria. Brussels: EI
- ¹⁰⁴ **Hyland, T. (1994)**. Competence, Education and NVQs: Dissenting Perspectives. London, Cassell
- ¹⁰⁵ **Velde, C. (1999)**. An alternative conception of competence: implications for vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 51: 3, 437 - 447
- ¹⁰⁶ **Becker, B., M. Kennedy & S. Hundersmarck (2003)**. Communities of scholars, research, and debates about teacher quality. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL
- ¹⁰⁷ **Biemans, H., L. Nieuwenhuis, R. Poell, M. Mulder & R. Wesselink (2004)**. Competence-based VET in the Netherlands - backgrounds and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 56, 4, 523-538
- ¹⁰⁸ **Pantiç, N. & T. Wubbels (2010)**. Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 26, 694-703
- ¹⁰⁹ **Gonczi, A. (1996)**. Reconceptualising Competency-based Education and. Training: with particular reference to education for occupations in Australia. University of Technology, Sydney

- ¹¹⁰ **Raina, V.K. (1999).** Indigenizing teacher education in developing countries: The Indian context. *Prospects*, vol. XXIX, no. 1
- ¹¹¹ **Tomlinson, P. (1995).** Can Competence Profiling Work for Effective Teacher Preparation? Part I: General Issues. *Oxford Review of Education*, Vol. 21, No. 2, pp. 179-194
- ¹¹² **Delors, J. et al. (1996).** *Learning: The Treasure Within*. Paris, UNESCO
- ¹¹³ **See:** http://hrd.apecc.org/index.php/21st_Century_Competencies (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹¹⁴ **OECD (nd).** Developing teachers knowledge and skills pointers for policy development. Available: <http://www.oecd.org/dataoecd/12/0/45399491.pdf> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹¹⁵ **cf. OECD (2009).** *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD
- ¹¹⁶ **cf. UNESCO (2006).** *ICT competency standards for teachers: Policy framework*. UNESCO
- ¹¹⁷ **Jonnaert, P. et al. (2006).** Revisiting the concept of competence as an organizing principle for programmes of study: from competence to competent action. Geneva: IBE/UNESCO. (IBE working papers on curriculum issues, no. 4. Available: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/ORE_English.pdf (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹¹⁸ **Prospects (2007).** Curriculum change and competency-based approaches: a worldwide perspective ?*Prospects*; XXXVII, 2/142. Available: <http://www.ibe.unesco.org/en/services/publications/prospects.html> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹¹⁹ **See Tuning website:** <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹²⁰ **European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2005).** *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Presented at the European Testing Conference on Common European Principles for teacher competences and qualifications. 20-21 June 2005, Brussels. Available: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹²¹ **Brett, P. et al (2009).** How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences. Council of Europe Publishing
- ¹²² **Ildiko L., M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. S. Matei & C. Peck (2008).** *Developing and assessing intercultural communicative competence - A guide for language teachers and teacher educators*
- ¹²³ **UNESCO (2009).** *The basic education in Africa programme: A Policy paper - Responding to demands for access, quality, relevance and equity*. Paris: UNESCO/IBE. Available: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Thematic_studies/BEAP_policy_paper_09_en.pdf (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹²⁴ **See:** <http://www.tessafrica.net/> (last checked by the author on the 10th of November 2010)

