

UNIDAD EJECUTORA DE PROGRAMAS Y PROYECTOS
Coordinación de Proyectos de Formación Docente

Procesos de mentoría y acompañamiento pedagógico en las instituciones educativas del Paraguay

DOCUMENTO BASE ORIENTADOR



PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES



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



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
IIPE-UNESCO Buenos Aires
Oficina para América Latina

**Programa de Capacitación de los Educadores para el Mejoramiento de los
Aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y Adultos a nivel nacional**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS DE PARAGUAY

PROCESOS DE MENTORÍA Y ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

05

**REPÚBLICA DEL PARAGUAY
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS**

Horacio Manuel Cartes Jara
PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

Raúl Aguilera Méndez
MINISTRO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS

Nicolás Zárate Rojas
VICEMINISTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y CIENCIAS

María del Carmen Giménez Sivulec
VICEMINISTRA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Félix Hermann Kemper
COORDINADOR GENERAL- UNIDAD EJECUTORA DE PROGRAMAS

Alcira Sosa Penayo
COORDINADORA DE PROYECTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Rossanna Godoy, Sara López, Ida Esquivel, Marta Carolina González, Liliana Matsuura, Laura Pavón, Norma Benítez, Henrique Cardozo, Tomás Mencia, Inés Mendizabal
EQUIPO PROCEMA

Sindy Sánchez, Norma Cardozo, Nancy Benítez, Silvia Campuzano
EQUIPO FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN ESCOLAR BÁSICA

Elaboradoras

Violeta Ruíz, Coordinadora de Proyectos IIPE UNESCO Buenos Aires – Oficina para América Latina

Lea Vezub – Consultora IIPE UNESCO Buenos Aires – Oficina para América Latina

Julieta Santos - Consultora IIPE UNESCO Buenos Aires – Oficina para América Latina

ISBN: 978-99953-99-69-6

© Ministerio de Educación y Ciencias, MEC
Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE
Plan de Evaluación y Plan de Monitoreo
2017
Asunción - Paraguay

Coordinación de Proyectos de Formación Docente (MEC)
Hernandarias y Gral. Díaz. Edif. Natura, 1er. piso

☎ +59521-452380

☎ +595984 320161

✉ procema@mec.gov.py

05

Esta publicación ha sido elaborada en el marco del Programa de “Capacitación de los Educadores para el Mejoramiento de los Aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y Adultos a nivel nacional” financiada por el Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación (FEEI)
Proyecto VUIP – 77.

Resolución CAFEEI N° 14/2014

Resolución CAFEEI N° 41/2016

Resolución CAFEEI N° 56/2017



4

PRESENTACIÓN.....	6
1. El acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente y la mejora de los sistemas educativos	9
1.1. <i>La formación continua y el desarrollo profesional de los docentes.....</i>	<i>11</i>
1.2. <i>El acompañamiento pedagógico como política de desarrollo profesional docente</i>	<i>17</i>
2. Acompañamiento pedagógico, cambio educativo y aprendizaje profesional docente.....	24
2.1. <i>Lo que sabemos sobre la cultura escolar y el cambio educativo.....</i>	<i>25</i>
2.2. <i>Lo que sabemos sobre el aprendizaje profesional docente</i>	<i>32</i>
2.3. <i>Modelos de acompañamiento y asesoramiento docente.....</i>	<i>38</i>
3. La organización de los procesos de mentoría y acompañamiento pedagógico en el sistema educativo paraguayo	43
3.1. <i>Principios, objetivos generales, ámbitos de intervención y estrategias del acompañamiento pedagógico.....</i>	<i>43</i>
3.2. <i>El acompañamiento pedagógico y los procesos de mentoría en la EEB</i>	<i>59</i>
3.3. <i>El acompañamiento pedagógico y los procesos de mentoría en la Enseñanza Media.....</i>	<i>61</i>
4. Criterios y aspectos a considerar para el desarrollo de la normativa	64
4.1. <i>La dependencia y organización de la mentoría en la estructura del sistema educativo</i>	<i>64</i>
4.2. <i>Condiciones de trabajo del mentor y de las instituciones para el acompañamiento</i>	<i>67</i>
4.3. <i>Mecanismos de formación, acceso y selección de los mentores</i>	<i>69</i>
ANEXO - Programas que utilizan estrategias de mentoría/ acompañamiento pedagógico en las escuelas para el desarrollo profesional de los docentes... ..	72
Experiencias en América Latina.....	72
BIBLIOGRAFÍA.....	78

PRESENTACIÓN

Este Documento se realiza a solicitud del Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay y forma parte del Componente 4 del “Programa de Capacitación de los Educadores para el Mejoramiento de los Aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y adultos del Paraguay” (PROCEMA). El principal objetivo del mencionado Programa es “mejorar los procesos de enseñanza de los educadores de los distintos niveles y modalidades educativas del sector oficial para perfeccionar su desempeño e incidir favorablemente en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes”.

En el marco de esta política educativa, el Componente 4 del PROCEMA se orienta a la realización de acciones para comenzar a instalar de forma sistemática la función de asesoramiento pedagógico entre los educadores, en vistas a que estos desarrollen competencias sobre esta tarea. Se trata de brindar un marco conceptual y primeras herramientas para que los gestores educativos y docentes puedan implementar con sus colegas procesos de mentoría y acompañamiento en las instituciones educativas o en sus respectivos ámbitos de desempeño profesional.

A tal efecto, el Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay solicitó al IPE UNESCO Buenos Aires¹, Oficina para América Latina, a través de la Oficina de PNUD en Paraguay, el desarrollo de este Documento Marco Orientador para los distintos niveles de la gestión educativa y un Módulo de Formación² sobre procesos de Mentoría y Acompañamiento Pedagógico. El material de formación podrá incluirse en los diversos cursos de capacitación que continúen dictándose en el marco del PROCEMA o de nuevas políticas de desarrollo profesional docente que se planifiquen oportunamente para fortalecer la calidad de la formación docente.

El presente Documento pretende ser un material de trabajo y discusión para las direcciones de los niveles y modalidades, equipos técnicos ministeriales, gestores educativos, coordinadores departamentales, supervisores, etc., en los diferentes ámbitos de gobierno y de la gestión de la educación. Se trata de comenzar la discusión para sentar las bases de un sistema de asesoramiento pedagógico que se integre en cada uno de los niveles del sistema educativo y se articule, a la vez, con las funciones de los supervisores y directores de las instituciones educativas.

La literatura especializada ha puesto en evidencia que los modelos y programas de formación continua y desarrollo profesional con mayor probabilidad de

¹ El Documento ha sido coordinado y elaborado por Lea Vezub y contó con la asistencia técnica de Julieta Santos.

² Dicho Módulo constituye el otro producto de la Consultoría -en proceso de elaboración- que se desarrolla de manera articulada y coherente una vez aprobado el presente Documento Base.

producir una mejora y transformación de la práctica de los docentes, son los que se denominan como *situados* (Vezub, 2010; 2013). Es decir, aquellos que incluyen componentes y acciones sostenidas de acompañamiento a los educadores en las escuelas, en los lugares donde los directores, docentes y otros agentes educativos desarrollan su trabajo. Los procesos de mentoría y asesoramiento entre colegas permiten instalar la innovación pedagógica, la reflexión permanente de las prácticas; promueven el perfeccionamiento, el trabajo horizontal entre pares, la profesionalización de la tarea y la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Para la elaboración del Documento se han considerado antecedentes nacionales y regionales en la materia. El material brinda referencias conceptuales actualizadas en el campo de la formación y del desarrollo profesional docente que enmarcan la función de tutoría y mentoría entre pares y que permiten establecer criterios para el desarrollo de la tarea y para avanzar en la organización e institucionalización de esta nueva función y modalidad de trabajo dentro del sistema educativo de Paraguay.

El Documento se estructura en **cuatro partes**. En la *primera* se efectúa una conceptualización acerca del desarrollo profesional docente y los desafíos actuales de la profesión. Se establece el marco general de la política de acompañamiento pedagógico como elemento de mejora e innovación permanente de los docentes para la reflexión de las prácticas y la puesta a prueba de innovaciones pedagógicas frente a los complejos escenarios de la escolaridad contemporánea. En la *segunda* parte se abordan algunas nociones sobre el cambio educativo y el aprendizaje profesional docente y; se propone una clasificación de los modelos desde los cuales pensar el acompañamiento y los procesos de mentoría.

Las partes tres y cuatro se adentran en cuestiones de organización, planificación y desarrollo de la función de mentoría o asesoramiento pedagógico. En la *tercera* se realizan algunas consideraciones generales sobre la función, sus características, ámbitos de intervención y recursos. Se mencionan además algunas particularidades que deben ser tenidas en cuenta para el caso de la Educación Básica y Media respectivamente, por tratarse de los dos niveles que concentran el mayor número de establecimientos, matrícula y docentes.

Las conceptualizaciones, criterios, principios, objetivos y estrategias que se proponen a lo largo de este Documento Base, sirven como marco en lo general y para orientar las acciones en los diferentes niveles y modalidades. No obstante, cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo requerirá efectuar las adaptaciones y consideraciones particulares de acuerdo con la especificidad y rasgos propios que asume tanto el currículum, como la tarea de los educadores y la organización de las instituciones en cada caso.

En la parte *cuatro* se precisan algunos criterios y aspectos a considerar para la elaboración de la normativa, reglamentos y resoluciones que formalicen y

acompañen la institucionalización de la función de acompañamiento pedagógico en el sistema y el trabajo entre pares en las instituciones educativas del país.

Finalmente, en el Anexo se recogen, de manera sintética, experiencias internacionales de acompañamiento y tutorías realizadas por otros países en distintos momentos de la carrera y trayectoria profesional de los docentes, con diferentes propósitos y modalidades. Los casos seleccionados alientan a que los destinatarios de este Documento continúen la búsqueda de referentes y amplíen su conocimiento de la temática para constituir su propio punto de vista e intervención, en función de sus contextos específicos.

1. El acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente y la mejora de los sistemas educativos

Los sistemas educativos actuales enfrentan grandes problemas y desafíos. Uno de los principales se refiere a la calidad y equidad educativas y a la ampliación constante de las expectativas sociales sobre este concepto. Se han fijado nuevas metas y hoy día es preciso garantizar no solo el acceso -la incorporación de todos los sectores de la población en condiciones de ser escolarizados- sino, además, asegurar resultados y aprendizajes relevantes que le permita a todos los niños, jóvenes y adultos continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida:

Esta visión supone una mirada más compleja y multidimensional al tema de la calidad; subraya el derecho a la educación basado en su relevancia, pertinencia y equidad. La relevancia debe analizarse no solo en relación con la transmisión de saberes sino también en conexión con las finalidades educativas que se enmarcan en un proyecto político y social y dan sentido a las prácticas que tienen lugar en las escuelas. La pertinencia supone atender a la diversidad de necesidades de los individuos y de los contextos, para que la educación sea significativa para personas provenientes de distintos estratos sociales y culturales. La equidad significa asegurar la igualdad de oportunidades y resultados para acceder a una educación de calidad para toda la población, garantizando las condiciones (recursos y ayudas) que esto requiere (Poggi, 2014, p. 11).

En este marco se han comenzado a pensar y desarrollar nuevas estrategias, políticas y programas para que las instituciones y los actores educativos (directores, docentes, supervisores, coordinadores pedagógicos, etc.) asuman los desafíos de la calidad y equidad educativas, brindando a la población experiencias escolares significativas, potentes, adaptadas a sus necesidades, en el marco del respeto a la diversidad cultural.

Para ello se requiere un nuevo tipo de profesionalidad docente y formas alternativas de organizar el trabajo en las escuelas. Para dar respuesta a estos desafíos se están planificando en los diversos países de América Latina y del mundo políticas y sistemas de apoyo pedagógico a las instituciones y a los docentes, pensados con un carácter permanente y localizados dentro de las escuelas para brindar acciones sostenidas que faciliten la incorporación de la innovación pedagógica y la mejora de las prácticas. Es sabido que el cambio y la transformación de las prácticas pedagógicas y rutinas del aula son difíciles de llevar adelante cuando se realizan en soledad, de manera individual, sin el debido acompañamiento, sin los espacios de trabajo y recursos adecuados.

En Paraguay ya se han desarrollado algunas experiencias y programas que sirven como antecedentes y que es preciso recuperar para la implementación de los procesos de mentoría. Nos referimos al Programa Escuela Viva (2001 - 2005 y 2007-2017) que formó 1870 coordinadores pedagógicos en la EEB con el propósito de que asumieran en las escuelas funciones de asesoramiento pedagógico. También existe la figura de los coordinadores pedagógicos en varias instituciones, que desempeñan tareas de asesoramiento de los equipos docentes. Por ello será necesario que la implementación considere de qué manera el acompañamiento se articula, se diferencia y no se superpone con estos roles ya existentes en las escuelas. Asimismo, las escuelas de jornada extendida vienen desarrollando momentos de trabajo y planificación conjunta de los equipos docentes que se verán potenciados y que también podrán articular con las modalidades de acompañamiento pedagógico y el rol de los mentores que se proponen en este documento base.

El propósito de este primer apartado es justamente destacar la necesidad de construir una política de acompañamiento pedagógico integrada al sistema educativo paraguayo en el marco de una determinada concepción de la formación y del desarrollo profesional docente. Lo que se propone a lo largo del documento es establecer un sistema de trabajo en las escuelas que promueva el desarrollo profesional entre pares, a través de la reflexión de las prácticas, de la puesta a prueba y discusión de las innovaciones pedagógicas, mediante el planteo de estrategias construidas de manera colaborativa, en equipo. Esto posibilita afrontar la resolución de los conflictos y desafíos que las instituciones y los educadores deben resolver en su cotidianeidad para lograr mejores resultados en los aprendizajes de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.