- ¹²⁵ **Universidad Católica del Uruguay.** Diploma en diseño y desarrollo curricular. Available: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2010/IBE-UCU_Diploma/DIPLOMACURRÍCULOUCU-OIE_final.pdf (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹²⁶ **Werquin, P. (2010).** Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices. OECD
- ¹²⁷ **Dedefop (2009).** European guidelines for validating non-formal and informal learning. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- ¹²⁸ **Colardyn, D. & J. Bjornavold (2004).** Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, Vol. 39, No. 1
- ¹²⁹ **Werquin, P. (2010).** Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices. OECD
- ¹³⁰ **Pearce, C., H. Kovach & S Fourmy (2009).** Delivering Education For All in Mali, Oxfam International
- ¹³¹ **UNESCO (2003).** EFA Global Monitoring Report 2004: Gender and Education for All – The Leap to Equality. Paris: UNESCO.
- ¹³² **Sandkull, O. (2005)** Strengthening Inclusive Education by Applying a Rights-based Approach to Education Programmement. Bangkok: UNESCO
- ¹³³ **Leu, E. & A. Price-Rom (nd).** Quality of Education and Teacher Learning: A Review of the Literature.
- ¹³⁴ **Worldconnectors (2010).** Worldconnectors statement. Gender And Diversity. Justice and solutions for all: through gender and diversity. Result of Worldconnectors Working Group, the Worldconnectors Round Tables of 28 May and 23 September 2009. Available: http://www.worldconnectors.nl/upload/cms/617_NCDO_statement_gender.pdf (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹³⁵ **UNESCO (2003).** EFA Global Monitoring Report 2003/4. Education for All - Global Monitoring Report. Gender and Education for All. The leap to equality. Paris: UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132513e.pdf> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹³⁶ **Arnot, M. (2002).** Reproducing Gender? Critical essays on educational theory and feminist politics, London: Routledge Falmer; UNESCO (2003). EFA Global Monitoring Report 2003/4. Education for All - Global Monitoring Report. Gender and Education for All. The leap to equality. Paris: UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132513e.pdf> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹³⁷ **Marshall, H. & M. Arnot (2008).** Globalising the School Curriculum: Gender, EFA and Global Citizenship Education. RECOUP Working Paper No. 17. DFID.
- ¹³⁸ **Leu, E. (2002).** Increasing Girls' Participation in Education: The Role of Curriculum and Teacher Development. Paper presented at Comparative and International Education Society Annual Conference in Orlando
- ¹³⁹ **Colclough, C., S. Al-Samarrai, O. Rose & M. Temborn (2003).** Achieving schooling for all in Africa: cost, commitment and gender. Aldershot, Ashgate

- ¹⁴⁰ **Pearce, C., H. Kovach & S. Fourmy (2009).** Delivering Education For All in Mali, Oxfam International
- ¹⁴¹ **Marshall, H. & M. Arnot (2008).** Globalising the School Curriculum: Gender, EFA and Global Citizenship Education. RECOUP Working Paper No. 17. DFID.
- ¹⁴² **Worldconnectors (2010).** Worldconnectors statement. Gender And Diversity. Justice and solutions for all: through gender and diversity. Result of Worldconnectors Working Group, the Worldconnectors Round Tables of 28 May and 23 September 2009. Available: http://www.worldconnectors.nl/upload/cms/617_NCDO_statement_gender.pdf (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹⁴³ **Department of Education (2000).** Norms and Standards for Educators, Government Gazette no 20844
- ¹⁴⁴ **Fraser, W.J., R. Killen & M.M. Nieman (2005).** Issues in competence and pre-service teacher education. Part 1. Can outcomes-based programmes produce competent teachers? South African Journal of Higher Education, vol. 19, no. 2, pp. 229-245. Available: <http://www.unisa.ac.za/default.asp?Cmd=ViewContent&ContentID=20128> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹⁴⁵ **Parker, B. (2001).** Roles and responsibilities, institutional landscapes and curriculum mindscapes: a partial view of teacher education policy in South Africa, 1990 to 2000. Paper presented at the Multi-Site Teacher Education Research project, Pretoria, 5–7 April. In Robinson, M. (2003). Teacher Education Policy in South Africa: the voice of teacher educators. Journal of Education for Teaching, Vol. 29, No. 1
- ¹⁴⁶ **Kruss, G. (2009).** Curriculum restructuring in context: 1994-2007. In: Kruss, G. (ed). Opportunities & challenges for teacher education curriculum in South Africa. Cape Town: HSRC Press. 17-30
- ¹⁴⁷ **Welch, T. & J. Gultig (2002).** Becoming competent: Initiatives of the improvement of teacher education in South Africa 1995 to 2002. Presented to Pan-Commonwealth Conference, Durban, South Africa
- ¹⁴⁸ **Parker, B. (2002).** Roles and Responsibilities, Institutional Landscapes and Curriculum Mindscapes: a partial view of teacher education policy in South Africa, 1990-2000. MUSTER Discussion Paper No 30
- ¹⁴⁹ **Parker, B. (2002).** Roles and Responsibilities, Institutional Landscapes and Curriculum Mindscapes: a partial view of teacher education policy in South Africa, 1990-2000. MUSTER Discussion Paper No 30
- ¹⁵⁰ **Department of Education (2000).** Norms and Standards for Educators, Government Gazette no 20844
- ¹⁵¹ **Ministry of Education (2000).** South African Government Information. Available: <http://www.info.gov.za/speeches/2000/000229249p1003.htm> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹⁵² **NAPTOSA 25 November 2010** – personal communication
- ¹⁵³ **OECD (2008).** Reviews of National Policies for Education: South Africa 2008, OECD Publishing

- ¹⁵⁴ **Welch, T. & J. Gultig (2002).** Becoming competent: Initiatives of the improvement of teacher education in South Africa 1995 to 2002. Presented to Pan-Commonwealth Conference, Durban, South Africa
- ¹⁵⁵ **Christie, P. (1997).** Global Trends in Local Contexts: a South African perspective on competence debates. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18: 1, 55-69; Breier, M. (ed.). (2001). *Curriculum Restructuring in Higher Education in Post-apartheid South Africa*. Bellville, South Africa: University of the Western Cape (Education Policy Unit); OECD (2008). *Reviews of National Policies for Education: South Africa 2008*, OECD Publishing; Kruss, G. (2009). *Curriculum restructuring in context: 1994-2007*. In: Kruss, G. (ed). *Opportunities & challenges for teacher education curriculum in South Africa*. Cape Town: HSRC Press. 17-30
- ¹⁵⁶ **Harley, K., F. Barasa, C. Bertram, E. Mattson & K. Pillay (2000).** "The Real and the Ideal": Teacher Roles and Competences in South African Policy and Practice. *International Journal of Educational Development*, 20 (4): 287-304; Kruss, G. (2009). *Curriculum restructuring in context: 1994-2007*. In: Kruss, G. (ed). *Opportunities & challenges for teacher education curriculum in South Africa*. Cape Town: HSRC Press. 17-30
- ¹⁵⁷ **Department of Education (2000).** Norms and Standards for Educators, Government Gazette no 20844
- ¹⁵⁸ **Welch, T. & J. Gultig (2002).** Becoming competent: Initiatives of the improvement of teacher education in South Africa 1995 to 2002. Presented to Pan-Commonwealth Conference, Durban, South Africa
- ¹⁵⁹ **OECD (2008).** *Reviews of National Policies for Education: South Africa 2008*, OECD Publishing
- ¹⁶⁰ **Welch, T. & J. Gultig (2002).** Becoming competent: Initiatives of the improvement of teacher education in South Africa 1995 to 2002. Presented to Pan-Commonwealth Conference, Durban, South Africa
- ¹⁶¹ **Department of Education (2000).** Norms and Standards for Educators, Government Gazette no 20844
- ¹⁶² **Fraser, W.J., R. Killen & M.M. Nieman (2005).** Issues in competence and pre-service teacher education. Part 1. Can outcomes-based programmemes produce competent teachers? *South African Journal of Higher Education*, vol. 19, no. 2, pp. 229-245. Available: <http://www.unisa.ac.za/default.asp?Cmd=ViewContent&ContentID=20128> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹⁶³ **Parker, B. & R. Deacon (2004).** *Theory and Practice: South African teacher educators on teacher education*. Centre for Policy Development (CEPD)
- ¹⁶⁴ **Robinson, M. (2003).** *Teacher Education Policy in South Africa: the voice of teacher educators*. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 29, No. 1; OECD (2008). *Reviews of National Policies for Education: South Africa 2008*, OECD Publishing
- ¹⁶⁵ **See:** <http://www.pmg.org.za/node/8709> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹⁶⁶ **Department of Education (2005).** *Report of the Ministerial Committee on Teacher Education: a National Framework for Teacher Education*, Department of Education, Pretoria. In OECD (2008). *Reviews of National Policies for Education: South Africa 2008*, OECD Publishing