La formación de los docentes ha ido ganando un espacio creciente en la agenda de los gobiernos y ocupa gran parte de las políticas y reformas educativas de las últimas dos décadas, así como el debate educativo de la sociedad y de los medios. Tanto las voces de los especialistas, como de diversos documentos de organismos internacionales y regionales (OCDE, 2005; OREALC, 2013; 2014; MacKinsey, 2007; BM, 2014) han contribuido con argumentos y evidencias que el cambio de la formación inicial y continua de los profesores son procesos insoslayables para mejorar las escuelas. Se considera que los insuficientes resultados obtenidos por los países de América Latina y el Caribe en los resultados de las evaluaciones internacionales de la calidad educativa tales como PISA, que miden los aprendizajes de los estudiantes, podrían revertirse si se mejora la formación que reciben en dichos países los maestros y profesores y se elevan las exigencias para el ingreso y permanencia a lo largo de la carrera docente, junto con una serie de estímulos y motivaciones adecuadas, entre otras medidas (véase BM, 2014).

Frente a este escenario en el cual se pone en duda la calidad de los docentes, el nivel de las instituciones de formación, el tipo de institucionalidad más adecuada,

el grado de autonomía que hay que otorgarles, la adecuación del currículum de la formación docente, y hasta cuáles son los conocimientos y las competencias profesionales necesarias para la docencia del siglo XXI, es conveniente detenerse sobre la noción y concepto de formación docente para analizar qué entendemos hoy por desarrollo profesional. Clarificar esta noción resulta clave para dar un marco adecuado a la política y a las acciones de acompañamiento y mentoría de los docentes.

1.1. *La formación continua y el desarrollo profesional de los docentes*

Formarse como docente implica asumir la responsabilidad social y política de educar a otros, de transmitir la cultura, de enseñar, de acompañar los aprendizajes y las trayectorias educativas de los niños, jóvenes y adultos que transitan por las diversas modalidades y niveles del sistema. Prepararse para ejercer la docencia en los contextos actuales es asumir una corresponsabilidad en el cumplimiento del derecho a la educación, significa comprometerse a encontrar las estrategias educativas más adecuadas para que los estudiantes logren aprendizajes relevantes para insertarse activamente en los diferentes ámbitos de la sociedad, como ciudadanos activos y democráticos. Concebida de esta manera, la docencia no es solo un proyecto personal, de desarrollo profesional e inserción laboral individual, sino que implica insertarse en un proyecto colectivo para contribuir con una sociedad más justa e igualitaria.

Los planteos teóricos de las últimas décadas conciben a *la formación docente como un proceso complejo y de larga duración*, que se despliega en diferentes fases de la trayectoria de los sujetos (Vezub y Alliaud, 2012; Davini, 2002; Bullough, 2000; Marcelo, 1999). Tanto la formación inicial que concluye con la primera certificación y obtención del título o diploma, como los cursos de capacitación generalmente realizados fuera de la escuela para actualizar conocimientos disciplinares y herramientas didácticas, son etapas importantes, pero, es preciso reconocer que cada vez más sus alcances son limitados y deben renovarse permanentemente. La nueva profesionalidad del docente debe situarse desde una perspectiva amplia, como la que plantea la noción del desarrollo profesional.

La adquisición del oficio tiene lugar a lo largo del tiempo más que en momentos puntuales y aislados (Cochran-Smith y Lytle, 2003). Diversos trabajos han mostrado que la interiorización del rol docente comienza con la biografía escolar de los futuros enseñantes (Alliaud, 2004; Knowles, 2004). Posteriormente atraviesa instancias de aprendizaje sistemático y deliberado en las instituciones de la formación inicial, y continúa en las primeras experiencias de desempeño docente. Luego, se extiende durante toda la vida profesional, ya sea a través de acciones formales de perfeccionamiento, o informales, de intercambio con los pares en los lugares de trabajo, de la participación en proyectos de investigación, en redes

profesionales o en movimientos de innovación pedagógica, o emprendiendo nuevos estudios, posgrados, actualizaciones.

Cada fase, ámbito y actividad de formación es una oportunidad para que los educadores se cuestionen, modifiquen y reestructuren sus concepciones, modos de actuar y de valorar su práctica. La posibilidad de aprovechar esas oportunidades para concretar cambios, dependerá de la interacción de múltiples elementos, entre ellos: la identidad y su primera formación inicial docente, las nuevas situaciones y pautas que se le presentan en los lugares de trabajo, las condiciones institucionales que se generen para reflexionar sobre las prácticas y conectarlas con la función social de la escuela y con su objeto de enseñanza, las características que asumen las modalidades y los cursos de capacitación, los modelos de formación y de docencia que subyacen en dichas propuestas.

La perspectiva acerca de la larga duración de la formación docente comenzó a plantearse hacia fines de los años ochenta y, actualmente, constituye un enfoque dominante. Aunque bajo una aparente uniformidad y consenso, subyacen concepciones y valores diversos acerca de cómo entender la profesión docente, sus propósitos y las relaciones entre conocimiento y práctica profesional. Más allá de las precisiones de cada corriente de pensamiento, nadie pone en duda de que la docencia es una construcción a largo plazo que debe renovarse a partir de los cambios y desafíos que plantea la escolarización en cada momento de la trayectoria profesional.

Por lo tanto, una de las cuestiones que se plantean en el debate de las políticas educativas es cómo lograrlo: cuáles son las políticas adecuadas, qué organización del trabajo docente se precisa instalar en las escuelas, qué sistemas de apoyo generar en las instituciones para que los docentes asimilen el cambio e incorporen el análisis de las prácticas pedagógicas e institucionales como parte de sus hábitos profesionales y asuman las innovaciones como algo inherente a su labor y puedan llevarlas a cabo en la cotidianeidad de sus aulas.

Es en este marco que cabe situar a las políticas, programas y dispositivos de mentoría - acompañamiento pedagógico que se desarrollan entre pares o con la colaboración de tutores externos y de las instituciones de formación docente. Estas acciones se diseñan con el propósito de facilitar la adopción de nuevos enfoques y métodos de enseñanza en las instituciones, mejorar las experiencias de los estudiantes, la calidad de la educación y promover el desarrollo profesional de los docentes.

Anteriormente, las dos fases de la formación docente (la inicial y la continua o permanente) fueron escindidas, al concebir que la primera preparaba y habilitaba de manera casi completa para el ejercicio, mientras que la segunda, sólo ocurría ocasionalmente, frente a las deficiencias y/o necesidades de actualización que

ocurrían de tanto en tanto. La capacitación podía agregarse a la instrucción inicial como una prolongación natural, continuidad, de ésta; o bien podía ser una negación y crítica a los modelos e ideas previamente adquiridos. El giro operado hacia una visión más integral de la formación docente, que contempla las diversas etapas y ámbitos de socialización profesional, contribuyó al abandono reciente de los términos perfeccionamiento y actualización, que han sido reemplazados en la bibliografía especializada por la noción de **desarrollo profesional docente** (Vezub, 2004).

La noción de desarrollo profesional “se ha ampliado incluyendo a todas las experiencias de aprendizaje que de alguna manera mejoran el desempeño docente, los aprendizajes de los alumnos y el funcionamiento de las escuelas” (Vezub, 2013, p. 108). Esta definición incluye no solamente las políticas de Estado destinadas a la formación permanente, sino también, los procesos informales, espontáneos y no planificados que aportan elementos para el mejoramiento del desempeño docente, aunque no haya sido éste un propósito explícito, planificado de manera intencional. De este modo, el desarrollo profesional consiste en:

Todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y entiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesional adecuadas [...] en cada fase de su vida docente (Day, 2005, p. 19).

En este marco y como se plantea a lo largo de este Documento Base, se concibe a los procesos de mentoría y acompañamiento pedagógico entre pares, que se realicen en las instituciones educativas como parte del referido concepto de desarrollo profesional docente y uno de los medios, modalidades, para lograrlo.

Modelos para la formación continua y el desarrollo profesional

En toda propuesta de formación continua subyace una determinada manera de entender el desarrollo profesional y el trabajo de los docentes. Cada una de estas maneras se corresponde con un determinado modelo o enfoque de la formación que se fundamenta en teorías educativas y principios epistemológicos particulares:

Cada modelo o enfoque de la formación expresa una manera particular de entender el desarrollo profesional de los docentes y

surge del compromiso con ciertos intereses, fuerzas sociales y teorías del campo educativo. Un modelo de desarrollo profesional implica tomar posición respecto de los elementos que se incluyen y se excluyen en la configuración del oficio docente y el tipo de articulaciones que se plantea entre estos componentes. Las pedagogías de la formación intentan configurar la identidad docente, incidir en su tarea prefigurando los procedimientos que se consideran válidos para su desempeño. Aunque pueden identificarse en contextos y espacios de formación reales, los modelos de desarrollo profesional son un constructo, una abstracción de situaciones y prácticas concretas. En general, no se encuentran en forma pura y es frecuente la combinación, mestizaje e hibridación de componentes tomados de diferentes enfoques” (Vezub, 2013, p. 100).

Es preciso esclarecer los diferentes modelos y considerar en cuál nos ubicaremos para planificar y llevar a cabo las acciones de acompañamiento pedagógico y mentoría en las instituciones ya que cada uno da una respuesta diferente al *saber* y *saber hacer* que se considera necesario para mejorar el ejercicio profesional; a las responsabilidades y tareas que se le asignan a los docentes; al vínculo entre conocimiento teórico y prácticas educativas; a las relaciones que deben establecerse entre los docentes y los tutores u otros especialistas externos que colaboren con las acciones.

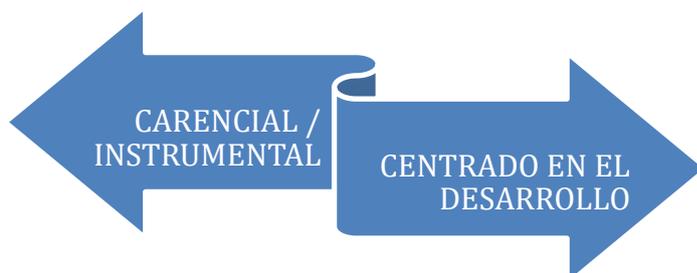


Figura 1: Modelos de desarrollo profesional docente

(1990), entiende al docente fundamentalmente como un ejecutor, sujeto del déficit que carece de las competencias, contenidos y habilidades necesarias para desarrollar con éxito su tarea, y por lo tanto es ubicado en el lugar del no saber. El conocimiento formal externo es el que se privilegia y considera fundamentalmente válido y legítimo para la formación y; es provisto por el capacitador o tutor quien actúa en calidad de experto, especialista en la didáctica, la evaluación o el contenido disciplinar (Vezub, 2013). La fuente de saber es por lo tanto externa, no proviene de la práctica, ni de la experiencia o los problemas cotidianos que enfrentan en la enseñanza y en las instituciones los educadores.

Históricamente se han constituido dos grandes modelos, formas de concebir el desarrollo profesional y planificar la formación permanente de los docentes.

El denominado *modelo carencial, remedial, instrumental* (Vezub, 2013), *transmisivo* (Yus Ramos, 1999), *centrado en las adquisiciones* para Ferry

Cuando las acciones de formación se realizan desde este modelo, la capacitación se dirige a proporcionar herramientas muchas veces descontextualizadas, genéricas, que no consideran los contextos, problemas y las prácticas específicas que desarrollan los docentes. Dicho enfoque no permite la revisión crítica y deconstrucción de las prácticas que se han sedimentado de manera individual y colectiva a lo largo de la formación inicial y posteriormente en los procesos de socialización profesional y en la cultura escolar. Es por ello, entre otras cuestiones, que suele producir resistencias de los docentes. La formación se realiza sin considerar su saber y experiencia como fuente de análisis y conocimiento para producir una transformación en los esquemas y en las prácticas, que vaya más allá de las teorías declaradas y que permitan poner en acción nuevas maneras de enseñar, de organizar a los estudiantes, de usar las tecnologías en el aula, de planificar a través de proyectos y problemas de interés para los estudiantes.

En oposición y crítica al modelo carencial / instrumental que ha dominado durante muchas décadas el escenario de las políticas y programas de formación continua, se ha ido consolidando un nuevo enfoque *centrado en el desarrollo profesional* de los docentes (Cochran Smith y Lytle, 2003) que entiende a los docentes como profesionales reflexivos, no meros implementadores o ejecutores. En el devenir de su práctica los docentes producen un saber propio, generalmente no reconocido ni legitimado como tal (Terigi, 2012), que resulta clave y debe ser explicitado, revisado y analizado con la ayuda de referentes teóricos en los procesos de formación permanente. El enfoque centrado en la idea de desarrollo profesional y reflexión considera a la práctica de enseñanza como fuente de problemas y saberes relevantes; mientras que la teoría también ocupa un lugar clave en tanto permite cuestionar esos saberes y rutinas, desnaturalizarlos y proporciona claves de lectura y categorías para interpretar, ordenar y organizar la práctica y los ambientes escolares, fundamentando las acciones. Parte central de este modelo implica que los docentes adopten una posición y actitud de indagación para poder operar dentro de las cambiantes culturas de las reformas escolares y asumir nuevos desafíos pedagógicos:

Adoptar una posición indagadora significa que los docentes los aprendices de ese oficio trabajan dentro de una comunidad para generar conocimiento local, prever su práctica y teorizar sobre ella, interpretando las conclusiones y las investigaciones de otros. Dentro de esta noción es clave la idea de que el trabajo de las comunidades de indagación es de índole social y política, es decir, implica el cuestionamiento de los procedimientos actuales de escolarización; de los modos en que se construye, se evalúa y se usa el conocimiento; y de los roles individuales y colectivos de los docentes a la hora de hacer efectivos los cambios” (Cochran Smith y Lytle, 2003, p. 70).