- ¹⁶⁷ **NAPTOSA 25 November 2010** – personal communication
- ¹⁶⁸ **Arends, F. & M. Phurutse (2009)**. Beginner teachers in South Africa: school readiness, knowledge and skills. Teacher Education in South Africa Series. Cape Town: HSRC Press
- ¹⁶⁹ **Cf. Arends, F. & M. Phurutse (2009)**. Beginner teachers in South Africa: school readiness, knowledge and skills. Teacher Education in South Africa Series. Cape Town: HSRC Press
- ¹⁷⁰ **Department of Education (2005)**. Report of the Ministerial Committee on Teacher Education: a National Framework for Teacher Education, Department of Education, Pretoria
- ¹⁷¹ **Department of Education (2005)**. Report of the Ministerial Committee on Teacher Education: a National Framework for Teacher Education, Department of Education, Pretoria
- ¹⁷² **Arends, F. & M. Phurutse (2009)**. Beginner teachers in South Africa: school readiness, knowledge and skills. Teacher Education in South Africa Series. Cape Town: HSRC Press
- ¹⁷³ **OECD (2008)**. Reviews of National Policies for Education: South Africa 2008, OECD Publishing
- ¹⁷⁴ **Arends, F. & M. Phurutse (2009)**. Beginner teachers in South Africa: school readiness, knowledge and skills. Teacher Education in South Africa Series. Cape Town: HSRC Press
- ¹⁷⁵ **NAPTOSA 25 November 2010** – personal communication
- ¹⁷⁶ **NAPTOSA 25 November 2010** – personal communication
- ¹⁷⁷ **Morrow, W.E. (2007)**. Learning to teach in South Africa. HSRC Press, Cape Town, South Africa
- ¹⁷⁸ **OECD (2008)**. Reviews of National Policies for Education: South Africa 2008, OECD Publishing
- ¹⁷⁹ Ibidem
- ¹⁸⁰ Ibidem
- ¹⁸¹ Ibidem
- ¹⁸² Ibidem
- ¹⁸³ Ibidem
- ¹⁸⁴ **New Zealand Education Review, 1997, p. 7 in Fitzsimons, P.** The governance of teacher competency standards in New Zealand. Australian Journal of Teacher Education Vol. 22, No.2
- ¹⁸⁵ **Fitzsimons, P. The governance of teacher competency standards in New Zealand.** Australian Journal of Teacher Education. Vol. 22, No.2
- ¹⁸⁶ Ibidem
- ¹⁸⁷ **Ministry of Education (1999)**. Professional Standards: Criteria for Quality Teaching – Secondary School Teachers and Unit Holders. Wellington: Ministry of Education
- ¹⁸⁸ **Shaw, C., P. Lind & J. Thomas (2006)**. The role of standards in the professional learning of teachers and in setting benchmarks for registered teacher status in New Zealand. Paper presented at the NZPPTA Professional Conference: Quality Teaching, Leading the Way. 19-21 April 2006, Wellington
- ¹⁸⁹ **Ministry of Education (1999)**. Professional Standards: Criteria for Quality Teaching – Secondary School Teachers and Unit Holders. Wellington: Ministry of Education

- ¹⁹⁰ **Shaw, C., P. Lind & J. Thomas (2006).** The role of standards in the professional learning of teachers and in setting benchmarks for registered teacher status in New Zealand. Paper presented at the NZPPTA Professional Conference: Quality Teaching, Leading the Way. 19-21 April 2006, Wellington
- ¹⁹¹ **Shaw, C., P. Lind & J. Thomas (2006).** The role of standards in the professional learning of teachers and in setting benchmarks for registered teacher status in New Zealand. Paper presented at the NZPPTA Professional Conference: Quality Teaching, Leading the Way. 19-21 April 2006, Wellington
- ¹⁹² **Shaw, C., P. Lind & J. Thomas (2006).** The role of standards in the professional learning of teachers and in setting benchmarks for registered teacher status in New Zealand. Paper presented at the NZPPTA Professional Conference: Quality Teaching, Leading the Way. 19-21 April 2006, Wellington
- ¹⁹³ Ibidem
- ¹⁹⁴ Ibidem
- ¹⁹⁵ **See:** <http://www.teacherscouncil.govt.nz/rtc/rtcfaq.stm#hpurpose110> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹⁹⁶ **See:** <http://www.teacherscouncil.govt.nz/rtc/rtc.stm> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹⁹⁷ Ibidem
- ¹⁹⁸ Ibidem
- ¹⁹⁹ **See:** <http://www.teacherscouncil.govt.nz/rtc/rtcimplementation.stm> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ²⁰⁰ **NZTC (2007).** Graduating Teacher Standards: Aotearoa New Zealand. Available: <http://www.teacherscouncil.govt.nz/te/gts/index.stm> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ²⁰¹ **From:** <http://www.teacherscouncil.govt.nz/te/gts/index.stm> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ²⁰² **NZTC (2007).** Graduating Teacher Standards: Aotearoa New Zealand. Available: <http://www.teacherscouncil.govt.nz/te/gts/index.stm> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ²⁰³ **NZEI Te Riu Roa (2007).** National Executive Report 2007. Financial Reports. Te Reo Areare Report to Te Kāhui Whetu. Available: <http://www.nzei.org.nz/site/nzeite/files/annual%20meeting/2007/National%20Executive%20Report%20%20Annual%20Meeting%2007.pdf> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ²⁰⁴ **Thrupp, M. (2006).** Professional standards for teachers and teacher education: Avoiding the pitfalls. Waikato: New Zealand Post Primary Teachers' Association (PPTA)
- ²⁰⁵ Ibidem
- ²⁰⁶ **See:** <http://education.alberta.ca/parents/educationsys/ourstudents/ix.aspx> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ²⁰⁷ **Ministerial Order 016/97, Alberta Learning, June 1997.** Available: <http://education.alberta.ca/departament/policy/standards/teachqual.aspx> (last checked by the author on the 10th of November 2010)

- ²⁰⁸ **Ministerial Order 016/97, Alberta Learning, June 1997.** Available: <http://education.alberta.ca/departament/policy/standards/teachqual.aspx> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ²⁰⁹ **See:** <http://www.teachingquality.ab.ca/resources/> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ²¹⁰ **See:** <http://www.teachingquality.ab.ca/resources/> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ²¹¹ **Alberta Education. (1994).** Quality teaching: quality education for Alberta students: a discussion paper for consultations on enhancing the quality of teaching
- ²¹² **Alberta Education.** An Integrated Framework to Enhance the Quality of Teaching in Alberta A Policy Position Paper. Available: <http://www.wrsd.ca/Our%20Staff/qtframe.pdf> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ²¹³ **Alberta Education.** An Integrated Framework to Enhance the Quality of Teaching in Alberta A Policy Position Paper. Available: <http://www.wrsd.ca/Our%20Staff/qtframe.pdf> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ²¹⁴ **Ministerial Order 016/97, Alberta Learning, June 1997.** Available: <http://education.alberta.ca/departament/policy/standards/teachqual.aspx> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ²¹⁵ **Núñez, I. (2002).** La formación de docentes. Notas históricas. In B. Avalos, Profesores para Chile. Historia de un Proyecto. Santiago: Ministerio de Educación.
- ²¹⁶ **See:** http://info.worldbank.org/etools/docs/library/211118/b_avalos.pdf (last checked by author on the 15th of August 2010)
- ²¹⁷ Ibidem.
- ²¹⁸ Ibidem.
- ²¹⁹ Ibidem.
- ²²⁰ Ibidem.
- ²²¹ **See** http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Estandares_de_desempeno.pdf or http://www.oei.es/docentes/articulos/estandares_desempeno_docente_reyes.pdf (last checked by the author on the 6th of September 2010)
- ²²² **Assaél, Jenny (1998):** Síntesis Congreso Nacional de Educación (1a Parte), in Revista Docencia N°5, Santiago, Chile. In: Jorge Inzunza Higuera. Chile Report to IDEA Research Network "Testing, Testing, Testing..." Seminar-Forum, Mexico, February 19-21, 2009. Available: <http://www.idea-network.ca/userfiles/image/file/Evaluation%20Report%20-%20Chile.pdf> (last checked by the author on the 7th of September 2010)
- ²²³ **Jorge Inzunza Higuera. Chile Report to IDEA Research Network "Testing, Testing, Testing..." Seminar-Forum, Mexico, February 19-21, 2009.** Available: <http://www.idea-network.ca/userfiles/image/file/Evaluation%20Report%20-%20Chile.pdf> (last checked by the author on the 7th of September 2010).
- ²²⁴ Ibidem. Also: <http://www.iadb.org/res/laresnetwork/files/pr300finaldraft.pdf> (last checked by the author on the 7th of September 2010).