Dentro de este segundo modelo de la formación permanente del profesorado, se han venido desarrollando de manera creciente modalidades de formación

“centradas en la escuela” (Vezub, 2010) y en la concepción del *aprendizaje situado*. Varios de los programas y acciones de acompañamiento pedagógico, mentorías o tutorías entre docentes con mayor y menor experiencia o destinadas a los noveles, por ejemplo, se sustentan en estas nuevas perspectivas y concepciones de la formación. Al respecto, algunas de las características y principios de la formación y el desarrollo profesional centrado en la escuela (Vezub, 2010) resultan pertinentes para pensar las estrategias de acompañamiento pedagógico entre docentes en las instituciones educativas del Paraguay, ya que estas consideran:

- El carácter situado del conocimiento y del aprendizaje, los contenidos de la formación se relacionan con las preocupaciones y desafíos de los docentes.
- A la escuela como el lugar en el que se originan y deben ser resueltos los problemas.
- Que dichos problemas de la práctica son significativos y tienen que ser objeto de análisis, formación y reflexión.
- La formación debe proporcionar herramientas, saberes y competencias en las diferentes áreas para construir alternativas, nuevas estrategias de enseñanza que superen dichos problemas.
- Que la formación implica realizar un trabajo colaborativo y horizontal entre los equipos docentes.
- Que se debe contar a la vez con la mediación de formadores, asesores externos a la escuela, toda vez que asumir el cambio y la transformación de las prácticas supone confrontar con el docente que soy y esto genera procesos de crisis en la configuración de las identidades profesionales que no pueden ser efectuados en soledad.
- La formación centrada en la escuela contribuye a dar visibilidad a las teorías implícitas que subyacen en las prácticas de los educadores, permite desnaturalizar y deconstruir rutinas y prácticas.
- Las innovaciones pueden probarse con apoyo y colaboración de pares y de colegas más experimentados.

Los modelos de formación centrados en la escuela y basados en la idea del desarrollo profesional docente producen un giro en el rol tradicional del formador o especialista externo, quien pasa a colaborar de una manera más horizontal con los docentes, «tanto en las etapas de diagnóstico y definición de problemas educativos, como en la de formulación de proyectos y modalidades de trabajo que permitan superarlos» (Vezub, 2010, p. 18). En este proceso no aprende solo el docente en ejercicio, sino que el profesor que acompaña también se forma y desarrolla profesionalmente, revisa sus concepciones de enseñanza, cuestiona sus creencias, analiza su práctica, se apropia de nuevas herramientas, y prueba otras estrategias.

1.2. *El acompañamiento pedagógico como política de desarrollo profesional docente*

Las políticas de formación docente continua son el resultado de un entramado complejo que se nutre de: (i) los aportes provenientes del campo académico, la investigación y el avance teórico sobre el aprendizaje profesional y la formación de los docentes; (ii) las tendencias y la agenda elaborada por los documentos de los organismos internacionales sobre la materia; y (iii) las experiencias, el saber acumulado por las instituciones, los capacitadores, tutores, grupos y redes de maestros que en distintos momentos, lugares y organizaciones desarrollan los propios actores al desplegar prácticas y acciones concretas de formación.

La complejidad de las políticas de formación se observa además en que ésta debe *articular demandas o necesidades muy diversas* que no siempre coinciden o se dirigen en una misma dirección.



Figura 2: Complejidad de las Políticas de FDC

- Las necesidades del sistema, por una parte, son las que en general se derivan de los gobiernos educativos, de las reformas, las transformaciones curriculares, las políticas de integración de TIC o los nuevos sistemas de evaluación y rendición de resultados, nuevas modalidades de gestión y planificación educativa, etc.
- Por otra parte, las políticas de formación continua deben considerar que las escuelas, según su contexto y modalidad (rural, urbano, indígena, de adultos), sus rasgos y cultura específica, tienen necesidades o problemas propios que atender a través de la formación de su cuerpo docente. En unos casos puede haber mayor rezago en matemática que en lengua, en otros, docentes de educación física con poca experiencia, o muchos embarazos adolescentes, por ejemplo.
- Por último, se encuentran las necesidades formativas de los docentes, los propios deseos de capacitarse y el momento de la trayectoria profesional en la que cada educador se encuentra. No se experimentan las mismas necesidades de formación al inicio de la carrera, durante los primeros años como docente, que cuando uno ya es un profesor experimentado. Tampoco tienen iguales necesidades de formación quienes han egresado de las universidades y recibieron una formación más académica y teórica,

respecto de quiénes tienen una formación y perfil más didáctico y pedagógico a través de los IFD, por ejemplo.

Si bien es difícil compatibilizar todas esas lógicas y necesidades provenientes de distintos niveles, actores y ámbitos, las modalidades de formación centradas en la escuela y basadas en el acompañamiento surgen como una alternativa para cumplir con algunos de estos propósitos de la formación en servicio y avanzar en el desarrollo profesional de los docentes. A continuación, se formulan una serie de argumentos que motivan el surgimiento de los programas de acompañamiento pedagógico como una modalidad valiosa para planificar la formación continua.

Razones que motivan las políticas de acompañamiento pedagógico

En la actualidad, la tarea de los docentes se ve interpelada de forma constante por las grandes transformaciones culturales que cotidianamente se hacen presentes en las instituciones educativas y en nuestros estudiantes, sean estos niños, adolescentes, jóvenes o adultos. Cada vez menos la escuela puede cerrarse sobre sí misma y constituirse como ese espacio extramuros, más allá del acontecer social. Esto ocurre tanto por la incorporación de nuevos sectores de la población -antes excluidos- al sistema educativo, como por el impacto que las nuevas tecnologías de la comunicación y la información producen en nuestra vida diaria, en las maneras de vincularnos, de acceder a la información, de consumir, etc. Ambos procesos -entre otros- desafían la profesión docente, cuestionan los conocimientos y las estrategias didácticas habituales, las formas de organizar el tiempo, el espacio y los recursos escolares.

Sin pretender ser exhaustivos, existen al menos tres razones y procesos que justifican la necesidad de planificar e implementar políticas y programas de formación situados, centrados en la escuela y basados en el trabajo horizontal y colaborativo entre pares.

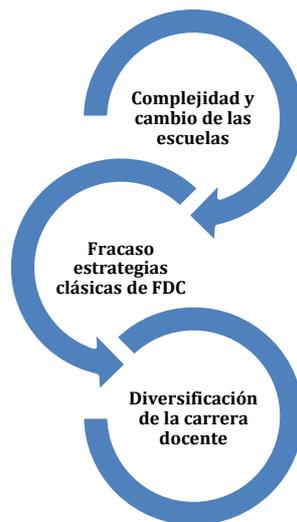


Figura 3: Razones que justifican el acompañamiento

a. *La complejidad del escenario escolar y de los sujetos de la educación*

Tanto los alumnos como los docentes, las familias y el ambiente escolar, se han trasmutado de una manera exponencial en las últimas décadas y con ello, la relación, el vínculo pedagógico. Los escenarios escolares actuales han sido caracterizados en términos de la crisis del modelo escolar moderno, se encuentran atravesados por la presencia cotidiana de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ha habido un cambio en las maneras de percibir el tiempo, se ha instalado la incertidumbre, la fluidez, la fugacidad, la mutabilidad de los lazos sociales y de las configuraciones familiares.

La pérdida de las certezas, las científicas y de todo tipo, constituyen una de las características de la postmodernidad. En la sociedad postmoderna la duda está en todas partes (Giddens, 1993) y ello afecta directamente el currículum escolar y su enseñanza. Las posibles certezas ya no se apoyan en la ciencia sino en los contextos; son las denominadas certezas situadas, vinculadas al conocimiento práctico inmediato. Todo ello hace difícilmente justificable la presentación de modelos singulares de expertiz docente, se demanda la búsqueda de soluciones adaptadas a los contextos concretos de aplicación. (...)

En este marco la escuela se ve hoy abocada no solo a realizar la segunda socialización que tradicionalmente ya llevaba a cabo -la que prepara para la vida ciudadana- sino también la primera socialización, aquella que proporciona autonomía personal y prepara para la convivencia en el entorno próximo, debiendo muchas veces confrontar su normativa con la carencia de ésta, o con normativas familiares opuestas." (Sarramona, 2012, p. 146).

Como se infiere de la cita, es necesaria la construcción de certezas y conocimiento pedagógico local, práctico inmediato; por ello las modalidades de formación y acompañamiento centradas en la escuela surgen como una alternativa diferente de los modelos clásicos de la formación / actualización docente fuera de la escuela que puede cubrir otras demandas y propósitos.

El declive del programa de las instituciones modernas de socialización (Dubet, 2006) tiene unas consecuencias muy directas sobre la construcción de la identidad profesional docente: la experiencia de ser profesor se construye en base a la brecha que existe entre el estatus formal, la jerarquía, puesto o función atribuida por el sistema educativo, y el oficio tal como es vivido y experimentado en las instituciones. Es decir, la manera real en la que los profesores realizan su trabajo, las tareas que efectivamente terminan asumiendo, muchas veces se alejan de la transmisión de contenidos que ellos pretendían y de las funciones formales del cargo.

En estos nuevos escenarios escolares más complejos y trasmutados, el acompañamiento pedagógico se avizora como una modalidad valiosa en tanto permite reflexionar y sobre dicha brecha y analizar cómo salvarla. Los resultados que los estudiantes logren dependen -entre otros factores- del clima de aula que los docentes puedan generar y de las estrategias que desplieguen, de las operaciones que realicen, del vínculo pedagógico que establezcan, de su autoridad pedagógica. Para ello es fundamental el compromiso, la responsabilidad y el entusiasmo de los profesores; cuestiones que se ubican más allá del status o de la función formalmente conferida por el sistema y que es preciso renovar entre pares, mediante el sostén de otro con mayor experiencia (tutores, mentores, asesores).

Otra de las demandas y desafíos que enfrentan los sistemas educativos actuales derivan de la *educación inclusiva y la integración* de poblaciones socialmente y culturalmente heterogéneas. Esto requiere una redefinición y replanteo de las prácticas de inclusión y de integración social que sostienen las instituciones y los educadores. “La construcción de nuevas pedagogías y métodos de trabajo han puesto definitivamente en entredicho la idea de un modelo escolar único y unificado” (Nóvoa, 2009, p. 49). En este sentido, son numerosos los autores y los listados de competencias profesionales que incluyen entre las nuevas capacidades que deben dominar los educadores del siglo XXI, los denominados “dispositivos de diferenciación” (Perrenoud, 2007) o individualización de la enseñanza y del aprendizaje. Es decir, un conjunto de habilidades profesionales para hacer frente a la heterogeneidad de los grupos escolares y poder integrar a los alumnos con mayores dificultades, garantizando que estos progresen según su propio ritmo de aprendizaje, nivel y posibilidades, desarrollando formas de cooperación y el trabajo colaborativo en el grupo clase.

Diferenciar la enseñanza implica romper con el esquema clásico de la enseñanza simultánea y la pedagogía frontal, generar otros esquemas de circulación del conocimiento en el aula, otras formas de agruparse y de aprender. La enseñanza individualizada es impracticable en los sistemas escolares modernos y masivos. Por lo tanto, se requiere trabajar competencias específicas, modos de agrupar y organizar a los estudiantes y de cooperar entre ellos, mecanismos de seguimiento de las tareas y evolución de cada uno, que se adapten a la naturaleza de cada escuela y docente y que se prueben y revisen con la ayuda y consejo de los pares más experimentados.

El acompañamiento pedagógico ayuda a superar uno de los problemas que históricamente caracterizaron a la docencia: el aislamiento y el trabajo individual, el encierro dentro del aula y la falta de oportunidades para compartir experiencias con otros colegas (Vezub, 2011). Al mismo tiempo que otorga autonomía a los educadores, el trabajo cooperativo horizontal entre los profesores permite a las instituciones desarrollar las innovaciones al fijar una agenda común de actividades, establecer valores compartidos, y los docentes se integran con sus colegas, más allá del espacio privado del aula.

La complejidad del contexto y del escenario escolar contemporáneo, trae aparejado una serie de consecuencias para pensar la implementación de los programas y acciones de acompañamiento pedagógico. Frente a lo descrito se requieren nuevas figuras y roles en la escuela, el docente solo en el aula con sus alumnos y el director en su despacho, son insuficientes para afrontar las exigencias que la sociedad le realiza hoy a la escuela. La tarea docente ya no puede asumirse en soledad, sino que debe entenderse de manera colectiva; el trabajo en equipo es imprescindible, los problemas de disciplina, la autoridad pedagógica, la motivación de los estudiantes o las dificultades de aprendizaje son problemas que afectan a todos los educadores, y no solo a un profesor en su aula. A tal fin, la reflexión y mejora de la práctica con la ayuda y mediación de otro se torna una herramienta fundamental.

b. El fracaso o insuficiencia de las estrategias y políticas clásicas de FDC

Distintos documentos (OREALC, 2013) y autores (Vaillant, 2005, 2009; Ávalos, 2007) han analizado las políticas de capacitación implementadas por los gobiernos durante las reformas de las décadas pasadas en los años '80 y '90 y señalan su relativo fracaso o insuficiencia para producir transformaciones en las prácticas de los docentes. El balance coincide en señalar las limitaciones de las estrategias clásicas de FDC basadas en cursos aislados, seminarios dados por especialistas fuera de la escuela, centrados en la actualización de contenidos disciplinares y didácticos que se dirigen al docente individual y que luego éste debe aplicar en solitario, una vez que regresa a la escuela y aula, sin ningún apoyo, guía o consulta. Este tipo de programas no logran producir cambios y transformaciones en las prácticas.

Ávalos (2002; 2007) diferencia las políticas de FDC en base a dos grandes ejes, dentro de los cuales pueden ubicarse las distintas propuestas y programas: el tipo de destinatarios que se privilegia (individual o colectivo) y el tipo de motivaciones en las cuales se basan (extrínsecas, la obtención del puntaje y certificación; o intrínsecas, el desarrollo profesional y la mejora de la práctica y la calidad de los aprendizajes). De acuerdo a cuál sea el extremo del eje o el polo dominante, es posible trazar un gradiente. En un extremo se producen estrategias más cercanas a la “capacitación”, es decir, que enfatizan el elemento externo, la motivación extrínseca, las necesidades de las reformas y de los sistemas. Mientras que, en el otro, se identifican propuestas más afines con la idea del desarrollo profesional del docente, acciones basadas en la propia motivación de los profesores, en el análisis y reflexión de las prácticas, en la implementación de proyectos de mejora e innovación.