- ²²⁵ See for an overview of all dimensions, criteria and indicators <http://www.mineduc.cl/usuarios/basica/doc/200806131401530.MarcoparalabuenaenseNanza.pdf> (in Spanish. Last checked by the author on the 7th of September 2010).
- ²²⁶ Docente Más: Sistema de Evaluación Docente de Chile. See http://www.docentemas.cl/dm_sistema_eng.php (last checked by author on the 14th of July 2010)
- ²²⁷ <http://www.iadb.org/res/laresnetwork/files/pr300finaldraft.pdf> (last checked by the author on the 15th of July 2010); Jorge Inzunza Higuera. Chile Report to IDEA Research Network "Testing, Testing, Testing..." Seminar-Forum, Mexico, February 19-21, 2009. Available: <http://www.idea-network.ca/userfiles/image/file/Evaluation%20Report%20-%20Chile.pdf> (last checked by the author on the 7th of September 2010).
- ²²⁸ Ibidem
- ²²⁹ Ibidem
- ²³⁰ Ibidem
- ²³¹ Available: http://www.docentemas.cl/dm_sistema_eng.php (last checked by the author on the 10th of September 2010)
- ²³² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei (Law) nº 9.394, of the 20th of December 1996.
- ²³³ Ibidem
- ²³⁴ Lei Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 15th of May 2006.
- ²³⁵ See http://xingu.ifpa.edu.br/arquivos/2010/IFAP_PROF_PERM_2010/Edital2_Docente_IFAP.pdf (last checked by the author on the 22 of July 2010)
- ²³⁶ See for a Sao Paulo Concurso Publico (in Portuguese) http://www.sinprosp.org.br/arquivos/concursos/Edital_concurso_publico_professor_ensinofundII_medio_24072009.pdf (last checked by the author on the 22 of July 2010)
- ²³⁷ N.K. Jangira & Ajit Singh (1982) Core Teaching Skills. The Microteaching Approach. National Council of Educational Research and Training.
- ²³⁸ The Act is available on: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/India/India_Education_Act_2009.pdf (last checked by the author on the 28th of September)
- ²³⁹ National Curriculum Framework (2005). National Council of Educational Research and Training, New Delhi
- ²⁴⁰ Ibidem
- ²⁴¹ Ibidem
- ²⁴² National Curriculum Framework for Teacher Education (2009). Towards Preparing Professional and Humane Teacher. National Council for Teacher Education, New Delhi
- ²⁴³ National Curriculum Framework for Teacher Education (2009). Towards Preparing Professional and Humane Teacher. National Council for Teacher Education, New Delhi
- ²⁴⁴ Ibidem
- ²⁴⁵ Ibidem
- ²⁴⁶ Ibidem