En síntesis, las principales críticas a los modelos clásicos y tradicionales de la FDC y que han dado lugar a estrategias más centradas en las instituciones tales como el acompañamiento pedagógico, se pueden resumir en las siguientes:

- no se piensan en asociación con las necesidades y problemas de las escuelas, sino en función de la transmisión / actualización de contenidos o estrategias didácticas;
- sostienen una concepción remedial, carencial e instrumental del perfeccionamiento docente;
- producen un efecto de hiper-responsabilización de los docentes como agentes esenciales del cambio, en contextos y condiciones de trabajo y salariales difíciles que no fueron mejoradas;
- tienen consecuencias en la desautorización y el cuestionamiento del saber docente, de su idoneidad / capacidad profesional;
- sus efectos en la transformación del cotidiano escolar y de las prácticas de enseñanza son débiles o parciales;
- no está claramente establecido el vínculo con la mejora del aprendizaje de los alumnos y los problemas de la enseñanza.

Por el contrario, las modalidades de desarrollo profesional docente basadas en el acompañamiento pedagógico entre pares en las escuelas, facilita la implementación de las innovaciones en las distintas áreas (la enseñanza del lenguaje, las matemáticas, las ciencias naturales y sociales) al partir de los saberes y experiencias de los docentes. El conocimiento pedagógico y los nuevos enfoques pedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje, se construyen colectivamente, se prueban las nuevas prácticas, analizando si estas responden a las características y necesidades de cada escuela, generando nuevas formas de trabajo que se sostienen en el tiempo y dan lugar a otras transformaciones.

c. *La diversificación de la carrera docente*

El tercer y último argumento a favor del acompañamiento docente en las instituciones se vincula con los cambios operados en las carreras docente en el mundo y, de manera más reciente y lenta, también en América Latina. Al respecto se está avanzando hacia carreras de nueva generación (Cuenca, 2015), horizontales o escalares (Morduchowicz, 2002). El propósito es diversificar las oportunidades de ascenso y desarrollo profesional, brindar mayores estímulos y ofrecer otras oportunidades para el desarrollo de los educadores más experimentados a lo largo de su carrera.

Las carreras escalares promueven la movilidad horizontal: establecen diferentes categorías profesionales -ingresante, profesional, avanzado y experto- con niveles crecientes de competencia profesional, entre las que se transita a través de mecanismos formales de evaluación del desempeño. Cada categoría supone una mejora salarial en relación a la anterior, así como la asunción de nuevos roles y responsabilidades: “A medida que el docente avanza en esta escala mejoraría su remuneración y el reconocimiento profesional, pero, sobre todo, y más importante su carga de horas en el aula se reduciría (sin eliminarse nunca del todo) para asumir nuevas funciones acompañamiento a futuros docentes en procesos de formación, tutorías a estudiantes con dificultades, inducción de nuevos docentes, elaboración de materiales curriculares, coordinación de equipos docentes, evaluación de otros docentes” (Ravela, 2009, p. 122). Para pasar de un nivel o categoría al otro, se requiere una combinación de aspectos entre los cuales generalmente se incluyen: la antigüedad y una cantidad mínima de años de permanencia en la categoría anterior; la aprobación de exámenes y evaluaciones específicas; el agregado de nuevas titulaciones, especializaciones y certificaciones al título de base; la formación docente continua; la evaluación favorable de los directores y de otros colegas, incluso de la comunidad educativa.

En esta nueva estructura que adopta la carrera docente, el ascenso y la mejora profesional no significa solamente abandonar el aula para asumir cargos de conducción / gestión de las instituciones o de supervisión. En este sentido, el acompañamiento, los roles y nuevas funciones que requieren las escuelas tales como las tutorías, el acompañamiento entre pares, la inducción de los maestros noveles, la coordinación de proyectos especiales, etc., permiten explorar otras experiencias profesionales y retornar al aula por periodos de tiempo que se fijen y alternen, según las necesidades de las instituciones y las trayectorias de los propios educadores.

En síntesis, la literatura especializada y las evaluaciones de los programas han puesto en evidencia que las políticas de formación continua y desarrollo profesional que logran producir mejoras y transformar las prácticas de enseñanza reúnen en general varios de los siguientes rasgos (Vezub, 2011:107-108):

- Se orientan a colectivos docentes que puedan conformar equipos de trabajo en sus centros, donde implementar las innovaciones aprendidas;
- Provocan capacidad de trabajo en las instituciones;
- Se focalizan en las instituciones educativas, redefiniendo las problemáticas y los dispositivos disponibles para su resolución;
- Son flexibles, consideran la escuela como el escenario donde habrán de ensayarse las innovaciones y están atentos a sus características;
- Facilitan apoyo mediante figuras institucionales con tareas específicamente diseñadas para el acompañamiento a docentes;
- Tienen continuidad, no se ven interrumpidas por modificaciones en los gobiernos y sus diferentes esferas de gestión pública;
- Son respaldadas y valoradas por las diferentes instancias de agrupamiento político, sindical y profesional docente;
- Están centradas en el trabajo colectivo de los docentes, enfatizando los procesos reflexivos, la problematización conjunta de la tarea y los procesos de indagación de los docentes;
- Valoran y recuperan los saberes y representaciones de los docentes para ponerlas "a trabajar" al servicio de los proyectos y desafíos profesionales;
- Se apoyan y fortalecen mediante el trabajo en redes y comunidades de aprendizaje entre docentes;
- Poseen acreditación legal y se articulan con la carrera docente;
- Alternan instancias de trabajo intelectual (lecturas, discusión, problematización), con momentos de ensayo de las innovaciones en los centros educativos, experimentación y puesta a prueba, para una posterior evaluación junto a colegas.

Estas son algunos de las características que de manera coincidentes se recuperan para fundamentar e implementar las acciones de acompañamiento y mentoría pedagógica en las instituciones educativas del Paraguay y que se retoman como fundamentos en la Parte 3 de este Documento Base, donde se desarrollan los aspectos que caracterizan a la función de acompañamiento en el contexto del sistema educativo paraguayo.

2. Acompañamiento pedagógico, cambio educativo y aprendizaje profesional docente

Este capítulo del documento se organiza en tres apartados. En el primero se define el concepto de cultura escolar y se mencionan los principios planteados por las teorías del cambio educativo. Se trata de identificar cómo ambas nociones se articulan para dar sustento a una política de acompañamiento pedagógico que permita mejorar las prácticas docentes en las instituciones educativas del Paraguay. Para ello, es necesario implementar acciones que promuevan la

autonomía profesional, la responsabilidad de las instituciones educativas y el compromiso de los profesores.

En el segundo apartado, se presentan algunas concepciones sobre el aprendizaje de los docentes en servicio, se recuperan las nociones de aprendizaje situado, el trabajo en red, cooperativo y horizontal con otros colegas, las comunidades de práctica y el desarrollo de la actitud de indagación como competencia para el desarrollo profesional de los docentes.

Finalmente, se revisan brevemente algunas discusiones en torno a los saberes profesionales del docente y al conocimiento práctico, experiencial.

En el tercer apartado, se presentan distintas modalidades que puede asumir el acompañamiento pedagógico a los docentes en las instituciones educativas. Cada modalidad se vincula con una determinada concepción y manera de entender la identidad profesional / tarea de los docentes y su actuación en el aula.

2.1. *Lo que sabemos sobre la cultura escolar y el cambio educativo*

El sistema educativo y las instituciones que lo constituyen, al igual que todos los sistemas sociales, poseen una dinámica propia que se impone tanto a los actores que la habitan como a aquellos que lo intentan modificar.

Para referirse a esta dinámica propia de los sistemas educativos, los especialistas han acuñado el término *cultura escolar*. Este concepto se refiere al “conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 1995, p. 354 cit. en Viñao, 2006)

La cultura escolar está ligada a los mismos orígenes de la escuela como institución y se desarrolla junto con ésta. Se encuentra constituida por un conjunto de teorías, ideas, pautas, rituales, hábitos y prácticas, es decir, formas de hacer y de pensar, sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego implícitas compartidas por los actores de las instituciones educativas. Estas tradiciones y normas se transmiten de generación en generación y proporcionan estrategias para:

- integrarse e interactuar en las instituciones escolares;
- realizar las tareas cotidianas que se esperan de cada uno;
- responder a las exigencias que dichas tareas implican;
- sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas a su contexto y necesidades.

Entre los *componentes de la cultura escolar* se encuentran por ejemplo: (a) los actores de la escuela (profesores, padres, alumnos, personal administrativo); (b) los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación utilizados; (c) las prácticas y rituales que organizan la acción educativa, los modos de organización formal e informal que rigen la comunicación entre los diversos miembros de la escuela (tratamiento, saludos, actitudes, etc.); y, (d) la estructura físico-material de la escuela. De este modo, la cultura escolar se observa en la vida cotidiana de las escuelas, ya sea en la organización de los horarios, en la segmentación de las clases en períodos lectivos y vacacionales, en la forma de distribución y uso de los espacios escolares, en los objetos y el mobiliario de las aulas, en el sistema graduado basado en la edad y la división de las materias, las jerarquías internas establecidas, el sistema de sanciones y recompensas, las formas de evaluación, de comunicación, la estructura de cada clase, etc.

Al observar la cultura escolar se aprecia que ésta tiene bastante permanencia a lo largo del tiempo, lo que se manifiesta en las formas de pensar y hacer que encarnan los actores institucionales; formas que resultan muy difíciles de modificar para los sujetos a menos que éstas se conviertan en objeto explícito de análisis y reflexión sistemático para sus protagonistas³.

La permanencia y el carácter histórico de la cultura escolar (Viñao, 2002) explica que muchas veces las reformas educativas fracasan por no considerar los rasgos de la cultura escolar sobre la cual van a actuar. Las reformas ignoran la existencia de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos. Las reformas no se plantean si ponen o no en entredicho estas formas sedimentadas e incorporadas que les permiten a los profesores organizar la actividad académica, llevar adelante las clases o de qué manera aquellas deberán ser adaptadas a la cultura escolar preexistente.

En este sentido, Viñao (2002) señala que el carácter histórico de la cultura escolar y a-histórico de las reformas -al ignorar su existencia-, pone en evidencia su superficialidad; el hecho de que, en general, se limiten a realizar arreglos poco profundos o sustanciales de la actividad educativa, que no modifican la escuela real, la vida de los establecimientos.

Para analizar la continuidad y regularidades que se identifican en la estructura y organización institucional de las escuelas, otros autores acuñaron el concepto de *gramática de la escolaridad* (Tyack y Cuban, 1995). La gramática de la escuela, al igual que la del lenguaje, organiza y estructura los intercambios de manera inconsciente. Es una forma de comunicación, opera como un lenguaje con reglas

³ Revisar estas formas que adopta la institución educativa y los rasgos de la cultura escolar, y convertirlas en objeto de reflexión es parte de los propósitos que persiguen las acciones del Acompañamiento Pedagógico.

propias que se aprenden participando de la vida cotidiana de la escuela, donde, al igual que en la vida misma, nos comunicamos sin reflexionar todo el tiempo sobre cómo lo hacemos. Las formas de agrupar a los estudiantes por edad, la división del currículum por materias, la existencia de recreos y las horas pautadas con una determinada duración para cada clase, los exámenes, etc., son algunos ejemplos de la gramática escolar.

Lo que ha permitido que se mantenga la gramática de la escuela no es tanto la intención clara de reproducir los hábitos y costumbres ya establecidos, sino más bien la falta de reflexión sobre las prácticas institucionales cristalizadas y las creencias culturales ampliamente extendidas sobre lo que constituye una “escuela real”. Con el tiempo, la gramática de la escolaridad pasó a ser simplemente la forma en que trabajaban las escuelas. La sociedad, acostumbrada al sistema, llegó a suponer que esa forma de organización encarnaba los rasgos necesarios de una “verdadera escuela”. La gramática de la escolaridad se ha mantenido notablemente estable al paso del tiempo porque organiza las rutinas, permite a los maestros cumplir con su función de manera predecible y enfrentarse a las tareas que la sociedad espera de ellos.

Las teorías del cambio educativo

Diversos autores se dedicaron a explicar los motivos por los cuales los procesos de reforma fracasan en su implementación, incluso cuando se sustentan en enfoques, modelos y métodos pedagógicos progresistas e innovadores. Como sostiene Fullan, el futuro de las mejoras y su adopción por parte de los profesores, dependen de un cambio radical en la concepción del aprendizaje y de las condiciones bajo las cuales trabajan docentes y alumnos; para ello es preciso cambiar de manera radical, la concepción que tenemos sobre el aprendizaje del docente:

El problema es que no hay casi oportunidad para que los maestros se involucren en el aprendizaje permanente en los contextos en los que trabajan, observando y siendo observados por sus colegas en sus propias aulas y en aulas de otros docentes, en otras escuelas que enfrentan problemas similares” (Elmore, 2004, p. 127). De este modo el cambio educativo solo será posible si se modifica la cultura y la práctica escolares, de manera que los docentes observan a otros docentes, a la vez que son observados, y que participan en debates sobre la calidad y efectividad de su enseñanza (Fullan,2007).

La *innovación* responde a una estrategia de cambio multidimensional que busca impactar tanto en aspectos curriculares, como organizativos y personales. Se trata de “vías, caminos o estrategias para conseguir el cambio, que se caracterizan por su intencionalidad y planificación, pero que siempre añaden a su componente

objetivo otro, de tipo subjetivo” (Beltrán, 2006, p. 44). Los procesos de innovación se despliegan en tres fases: *la iniciación, la implementación y la institucionalización*.

El éxito en la fase de iniciación dependerá, por un lado, de las condiciones institucionales, es decir, si se cuenta o no con el apoyo de directivos, gestores y administradores que provean los recursos y estímulos necesarios para que los docentes emprendan la innovación. También influyen las reformas anteriores y los resultados que se hayan obtenido, pues constituyen antecedentes y referencias para los distintos actores del sistema. Frente a lo nuevo, los actores acuden a sus experiencias anteriores para establecer comparaciones y analizar aquello que puede, o no, funcionar de la propuesta actual.

La segunda fase -de implementación- se ve afectada por características de la innovación misma: si es relevante para el sistema o centro escolar donde se aplica, la complejidad que entraña y la aplicabilidad de la propuesta. A su vez, también influyen los niveles de decisión -político, administrativo y práctico- que están implicados.

Por último, la institucionalización es la fase de mayor importancia porque define si realmente la reforma tuvo éxito, “institucionalizar una innovación implica su incorporación en la institución preexistente haciendo que ésta se modifique en forma relativamente estable” (Beltrán, 2006, p. 49). En un nivel más general, este momento depende de la aceptación y legitimación que concedan a este proceso todos los actores educativos, especialmente aquellos que ocupan posiciones de poder, tanto fuera como dentro de la escuela. Desde una mirada más micro, podemos decir que la institucionalización afecta a la identidad de los protagonistas (docentes, directivos), sus actividades, creencias y relaciones.

La innovación puede representar tanto un desafío como una amenaza para las instituciones y los docentes. Por ello es importante considerarla como un proceso complejo que va a exigir un tiempo propio y gradual para implementarse. Hay que reconocer este tiempo y dinamizarlo, sin forzar los sujetos, los vínculos, ni los objetivos que orientan el cambio educativo.

Una innovación resulta exitosa cuando se *institucionaliza*. Es decir, cuando la institución educativa es capaz de apropiársela de modo tal que la incorpora como una parte funcional en su propia gramática y cultura escolar, como un recurso, una estrategia, o un dispositivo que facilita y mejora los ambientes de aprendizaje y las prácticas de enseñanza.

Esta perspectiva sobre la innovación en las escuelas es clave para los futuros mentores que trabajen como acompañantes pedagógicos, ya que los invita a preguntarse: ¿cómo se pueden organizar en las instituciones educativas diferentes actividades de análisis, consulta y reflexión con los docentes colegas que los haga

partícipes de las transformaciones e innovaciones pedagógicas? ¿Qué aspectos de la cultura y de la gramática escolar deben ser removidos o modificados, cuáles siguen teniendo sentido, es preciso generar nuevas pautas culturales en las escuelas que organicen los intercambios y la comunicación entre los actores?

El compromiso y la responsabilidad profesional como pilares del cambio educativo

Toda reforma se realiza a partir de una serie de motivaciones e intencionalidades que la impulsan. Éstas pueden organizarse en tres tipos de contextos con niveles de responsabilidad e influencias distintas:

- En el contexto político, se establece la necesidad del cambio y se brindan o no soportes, apoyos, una planificación y organización más o menos adecuadas.
- En el contexto social, se debe fomentar el sentimiento de identidad colectiva y una adecuada interacción entre la institución y su comunidad / territorio.
- En el contexto de la cultura institucional: el compromiso con los principios de la innovación, pero también cierta tensión entre la cultura dominante en el centro escolar y la representada por la innovación.

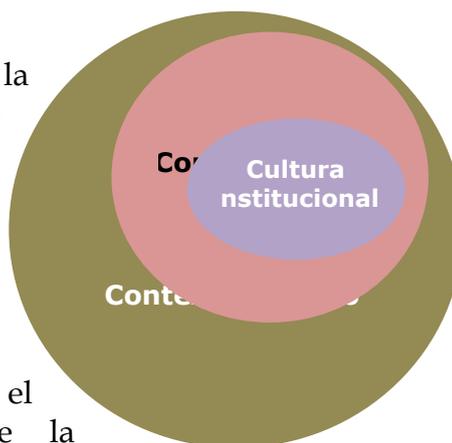


Figura 4: los contextos de las innovaciones

En relación a estas tres dimensiones, la tensión a la hora de implementar modificaciones aparece vinculada con la cultura profesional de los docentes, es decir las experiencias personales determinadas por su medio, su historia, su formación y el contexto escolar. Esto se debe fundamentalmente a que –cuando las reformas son impuestas verticalmente– su autonomía profesional se ve amenazada y “con frecuencia [los docentes] son llevados a adoptar cambios decididos en instancias que desconocen sus contextos de trabajo, o bien cambios que contravienen lo que les dicta su propia experiencia profesional” (Beltrán, 2006, p. 62).

Al destacar el papel de los docentes como agentes de innovación y promotores del cambio educativo, reconocemos que son atravesados por lo que acontece en los tres contextos mencionados a la vez que inciden activamente en ellos. Las formas de incidir que interesa recuperar aquí, pensando en el marco de un proyecto de acompañamiento pedagógico, son aquellas vinculadas con el compromiso y la responsabilidad profesional.

El *compromiso* se sitúa en la dimensión subjetiva y personal de la docencia, pero también en su dimensión sociopolítica. Cuando los docentes se comprometen con la tarea de educar es porque se identifican con una organización (la escuela), con las actividades que hacen (la enseñanza) y con las personas con que interactúan (familias, alumnos, colegas, etc.).

En síntesis, la *profesión docente requiere una triple implicación* que se despliega en tres áreas o dimensiones simultáneamente de manera imbricada y articulada: intelectual, afectiva y técnica que los profesores despliegan en sus distintas intervenciones.

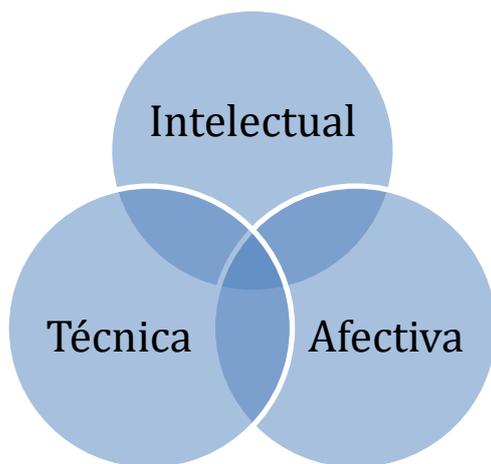


Figura 5: Implicancias de la profesión docente

- *Intelectual*: porque al intervenir o desarrollar sus tareas el docente toma decisiones fundadas en el conocimiento, en las teorías pedagógicas (implícitas o explícitas), en su saber profesional, en la lectura que hace de la realidad, de la situación escolar, a partir de las categorías de las cuales dispone.
- *Afectiva*: porque las demandas de una situación escolar afectan al maestro o profesor, lo comprometen en sus valores, en su moral, en sus principios, y creencias; se trata de identificar lo que afecta y tiene efectos sobre la persona a cargo de una situación de enseñanza particular: el docente.
- *Técnica*: porque existen diversos modos de alcanzar las metas y lograr el aprendizaje de los estudiantes, por ello es preciso escoger cuáles resultan las más adecuadas en función de determinados grupos, estudiantes, contenidos, recursos y tiempos disponibles.

Existen una serie de factores que contribuyen a incrementar o a disminuir el compromiso de un docente con su tarea y que deben ser tenidos en cuenta al momento de planificar el acompañamiento y la implementación de innovaciones pedagógicas. Hay factores de índole profesional, personal y contextual (propios de la escuela y/o del sistema en general) que influyen en la motivación frente al

trabajo (Day, 2005). La capacidad del profesorado para mantener el compromiso y la efectividad está relacionada con los modos cómo se gestionan las instituciones y los apoyos que éstos reciben. Hay que considerar en especial, la tensión entre las medidas a nivel del gobierno educativo central, el funcionamiento de los niveles de gestión intermedios, departamentales y en qué grados estos pueden potenciar o limitar el trabajo de los profesores. En este sentido, no es posible pensar el compromiso docente sin una cualidad complementaria: la responsabilidad.

La *responsabilidad profesional* es la capacidad de responder, de informar, de dar razones, es decir, de fundamentar las propias acciones y omisiones. Algunos autores han destacado a la *enseñanza como "empresa moral"* (Day, 2005; Fenstermacher, 1999) y el sentido de la profesión docente en tanto ésta supone un compromiso moral al servicio de los intereses de los estudiantes, reflexionando sobre el bienestar y progreso de los alumnos, trabajando en pos de la construcción de una ciudadanía democrática y del cumplimiento del derecho a la educación. Asimismo, la docencia implica la obligación profesional de revisar la naturaleza y eficacia de la propia práctica para mejorar la calidad de la enseñanza y tomar mejores decisiones pedagógicas. Finalmente ser un profesional implica también asumir la obligación de continuar desarrollando el propio saber práctico mediante la reflexión personal y la interacción con los demás.

La responsabilidad profesional es importante cada vez que se piensa una política educativa, una reforma y una innovación como las que se propone en este documento. En la medida en que la escuela tiene a su cargo la educación de la ciudadanía, debe poder dar cuenta de lo hecho y lo no hecho; evaluar si las acciones desarrolladas han sido las más adecuadas, en el marco de los contextos político, social e institucional que la atraviesan.

La calidad educativa y la mejora permanente de las prácticas docentes en las instituciones son posibles cuando sus miembros se sienten involucrados, comprometidos, implicados de forma personal y colectiva con su comunidad, con los fines y principios pedagógicos, cuando comparten criterios de trabajo que fundamentan su accionar educativo y se preocupan por mejorar el aprendizaje de los alumnos. Una escuela centrada en el compromiso docente y en la responsabilidad profesional, debe planificar sus acciones desde la gestión institucional confiando en la capacidad de trabajo de sus miembros. Si éstos disponen de la autonomía necesaria para poder organizar su trabajo en equipos, posiblemente puedan explorarse alternativas frente a la tarea, negociar modificaciones, permanecer atentos a los cambios en el contexto comunitario para considerarlo en los proyectos escolares. Todo ello sin que ningún docente sienta amenazada su capacidad de trabajo, su propia autonomía profesional, ni la importancia de su labor.

Para llevar a cabo una organización institucional de este tipo, los docentes necesitan contar con un acompañamiento sostenido y espacios de trabajo planificados, como los que se plantean en el marco de los procesos de acompañamiento pedagógico y mentorías que se desarrollan a lo largo de este documento base orientador.

El acompañamiento pedagógico en los centros escolares del Paraguay representa una apuesta como política educativa para la mejora de los procesos educativos, y constituye una verdadera innovación que deberá encontrar en los actores que la protagonicen –los futuros mentores– las condiciones profesionales adecuadas para hacer frente a los desafíos que implica⁴.

2.2. *Lo que sabemos sobre el aprendizaje profesional docente*

Diversos autores conciben al aprendizaje docente como un fenómeno a la vez individual y social; particular y colectivo. El aprendizaje y el desarrollo profesional se consigue por una combinación de reflexión, puesta a prueba / ensayos, experimentación y conversación con otras personas. Cuando en determinados momentos los educadores sienten la necesidad de acudir a buscar ciertos conocimientos o destrezas particulares, pueden tomar unos cursos específicos sobre algunos temas y emprender procesos formales de capacitación / actualización. No obstante, el aprendizaje ocurre de manera permanente en el propio puesto de trabajo, desempeño, si éste se realiza de manera consciente; casi siempre el desarrollo profesional exige aprender y reflexionar sobre la propia experiencia y la experiencia de otros.

El pionero estudio de Jackson sobre la Vida en las aulas (1968) puso de manifiesto que la actividad docente se rige por decisiones racionales y otras que se encuentran automatizadas, se trata de rutinas, o comportamientos irracionales que los propios docentes no pueden justificar. Las acciones de los profesores en clase dependen de múltiples factores: creencias y valores personales, teorías pedagógicas implícitas, condiciones del aula, la conducta y el número de alumnos, el programa escolar, etc. No obstante, a la hora de actuar su práctica profesional dependerá de la capacidad de pensamiento crítico, de su entrenamiento en el análisis de la práctica para tener en cuenta los factores que inciden en la vida del aula, en el aprendizaje de los estudiantes y decidir de qué manera intervenir sobre ellos.

Conviene señalar que la aplicación de este pensamiento depende de su capacidad de demostrar su tacto pedagógico, su conocimiento profundo de la situación y su inteligencia emocional (Day, 2005, p. 51).

⁴ El perfil del mentor y los recursos para su desempeño se trabajarán en el Módulo de Formación para el Acompañamiento Pedagógico.

Existen dos contextos que confluyen en el proceso de aprendizaje profesional docente: el espacial y el temporal o biográfico (Vaillant, 2016). El contexto espacial se refiere al ambiente social, organizativo y cultural en que trabajan los maestros y profesores o educadores (instituciones, escuelas, centros de adultos, etc.). Dentro de estos ambientes se producen múltiples interacciones sociales que involucran a colegas, padres y directores que inciden en el desarrollo profesional docente, motivando ciertas búsquedas, lecturas, originando preguntas, debates entre colegas, etc. A su vez, la dimensión temporal o biográfica también moldea la actitud que el docente adopta ante el desarrollo profesional, su propia relación con el saber, se ha construido biográficamente en su propio trayecto formativo. Diversos estudios muestran que los maestros se centran en diferentes temas en función del momento de la carrera docente en que se encuentren y esto se vincula con la dimensión temporal o biográfica.

El aprendizaje del docente debe entenderse básicamente como una experiencia generada en interacción con un contexto o ambiente con el que el maestro o el profesor se vincula activamente (Vaillant y Marcelo, 2015, citado por Vaillant, 2016, p. 8).

Por otra parte, las necesidades de formación dependen de la trayectoria subjetiva que cada docente traza en función de su propio recorrido y del peso que presenta cada dimensión de la trayectoria en cada educador (Vezub, 2012). Estas dimensiones son: las características de la formación inicial, la socialización profesional y primeras experiencias laborales como docente, la formación continua (cursos u otros estudios emprendidos) y la propia práctica dada por el contexto del aula (los problemas y las maneras de entender su tarea docente en relación a los grupos clase).

El aprendizaje profesional colaborativo

A diferencia de otras profesiones donde se trabaja naturalmente en equipos, los docentes suelen trabajar solos y tienen pocas oportunidades para aprender de sus pares. Por ello el desafío para las políticas educativas de acompañamiento pedagógico centradas en la escuela es enmarcar el proceso de desarrollo profesional individual en una trama colectiva más amplia, para que los docentes puedan aprender de sus colegas y contribuir a la mejora de la calidad educativa.

El saber de los docentes se desarrolla en los procesos de intercambio con sus pares y dado este carácter social del aprendizaje es que comienza a ser reconocido como una modalidad para ser incorporada dentro de las estrategias encaminadas a su desarrollo profesional:

La idea central del aprendizaje colaborativo es reconocer que los docentes aprenden de sus prácticas pedagógicas: aprenden a aprender,

a buscar, a seleccionar, a experimentar, a innovar, en fin, a enseñar. Para ello, el aprendizaje profesional colaborativo combina distintas estrategias que involucran acciones entre los pares, tales como el aprendizaje de nuevas formas de enseñar y de evaluar, la reflexión sobre lo que acontece en el aula de clases, y la formulación y revisión de proyectos educativos institucionales, con la presencia de expertos internos y externos” (Calvo, 2014, p. 114).