- ²⁴⁷ Ibidem, p.59
- ²⁴⁸ Ibidem, p.6
- ²⁴⁹ Available: <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-english.html?sbl&artikelen&37> (last checked by the author on the 13th of October 2010)
- ²⁵⁰ Available: <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-english.html?sbl&artikelen&100> (last checked by the author on the 13th of October 2010)
- ²⁵¹ Available: http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/SBL_Introduction.pdf (last checked by the author on the 13th of October 2010)
- ²⁵² Ibidem
- ²⁵³ Ibidem
- ²⁵⁴ Ibidem
- ²⁵⁵ Ibidem
- ²⁵⁶ Ibidem
- ²⁵⁷ Available: <http://www.vosabb.nl/werkgevers-in-onderwijs/actueel/nieuws/item/artikel/15392/1/> (last checked by the author on the 13th of October 2010)
- ²⁵⁸ Competence requirements teachers. Draft final version 20th May 2004. Association for the Professional Quality of Teachers, SBL. Available: http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/SBLcompetence_primary.pdf (last checked by the author on the 13th of October 2010)
- ²⁵⁹ Available: http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/SBL_Introduction.pdf (last checked by the author on the 13th of October 2010)
- ²⁶⁰ Ibidem.
- ²⁶¹ Available: <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-english.html?sbl&artikelen&101> (last checked by the author on the 13th of October 2010)
- ²⁶² Available: www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/mini_version_tq_slovenia.doc (last checked by the author on the 26th of October 2010)
- ²⁶³ Ibidem
- ²⁶⁴ Available (in Slovene): http://www.uradni-list.si/_pdf/2008/Ra/r2008070.pdf (last checked by the author on the 22 of October 2010)
- ²⁶⁵ Available: www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/mini_version_tq_slovenia.doc (last checked by the author on the 26th of October 2010)
- ²⁶⁶ Available: www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/mini_version_tq_slovenia.doc (last checked by the author on the 26th of October 2010)
- ²⁶⁷ Ibidem
- ²⁶⁸ Available: www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/mini_version_tq_slovenia.doc (last checked by the author on the 26th of October 2010)
- ²⁶⁹ Ibidem
- ²⁷⁰ Ibidem
- ²⁷¹ Ibidem



- ²⁷² 'Delivering Education for All in Mali'. By Caroline Pearce, Sébastien Fourmy, and Hetty Kovach. Oxfam International Research Report, June 2009.
- ²⁷³ Ibidem
- ²⁷⁴ Ibidem
- ²⁷⁵ Ibidem
- ²⁷⁶ Ibidem
- ²⁷⁷ Ibidem
- ²⁷⁸ Report 'Profile of Quality Teacher in Mali' by the Steering Group of the Quality ED Programme. August 2010. (unpublished project report)
- ²⁷⁹ Ibidem
- ²⁸⁰ Report 'Profile of Quality Teacher in Mali' by the Steering Group of the Quality ED Programme. August 2010. (unpublished project report)
- ²⁸¹ Ibidem
- ²⁸² Ibidem
- ²⁸³ Report 'Programme Quality Educators for All in Mali 2009-2012' (proposal submitted to Oxfam Novib and Education International)
- ²⁸⁴ Ibidem
- ²⁸⁵ Oxfam Novib (2010) Quality Educators Project in Uganda. Positioning the Project within the Changing Basic Primary Education Landscape. Unpublished report.
- ²⁸⁶ Ibidem
- ²⁸⁷ New Vision, 9 Dec 2010
- ²⁸⁸ Government of Uganda (2010). National Development Plan 2010/11 – 2014/15. IMF Country Report No. 10.141
- ²⁸⁹ Ibidem
- ²⁹⁰ DES (2007). Guidelines on Institutional and Self Evaluation on a Strategy to Improve Performance in Teacher Education Institutions. Ministry of Education and Sports, Kampala.



La Internacional de la Educación es la mayor federación de sindicatos del mundo, que representa a 30 millones de docentes y trabajadores y trabajadoras de la educación preescolar a la educación universitaria, en unas 400 organizaciones en 173 países y territorios de todo el mundo.

ISBN 978-92-95089-67-9 (Paperback)

ISBN 978-92-95089-68-6 (PDF)

ISBN 978-92-95089-64-8 (CD)