Para que estas experiencias colaborativas se produzcan, son necesarias instituciones educativas con características particulares, que puedan funcionar como verdaderas comunidades centradas en el aprendizaje profesional. Existen tres grandes grupos de actividades vinculadas con el aprendizaje profesional colaborativo:

- Centradas en el *trabajo con el otro*: se trata de experiencias en las que un docente se apoya en la experiencia de otros colegas que dispongan de buenas prácticas para compartir y que estén dispuestos a guiar, orientar y apoyar. Un ejemplo de este tipo de estrategia son las acciones de acompañamiento en programas de inserción a la docencia entre profesores expertos y noveles.
- Aprendizaje profesional colaborativo *basado en una institución educativa* como una unidad en la que se interrelacionan sujetos, procesos y trayectorias. Entre los ejemplos en esta categoría aparecen las comunidades de aprendizaje y diversas actividades tales como talleres y proyectos de reflexión sobre la práctica.
- *Comunidades virtuales de aprendizaje*: actividades de aprendizaje profesional colaborativo que buscan conformar, a partir del uso de dispositivos tecnológicos de la Web.

Las “*comunidades de aprendizaje y práctica*” (Wenger, 2001; Lieberman y Wood, 2003; Imbernón, 2010) son grupos profesionales de interacción socio-cognitiva que comparten su preocupación por un problema, el interés sobre un asunto y que se reúnen para profundizar e intercambiar su conocimiento sobre éste. Las redes de maestros generan otros diagramas de circulación de saberes y alteran las tradicionales relaciones de saber-poder. Las comunidades de práctica son una oportunidad para que los docentes hagan más efectiva su enseñanza, analicen los contextos socioculturales de la escolaridad contemporánea y busquen respuestas a los problemas que se les plantean en las aulas. Sus rasgos centrales son:

- el carácter colectivo y el funcionamiento cooperativo
- están centradas en la práctica, en el accionar de los docentes
- la mejora de los aprendizajes de los alumnos es el punto de llegada
- son horizontales, promueven la participación de todos los docentes
- valorizan el saber de la experiencia, construido en la práctica

- generan compromiso, responsabilidad profesional a través del establecimiento de metas compartidas
- enfatizan los procesos reflexivos y metacognitivos.

Pensar *la escuela como comunidad profesional* y un espacio de aprendizaje de los docentes -no solo de los estudiantes- representa un cambio fundamental en la comprensión de las escuelas y de la práctica profesional porque recupera una perspectiva ecológica y orgánica de las organizaciones, en lugar de un punto de vista tradicional, fragmentado y mecanicista. Una escuela configurada como una comunidad profesional de aprendizaje debería considerar su organización en torno a valores y una visión pedagógica compartidos, la responsabilidad colectiva por la mejora de la educación ofrecida, estar focalizada en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejor saber hacer de los profesores, la desprivatización de la práctica, la apertura de redes y alianzas, y una comunidad que sustente su tarea en la confianza mutua, el respeto y el apoyo. En definitiva, el núcleo del trabajo conjunto debe ser el currículum escolar con el objetivo prioritario de mejorar el aprendizaje de todos los alumnos.

En esta nueva perspectiva, el aprendizaje profesional colaborativo como estrategia para el desarrollo profesional docente está asociado con metas amplias, tanto de la institución educativa como del sistema en general, y retroalimenta las prácticas escolares como así también a los procesos de evaluación.

La capacidad colectiva genera comunidad emocional y experticia técnica, que no se logra trabajando aisladamente. Michael Fullan (2010) se refiere a este fenómeno como aprendizaje lateral y comprende tres cambios fundamentales:

- Brindar soporte mutuo a gran escala, lo que permite construir la identidad educativa, establecer y reconocer un sistema de pares.
- Establecer una competencia colaborativa: cada uno trata de ir más lejos.
- Desarrollar una visión compartida sobre lo que significa aprender y enseñar.

Las prácticas colaborativas comportan rutinas excelentes de aprendizaje y liderazgo en comunidades de aprendizaje docente, volviendo pública la enseñanza y convirtiendo a los docentes en acompañantes de sus pares. La colaboración y el acompañamiento pedagógico representan un proceso sistemático en el cual los docentes se comprometen a trabajar juntos de manera interdependiente con el objetivo de impactar en el aula para que los aprendizajes de los alumnos sean más efectivos. Estas prácticas se basan en una infraestructura de desarrollo profesional, en la cual hay docentes comprometidos con su desarrollo individual / personal y con el desarrollo de los otros (colegas, estudiantes, comunidad, institución). Se genera por lo tanto un mayor sentido de pertenencia y se contribuye al desarrollo de los proyectos institucionales.

El conocimiento de la práctica y el saber de la experiencia

Una buena política de desarrollo profesional docente debe orientarse a promover una actitud de indagación en los docentes participantes, y a generar el "conocimiento de la práctica" (Cochran-Smith y Lytle, 2003). Esto significa que los educadores consideren "sus propias aulas y centros como lugares de investigación explícita, al mismo tiempo que [recuperen] los conocimientos y la teoría producidos por otros como material que sirve para generar interrogantes e interpretaciones" (p. 68). Para las autoras, la indagación es tanto una actitud como una posición, y esto implica disponerse hacia la práctica con un espíritu crítico y transformador. Las comunidades de indagación proponen una matriz epistemológica que supera la escisión entre teoría y práctica facilitando un acercamiento al fenómeno de construcción del conocimiento como un proceso colectivo por definición:

La elaboración del conocimiento se entiende como un acto pedagógico -construido en el contexto en el que se usa, conectado íntimamente con el sujeto de conocimiento y, aunque relevante para las situaciones inmediatas, también como un inevitable proceso de teorización. El conocimiento no está limitado por el imperativo instrumental de su aplicación o uso en una situación concreta, sino que más bien da forma a los marcos conceptuales e interpretativos que los docentes elaboran para realizar juicios, teorizar sobre la práctica y relacionar sus esfuerzos con aspectos intelectuales, sociales y políticos más amplios, así como con el trabajo de otros docentes, investigadores y comunidades" (Cochran-Smith y Lytle, 2003, p.69).

Esta forma de concebir el conocimiento deja de lado las valoraciones que ponderan a los expertos por sobre los novatos, asumiendo que el proceso intelectual comprometido es similar para todos los sujetos participantes, independientemente de sus trayectorias profesionales previas. De alguna manera, esta concepción sitúa a todo docente como aprendiz y como investigador de modo simultáneo: la capacidad de hacerse preguntas sobre sus prácticas de enseñanza, de interpelar las fuentes bibliográficas de estudio, de relevar nuevos recursos, de implementar innovaciones discutidas con los pares e intercambiar resultados, entre otras posibilidades, son actividades necesarias para que la comunidad de indagación funcione, sin que la "palabra autorizada" sea la que posee la experiencia, ni la que posee, más credenciales.

La categoría de *saber* ha sido ampliamente explorada desde distintas vertientes teóricas, epistemológicas y filosóficas. En relación a los saberes del oficio docente, Altet (2005) distingue entre *saber*, *conocimiento* e *información*. El saber reúne aspectos formalizados y otros de carácter práctico y procedimental; ambos aspectos son el resultado de la interacción de cada sujeto con el entorno, de la

construcción y reflexión que los docentes realizan sobre su trabajo, cuando recuperan lo adquirido en la formación inicial o continua para interpretar los desafíos y generar soluciones a los problemas de la enseñanza (Vezub, 2016). Los *saberes prácticos* se originan en las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en situación de trabajo. Los docentes construyen saber pedagógico al reflexionar sistemáticamente sobre su práctica de enseñar, dialogar con otros pares, producir, y escribir textos de la práctica (Tezanos, 2007). De este modo se abre el camino de la profesionalización, del desarrollo profesional y de la transformación e innovación pedagógica basada en comunidades de práctica, círculos de inter-aprendizaje y la sistematización e intercambio de la experiencia pedagógica.

Los grandes dominios o áreas del conocimiento que durante décadas estructuraron los planes de estudio para la formación docente (los saberes disciplinares y científicos, los fundamentos pedagógicos y el conocimiento acerca de cómo aprenden los estudiantes), comienzan a disputarse protagonismo con *recientes incorporaciones* que penetran los currículos y programas de la formación docente – inicial y continua-, definiendo nuevos dominios y habilidades (Vezub, 2016). La obra de Perrenoud (2004), por ejemplo, incorpora las siguientes destrezas al viejo acervo profesional: elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las nuevas tecnologías; y organizar la propia formación continua.

“Todo esto requiere a su vez un *conocimiento práctico* que es algo así como saber hacer bien las cosas en el desarrollo concreto y cotidiano de la práctica. Es este último un saber empírico, experiencial, prático, que pone en relación el sentido de las cosas con la acción realizada” (Martínez Bonafé, 2004, p. 129). En esta misma línea los modelos actuales abogan por un enfoque situacional y práctico de la formación, un saber hacer en situación que permita a los docentes desarrollar su juicio práctico, adaptar la enseñanza a los contextos y grupos de estudiantes específicos implementando las innovaciones pedagógicas y conectando con las nuevas estrategias y enfoques de la enseñanza del lenguaje, las ciencias naturales, sociales y la matemática.

Lo anterior conduciría al denominado *conocimiento de oficio*, una forma particular de conocimiento práctico, moralmente apropiado, construido por los docentes en el transcurso de su experiencia vivida (Ángulo, 1999). Este conocimiento de oficio incluye la capacidad de conceptualizar y razonar sobre los problemas prácticos; es aplicado/utilizado/activado (oportuna y pertinentemente) en la resolución de dichos problemas en situaciones específicas; se apoya en la intuición, en los significados y sentidos que se adscriben a la enseñanza y a la tarea del docente” (Vezub, 2016, p. 4).

El conocimiento de oficio es una síntesis que incluye y amalgama cinco categorías: (a) el conocimiento y las representaciones sobre la materia que se enseña; (b) el conocimiento acerca de los procesos de enseñanza; (c) el elaborado en la interacción entre conocimiento disciplinar y la acción práctica; (d) el conocimiento valorativo y; (e) los esquemas de actuación y comprensión profesional, los procesos metacognitivos de reflexión sobre la acción. De este modo, es una especie de interfaz: no está libre del contexto en el cual fue producido, no es de carácter general, pero tampoco es enteramente subjetivo o individual, ya que es un conocimiento personal público.

Ávalos (2009) advierte sobre el énfasis reciente en torno al conocimiento práctico de la enseñanza, que no debe realizarse en detrimento de la formación teórica. En caso de ser mal interpretado, puede transformarse en un conocimiento casuístico que no proporciona suficiente base objetiva para la toma de decisiones y el análisis de las situaciones pedagógicas a las que los docentes se enfrentan.

La autora, destaca en las conceptualizaciones de las últimas décadas otro grupo de saberes vinculados al desarrollo profesional y a la formación permanente: la capacidad para *reflexionar sobre las prácticas*, las actitudes de indagación y de cuestionamiento que permiten la mejora permanente de la enseñanza. Para ello, se propone el trabajo en equipo, la colaboración, la participación en proyectos institucionales. Estas actitudes, englobadas en la dimensión profesional del docente, se originan en la formación inicial, por lo que se espera que las instituciones sienten las bases del futuro desarrollo, transmitiendo la provisionalidad del conocimiento y el imperativo de la actualización. Lo mencionado se observa en las competencias y estándares profesionales que nutren los documentos que se proponen regular la calidad de la formación inicial, los cuales reservan un lugar a la organización de la propia formación continua, al establecimiento de un plan de desarrollo y a la reflexión sobre la práctica.

2.3. Modelos de acompañamiento y asesoramiento docente

El acompañamiento a docentes es esencialmente una relación e interacción sociocognitiva que puede realizarse desde distintos modelos y concepciones. En este Documento Base se sustenta un enfoque procesual fundado en la colaboración y la crítica amistosa que supone el trabajo formativo entre pares que de manera coyuntural o transitoria se encuentran asumiendo distintos roles⁵. En dicha relación se encuentran, interactúan e implican el docente que acompaña y el maestro o profesor acompañado. Este trabajo excede la transmisión de información, el pasaje de materiales y recursos para la enseñanza, aunque estos

⁵ Más adelante en la parte 3 se desarrolla este aspecto, pero no se entiende a la mentoría o tutoría como una función única, fija o permanente de los docentes, sino de la cual pueda entrarse y salirse (en distintos momentos/períodos) y ejercerse en simultáneo con la carga docente frente a alumnos.

aspectos también forman parte de las intervenciones y no pueden ser descuidados. Los docentes que cumplen con esta función capacitan a sus compañeros para innovar en el currículum, dinamizar la acción didáctica de la escuela, estimulando procesos de reflexión individuales, colectivos y el trabajo colaborativo de los equipos (Domingo Segovia, 2005).

El proceso de acompañamiento pedagógico se apoya en la reflexión sobre la práctica tanto del docente que recibe el acompañamiento, como de quienes actúan como tutores o mentores. Por lo tanto, los tutores para hacer su labor se apoyan y trabajan a partir de los saberes previos, concepciones y experiencia de los docentes. Se trata, por ejemplo, de examinar de manera colaborativa, entre pares las teorías implícitas que fundamentan las estrategias y metodologías de enseñanza de los profesores, las rutinas de funcionamiento, la cultura escolar, las actitudes y representaciones sobre los estudiantes y las familias que circulan en las instituciones educativas con el objetivo de pensar cursos de acción diferentes, otras maneras de enseñar y de aprender, de establecer nuevos vínculos pedagógicos.



Figura 6: Tres ámbitos del Acompañamiento

Este proceso de «*auto*» y de «*co*» análisis produce el desarrollo de los docentes en tres planos: personal, profesional e institucional. Para cambiar o mejorar sus prácticas los docentes requieren de apoyo externo, de estructuras y dispositivos que actúen como mediadores y facilitadores del

cambio (Cf. Domingo Segovia, 2005), que contribuyan a potenciar

su capacidad para resolver problemas y enfrentar los desafíos que implican los primeros años de docencia. El acompañamiento a los principiantes puede ser entendido dentro de las perspectivas que conciben a la formación centrada en la escuela como una alternativa más productiva, a la hora de pensar estrategias de desarrollo y formación permanente del profesorado (Vezub, 2012). Estos enfoques conciben el aprendizaje «en situación». La docencia es una actividad socialmente situada que se ejerce en contextos específicos, que si bien están marcados por regularidades estructurales y por las denominadas culturas y gramáticas escolares, también se diferencian en función de instituciones, comunidades, contextos, escenarios y grupos de alumnos particulares.

El acompañamiento pedagógico puede ser realizado desde diferentes *modelos* y existen concepciones teóricas que lo fundamentan, algunas de los cuales mantienen las clásicas jerarquías entre formadores y docentes, conocimiento

teórico/básico y conocimiento técnico/aplicado, y otras las intentan superar. A partir de sus propósitos y principios, se reconstruyen los siguientes enfoques o modelos generales, los cuales muchas veces se hibridan y entrecruzan.

a) El acompañamiento basado en el saber del otro

En este enfoque el docente mentor es generalmente externo a la institución, a veces vinculado a los sistemas de formación docente o de supervisión, apoyo y gestión de los niveles educativos. No obstante, cuando el que acompaña es un colega o par, también puede fundarse en este modelo y el acompañamiento adquiere un carácter distante y evaluador de la práctica de su compañero. El docente se siente supervisado. El que acompaña se ocupa de identificar los problemas, diagnosticar y sugerir alternativas, estrategias, recursos para superarlos. Las estrategias de ajuste y de cambio, pueden ser más o menos situacionales, o basarse en procedimientos estandarizados y supuestamente transferibles. La lógica de la formación opera de afuera hacia dentro, minimizando los procesos reflexivos y la construcción de una identidad profesional basada en la propia búsqueda. La mirada del acompañamiento es fundamentalmente individual, se enfoca sobre el docente acompañado, no lo considera como parte de un colectivo, de la institución.

b) El acompañamiento como sostén del estrés docente

Quizá este no constituye un modelo propiamente dicho, sino una modalidad emergente en los tiempos y escenarios actuales. La crisis de las identidades docentes y el stress que provoca el ejercicio docente en contextos de vulnerabilidad social con poblaciones escolares difíciles y escasos recursos en las escuelas / apoyos e infraestructura ha producido que parte de estos sistemas de acompañamiento se vuelquen a trabajar sobre la dimensión personal y afectiva que implica el trabajo y la profesión. En este caso el acompañamiento se dirige a contener los sentimientos de angustia y estrés que generan los complejos escenarios actuales caracterizados por nuevas configuraciones familiares, situaciones de pobreza, consumo de sustancias de los adolescentes y preadolescentes, violencia familiar y social que afecta el cotidiano escolar, maternidad y paternidad adolescente, pérdida de confianza de las familias en la autoridad de los maestros y de las escuelas, desprotección de la infancia, vulneración de los derechos de las niñas y niños, situaciones de abuso y violencia, etc. Junto con eso se analizan además situaciones de conflictos y vínculos de comunicación interinstitucionales que muchas veces suceden en las escuelas y que son difíciles de resolver sin ayuda externa o de un mediador.

c) *El acompañamiento como proceso de mutua formación y retroalimentación*

En este caso se trabaja desde una relación horizontal, mediante actividades colaborativas en las cuales el papel del que acompaña es ayudar a que los educadores colegas perciban, comprendan y formulen su problemática. El punto de vista del mentor es uno más, que muestra y devela cosas que quizá quien está implicado en su práctica no descubre. Ésta se discute y analiza en espacios de trabajo y reflexión colectivos y horizontales, donde se elaboran, conjuntamente, estrategias de acción adecuadas a los contextos particulares de desempeño, con la finalidad de mejorar la enseñanza. El proceso de acompañamiento considera además del trabajo con el docente el plano institucional. Se trata de procesos de discusión, deliberación y toma de decisiones compartidas, en los cuales ambas figuras -el que acompaña y quien es acompañado- aprenden y se desarrollan profesionalmente.

Cada una de estas concepciones contribuye a moldear diferentes culturas profesionales y a ampliar o a restringir el grado de cualificación y autonomía de los docentes. En el enfoque del acompañamiento como proceso de mutua formación prevalece la idea del cambio desde dentro, se confía en la capacidad de autodesarrollo, autonomía y reflexión del profesorado, mientras que en los otros predomina la visión externa, experta y a veces tecnológica del desarrollo profesional. Asimismo, el último modelo coincide con los autores que reivindican la idea de una formación de profesores construida “desde dentro de la profesión” (Nóvoa, 2009), que consideran al maestro productor de saberes pedagógicos (Terigi, 2007; Tezanos, 2007; Vezub, 2016).

Se trata de que los docentes encuentren un espacio para reflexionar en situación sobre los contextos de la práctica, buscando alternativas pedagógicas para la enseñanza. Esta forma de trabajo, basada en problemas auténticos y relevantes, permite que los equipos docentes se fortalezcan, sean cada vez más autónomos, colaborativos y reflexivos para resolver por sí mismos las dificultades que enfrentan.

Esta manera de concebir el acompañamiento a maestros y profesores se ubica además en el contexto de las nuevas tendencias de desarrollo profesional docente que apuntan a fomentar comunidades de práctica que permitan: funcionar de manera cooperativa, colectiva, formando equipos de trabajo; centrarse en las prácticas de enseñanza, en el accionar docente; considerar las maneras de incrementar y mejorar el aprendizaje de los alumnos; mantener relaciones horizontales entre pares y entre docentes con distinta trayectoria y experiencia; considerar el saber de la experiencia, aquel que se construye en la práctica; generar sentido en torno a la responsabilidad social de la docencia (compromiso, educación para todos, principios de equidad y calidad); y enfatizar los procesos

reflexivos y metacognitivos (base fundamental para el aprendizaje y el desarrollo profesional continuo).

La breve revisión realizada sobre la cultura, la gramática escolar y el cambio educativo, por una parte, y las maneras en que los docentes aprenden y construyen su profesión por la otra, pone en evidencia que es preciso contar con sistemas de apoyo a la labor que desarrollan los equipos en la escuela. Estos apoyos deben ser sostenidos en el tiempo para evitar que las rutinas establecidas y las pautas históricamente sedimentadas continúen actuando de manera automática, sin revisarse al servicio de qué modelo y de qué proyecto educativo están, o qué experiencia pedagógica generan en los alumnos.

Sin un adecuado sistema de apoyo a la labor pedagógica que cumplen los docentes, sin condiciones y recursos (tiempos espacios, materiales y reconocimiento salarial) para que este sistema pueda implementarse en las instituciones, difícilmente estos puedan renovar su compromiso con la mejora de la escuela, de su práctica y con su desarrollo profesional.

En el próximo Capítulo se delinearán los trazos principales que se proponen para comenzar a organizar este sistema de apoyo y acompañamiento pedagógico entre docentes.

3. La organización de los procesos de mentoría y acompañamiento pedagógico en el sistema educativo paraguayo

Este capítulo desarrolla una serie de criterios, principios, dispositivos y estrategias para organizar la implementación de los procesos de mentoría y acompañamiento pedagógico en el sistema educativo del Paraguay. En el primer apartado se presentan cuáles son los elementos o componentes fundamentales que deben planificarse en la política de acompañamiento pedagógico que se busca llevar adelante, se especifican sus principios rectores, los objetivos previstos y los ámbitos de intervención e incumbencia de los mentores. Luego, se describen los rasgos generales de la función: las dimensiones de la tarea, el tipo de intervenciones que se espera en cada una, las estrategias y los dispositivos que se pueden emplear en el acompañamiento pedagógico.

En los apartados dos y tres se realizan algunas consideraciones particulares sobre el rol del acompañante pedagógico en la Educación Básica y Media teniendo en cuenta las características específicas de la organización curricular y de la cultura escolar que adoptan las instituciones educativas en cada uno de estos niveles. Se analizan las características de los perfiles profesionales para el desempeño de esta tarea en función de las singularidades de cada nivel –las materias y áreas, los sujetos de la educación y las problemáticas recurrentes, etc.

Los contenidos de este capítulo deben ser tomados como una referencia general para trabajar en las distintas modalidades y niveles educativos donde se desarrollará la política de acompañamiento pedagógico. Dado que los criterios provistos se refieren especialmente a la educación básica y media, tendrán que ser ajustados y adaptados por los equipos técnicos, supervisores, directivos y docentes a las particularidades, características del vínculo pedagógico, a la organización curricular, a los tiempos y espacios de enseñanza y condiciones de trabajo de los docentes existentes en cada nivel y modalidad del sistema educativo paraguayo para asegurar su adecuada implementación.

3.1. *Principios, objetivos generales, ámbitos de intervención y estrategias del acompañamiento pedagógico*

El acompañamiento se fundamenta en un conjunto de principios que actúan como horizonte, meta y aspiración de las decisiones tomadas, y que fundan la política tanto a nivel central como en los ámbitos locales, departamentales y también en las instituciones, al orientar las acciones que desarrollan los actores. Los principios que se proponen para desarrollar los procesos de mentoría son:

- *La transformación democrática de la cultura escolar*
El acompañamiento debe tener como norte, la generación de cambios en las rutinas, prácticas institucionales y docentes más arraigadas, sobre las que

menos se reflexiona y que resultan más difíciles de remover. Este principio orienta la acción en función de un modelo de escuela centrado en la innovación, la experimentación, el diálogo y el dinamismo.

- *El trabajo cooperativo y la construcción de la colegialidad como hábitos profesionales y base del desarrollo profesional docente*

El acompañamiento debe generar experiencias institucionales y profesionales que fortalezcan la disposición de los docentes al trabajo colectivo. La cooperación y la colegialidad se construyen progresivamente como una actitud frente a la tarea. Estas actitudes formarán parte de la identidad docente en la medida que se garantice la participación de las personas en las propuestas, donde su presencia resulte relevante y puedan visualizarse los resultados alcanzados.

- *El fortalecimiento y desarrollo de la capacidad de cambio de las escuelas.*

Las iniciativas que lleven adelante los mentores en tanto dinamizadores de la cultura y de las prácticas escolares, deben ser incorporadas por las escuelas y los docentes. Las nuevas estrategias para reflexionar sobre las prácticas y producir el cambio tienen que formar parte de la cotidianidad de las instituciones, ser una capacidad instalada en las escuelas para revisar su quehacer y mejorar la calidad educativa de manera continua. La mentoría debe ubicar a la institución escolar como el epicentro del cambio educativo. En la escuela transcurren y se manifiestan la mayoría de los acontecimientos necesarios para desarrollar la mejora de los procesos pedagógicos: la formación continua de los docentes, la actualización curricular de los programas impartidos; la gestión escolar centrada en la innovación tecnológica; el reconocimiento de las nuevas culturas infantiles y juveniles; el trabajo en red con otras instituciones, la articulación e inserción territorial de la escuela en su contexto inmediato, el trabajo con las familias; etc.

- *La indagación y la solución de problemas prácticos*

Investigar exige la capacidad de identificar problemas, recortar temas, plantear preguntas, definir marcos interpretativos (teóricos, de acción, de indagación) que colaboren en el abordaje de dichos problemas, entre otras tareas. En los procesos de mentoría, la investigación se enfoca a la indagación de problemas prácticos, a la recolección de evidencias que permitan conocer más sobre los estudiantes, las comunidades donde se insertan las escuelas y las prácticas de los docentes. Se trata de diagnosticar los problemas que atraviesan los docentes en las instituciones e intentar construir soluciones, alternativas, opciones, nuevas perspectivas de interpretación, etc. La indagación permite a su vez sistematizar experiencias valiosas dentro y fuera de las clases, identificando qué es lo que funciona para compartirlo con otros colegas e instituciones.

Objetivos generales de la función de mentoría

- Asesorar a otros colegas docentes para mejorar la calidad de la enseñanza y de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, facilitando la apropiación de las innovaciones y la implementación de nuevos enfoques didácticos en las instituciones educativas.
- Facilitar la revisión crítica y la transformación de la cultura escolar, identificando los aspectos más cristalizados que dificultan el cambio en las prácticas docentes.
- Desarrollar tareas de asesoría, acompañamiento y formación situadas y horizontales, destinadas a otros docentes - pares de las instituciones educativas.

Objetivos específicos

- Identificar y diagnosticar necesidades de formación de los docentes, problemáticas institucionales, de las prácticas de enseñanza y del aprendizaje.
- Planificar actividades, implementar dispositivos y estrategias centrados en el análisis de las prácticas docentes que permitan su revisión y la construcción de alternativas pedagógicas superadoras.
- Participar y promover instancias de intercambio que generen una cultura colaborativa y el trabajo en equipo de los directivos, docentes y coordinadores para la implementación del proyecto institucional.

Acerca de la función de los mentores o tutores

Las nuevas tendencias de desarrollo profesional conciben al mentor, tutor o colega que acompaña a otros docentes, como un mediador que proporciona sostén personal y asistencia pedagógica a los profesores en su lugar de trabajo: *“El asesor apoya a los maestros a pasar de la toma de decisiones basada en creencias arraigadas y rutinas, a la toma de decisiones informadas y con propósito”* (Martínez Olivé, 2008). Esta modalidad formativa ha recibido diferentes denominaciones: apoyo profesional mutuo, mentoría, retroalimentación entre compañeros, supervisión clínica o capacitante, coaching, crítica amistosa, asesoramiento en centros, tutorías (Cf. Marcelo García, 1999; Day, 2005; Imbernón, 2007; Vélaz de Medrano, 2009). La figura de los mentores, acompañantes, tutores, coach o formadores -según las diversas denominaciones que adopta en cada programa y país- parte de una idea común: que la experiencia acumulada y reflexionada puede servir para orientar a otros en el análisis y mejora de sus prácticas docentes.

Aunque es posible encontrar el uso indistinto de términos como mentoría, tutoría o coaching, el uso del término mentoría es el más generalizado en la

literatura del campo. De hecho, Vélaz de Medrano (2009) explica que hay una clara distinción entre los términos. En el coaching y la tutoría existe una relación jerárquica entre el acompañante y el acompañado. Además, en ambos casos destacan las orientaciones hacia la tarea; el entrenador o el tutor son los que determinan el curso de acción, la evaluación y la retroalimentación. Por el contrario, la mentoría se trata de una relación entre pares, cuya única diferencia es la experiencia de uno. Asimismo, el mentorado tiene un rol más activo pues es él quien plantea sus preocupaciones y debe hacerse responsable de su propia acción con apoyo de su mentor” (Ruan, 2016, p. 43).

Desde un enfoque preocupado por promover el desarrollo profesional autónomo y colegiado, el rol del que acompaña es el de acrecentar la autonomía del otro, fomentando una actitud indagadora que le permita afrontar los problemas como retos profesionales que requieren buscar, pensar y construir -colaborativamente- nuevas alternativas, recursos y estrategias de intervención que mejoren el aprendizaje de los estudiantes. El que acompaña facilita la apropiación de las innovaciones en las instituciones, brindando herramientas y recursos para que los docentes fortalezcan sus competencias, conocimientos, estrategias pedagógicas, comunicativas y tecnológicas.

El que acompaña es un colega con mayor experiencia, con deseo de compartir su saber y que además posee determinados conocimientos y estrategias específicas vinculadas a la formación / retroalimentación. Es alguien capaz de colaborar con los docentes en la reflexión y cambio de su práctica. Se espera, en base a los modelos desarrollados en el Capítulo anterior, que en el proceso de acompañamiento ambas figuras involucradas -tutor / mentor y docente acompañado- interactúen, aprendan y se enriquezcan mutuamente.

Acompañar implica ofrecer y discutir cursos de acción alternativos, estrategias y proyectos de trabajo que son implementados. El que acompaña tiene que estar allí en el momento preciso y oportuno, disponible, dispuesto a ayudar y retroalimentar el proceso formativo de quienes lo están protagonizando. No está «fuera», pero tampoco está «tan adentro». Por ello puede distanciarse para brindar explicaciones orientadas, hacer señalamientos oportunos y retroalimentar la tarea de los colegas.

El tutor ofrece guía e inspiración. Aconseja, ayuda, guía, explica y también aporta o pone a disposición los saberes relacionados con la resolución de los problemas que se presentan. Los profesores que acompañan observan, reflexionan, indagan, explicitan, conceptualizan y discuten juntos para intervenir sobre los problemas que el trabajo plantea y también para anticipar dificultades. Quienes acompañan tendrán que garantizar que los docentes interioricen una forma de trabajar que los haga cada vez más autónomos, menos dependientes de los apoyos externos y, a la

vez, más colaborativos y reflexivos, asumiendo por sí mismos los desafíos propios del desarrollo profesional.

Acerca de las competencias para el acompañamiento

Esta modalidad requiere de competencias, saberes y actitudes especiales que configuran el rol del que acompaña. Por un lado, hay que ser capaz de captar las evidencias, los indicios del entorno, y construir a partir de ellos criterios, orientaciones pedagógicas y didácticas. Por el otro, hay que saber cómo y en qué momento comunicar esas orientaciones, de qué manera producir los quiebres necesarios, qué tipo de preguntas formular para que el docente sea quien se interroga y analice. Desempeñar la tarea de acompañamiento pedagógico implica saber qué y cómo observar, pero también saber escuchar y movilizar a otros para que adopten actitudes y cambios.

“La tarea del acompañante pedagógico compromete, por un lado, la efectiva aplicación de las innovaciones conocidas y adquiridas por los docentes mediante sus cursos de capacitación y, por otro, la proposición de otras innovaciones en contexto, situacionales que se construyan colaborativamente. Así también, el asesor pedagógico debería generar suficiente empatía con sus colegas para que su tarea tenga la efectividad deseada” (MEC, Paraguay, 2017, p.7).

Los profesores que acompañan tienen que ser capaces de:

- movilizar sus conocimientos en la situación real del acompañamiento, es decir, identificar qué saberes pueden ser útiles para implementar en su tarea y ayudar a otros docentes;
- integrar los distintos conocimientos de los que disponen para lograr una mejor comprensión de la realidad y del contexto educativo institucional y comunitario en el que intervienen;
- transferir lo que aprenden en sus propias instancias de formación y coordinación, a las situaciones escolares en las que se desempeñan;
- ejercer un proceso permanente de auto reflexión de su tarea como docente y como formador (Vezub, 2012) o acompañante de otros colegas.

La tarea de los mentores excede a la de los docentes. Aun cuando alguien sea un docente experimentado, puede que no tenga éxito como mentor, al intentar colaborar con la práctica de sus pares. El rol del que acompaña se forma, se construye y supone:

Desarrollar competencias para liderar procesos de aprendizaje entre adultos, facilitando el aprendizaje entre pares y la comunicación dialógica; desarrollar capacidades orientadas a la escucha activa y a establecer relaciones empáticas entre profesionales para reflexionar crítica y

analíticamente la práctica docente; disponer de herramientas conceptuales que permitan la observación de la práctica pedagógica, el levantamiento de preguntas y la definición de estrategias de análisis que apoyen una adecuada inserción del principiante; afianzar las competencias para un aprovechamiento de las nuevas tecnologías, para la búsqueda de información, el enriquecimiento del trabajo de aula, así como para fortalecer sus conocimientos y su rol de docente mentor (Boerr, 2010, p. 22).

La mayoría de las formulaciones respecto de la función y el concepto de la mentoría se han realizado en el contexto de los programas de inducción profesional o acompañamiento o docentes noveles, principiantes, durante sus primeros años de trabajo. Tal como se recoge en la bibliografía especializada, existen diferentes opciones al momento de establecer quiénes serán los responsables de asumir el acompañamiento al profesorado principiante. En este documento éstas se hacen extensivas al acompañamiento de los docentes en general, más allá del momento de la carrera en la que se encuentren. Los criterios específicos que se proponen se plantean en la parte 4 del Documento, y deben ser consensuados y revisados por los equipos del MEC y las respectivas direcciones involucradas.

Una primera opción consiste en confiar el acompañamiento a las instituciones de formación inicial, la segunda es depositar la responsabilidad en otros docentes con mayor experiencia a los que se les brinda una formación específica. Una tercera, se basa en la combinación de las dos anteriores: cuando las instituciones a cargo de la formación inicial se ocupan de seleccionar y formar equipos de docentes tutores que se desempeñan en los niveles del sistema educativo sobre los cuales el programa de acompañamiento pretende intervenir. Una cuarta modalidad sería contar con asesores externos, específicamente contratados para este nuevo rol, que no pertenecen ni a las escuelas, ni a las instituciones de formación docente. Por ejemplo, a través de universidades que no poseen oferta de formación docente, de centros de formación continua especializados, o mediante los sistemas de supervisión escolar y apoyo existentes en los órganos de gobierno del sistema.

Ámbitos de intervención

En la institución educativa la figura del mentor puede representar un papel estratégico al funcionar como articulador de distintos planos o dimensiones de la vida escolar. Su desempeño tiene incidencia centralmente en el ámbito pedagógico, aunque también hay aspectos organizativos, administrativos y de la gestión en los cuales puede influir favorablemente.

Los mentores deberán pensar su trabajo de manera articulada y en conjunto con el equipo de gestión o dirección del establecimiento escolar, con los coordinadores

pedagógicos y de evaluación -en las instituciones en las que este rol existe-. Asimismo podrán buscar apoyo y asesoramiento especializado en determinados temas o aspectos que hacen al planeamiento y las estrategias de su rol, en los formadores de los institutos de formación docente (IFD) más cercanos. Otras instituciones territoriales también pueden colaborar para fortalecer / mejorar los proyectos institucionales, las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de los docentes, ya sea a través del dictado de jornadas, capacitaciones, participando de seminarios u otras actividades que se organicen.

Para que los mentores tengan éxito, como se ha visto a propósito del cambio educativo y de las innovaciones en el Capítulo anterior, es preciso que su tarea sea apoyada por las autoridades educativas tanto a nivel de la gestión departamental, como a través de iniciativas, materiales, condiciones etc., que desarrolle y se concreten desde el nivel central. Se trata de viabilizar los recursos y garantizar el espacio-tiempo de trabajo de los mentores en los centros educativos.

Al respecto, la bibliografía e investigación sobre el tema ha puesto de manifiesto que existe un conjunto de **factores institucionales** que influyen en el éxito de un programa de mentoría. Dicho proceso se facilita y es más efectivo cuando:

- los profesores mentores y los docentes tienen un horario de trabajo que les permite reunirse regularmente
- los mentores cuentan con descarga de tiempo o de trabajo que le permita preparar y llevar a cabo su rol
- cuando el equipo directivo apoya al mentor y la escuela posee una cultura de aprendizaje, colaboración y colegialidad, que esté exenta del énfasis excesivo en la prescripción de la práctica,
- el mentor es reconocido y recompensado material y simbólicamente por su labor
- se brindan recursos apropiados y espacio de intercambio, supervisión y retroalimentación mutua entre los tutores o mentores que forman parte de la política de acompañamiento

A tal fin, algunas iniciativas, estrategias y recursos que pueden ser utilizadas desde los niveles centrales y departamentales, son, por ejemplo:

- Poner a disposición una *plataforma virtual* para el trabajo conjunto, la comunicación, formación y colaboración entre las escuelas que participen y los institutos pedagógicos de distintas partes del país.
- Disponer allí material de bibliográfico, experiencias y foros.
- Realizar jornadas y seminarios presenciales de carácter departamental o nacional para la discusión y formación con la asistencia de expertos, mesas y talleres de trabajo sobre las diversas problemáticas que se identifiquen como nodales en el programa.

- Convocar especialistas y abordar los diferentes dispositivos y estrategias de acompañamiento, sus fundamentos y metodologías: la co-observación, los talleres de educadores y de análisis de las prácticas, los seminarios, los círculos de aprendizaje, la sistematización de experiencias o la escritura de textos de la práctica, los ateneos didácticos, etc.
- Establecer canales para la sistematización, publicación y divulgación de las experiencias formativas realizadas. De esta manera el saber construido en los procesos de acompañamiento se hace público y se utiliza a los fines de la formación y reflexión de los equipos de trabajo.
- Organizar Círculos de Aprendizaje que por distrito o zonas reúnan a los docentes que trabajen como mentores para sistematizar su tarea, analizar las dificultades de la implementación, intercambiar experiencias, producir protocolos, materiales y guías de trabajo.

En síntesis, se concibe a la tarea del acompañamiento sobre cuatro ámbitos de intervención: *Interpersonal*; *Pedagógico-didáctico*; *Desarrollo profesional*; y, *Vínculo con la comunidad*. Cada uno de estos ámbitos compromete la puesta en juego de competencias, saberes de oficio y capacidades de intervención muy específicas, profundamente imbricadas con las situaciones de contexto que las requieran.

- a) *El ámbito interpersonal* implica establecer una relación positiva y de confianza con los docentes para compartir tanto experiencias positivas como negativas de una manera franca y respetuosa del trabajo del otro. Para ello, el que acompaña:

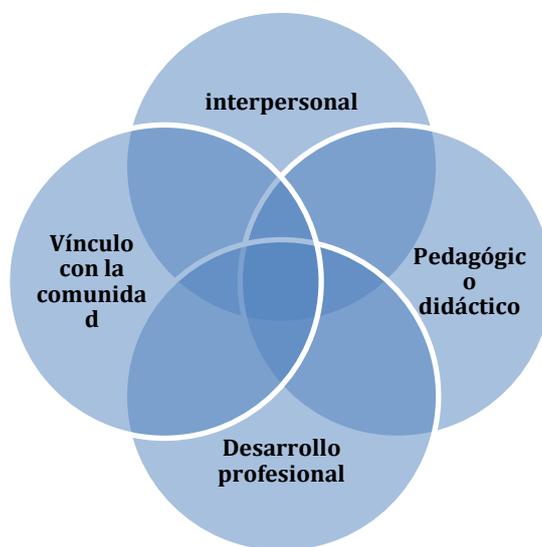


Figura 7: Ámbitos de la tarea del mentor

- Genera un clima de confianza y respeto mutuo
- Comunica sus expectativas y explora cuáles son las de los otros

- Mantiene una comunicación regular y brinda un apoyo consistente
- Es un buen oyente, aprende a escuchar antes de juzgar y emitir su opinión
- Utiliza la comunicación empática, poniéndose en el lugar del otro para comprender su punto de vista, su perspectiva
- Muestra y ayuda a considerar puntos de vista alternativos, diferentes al propio
- Construye con los docentes el plan de trabajo a desarrollar

En función de los puntos anteriores, el acompañante pedagógico debe poseer, desarrollar y/o profundizar competencias vinculadas con un perfil de *comunicador*.

b) *En el ámbito pedagógico – didáctico* los profesores que acompañan ayudan a que los docentes sigan desarrollando sus saberes, estrategias y recursos sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículum y la comunicación para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Algunas de las tareas que se pueden realizar en este ámbito son:

- Organizar espacios y planificar actividades para que los docentes reflexionen sobre sus prácticas y las cuestionen
- Analizar con los docentes distintos tipos de evidencias (filmaciones o registros de clases, trabajos de alumnos, planificaciones, evaluaciones)
- Enseñar a utilizar y analizar los documentos curriculares, las guías, los textos, materiales y recursos disponibles en la escuela o diseñar y construir materiales propios
- Armar y probar secuencias didácticas, proyectos curriculares
- Proporcionar, sugerir, textos y lecturas de interés
- Proveer retroalimentación a los docentes sobre su práctica, señalar aspectos a mejorar

En función de los puntos anteriores, el acompañante pedagógico debe poseer, desarrollar y/o profundizar competencias vinculadas con un perfil de *facilitador*.

c) *En el ámbito de desarrollo profesional* el profesor que acompaña colabora con los docentes para que sigan aprendiendo a lo largo de su trayectoria y trabajando con otros colegas.

- Organiza talleres y actividades de formación
- Brinda información acerca de los recursos y de las actividades académicas que ofrecen instituciones de la zona

- Informa sobre nuevas publicaciones, materiales, cursos, jornadas y sitios de Internet que sean de interés educativo y contengan materiales para el desarrollo de los docentes
- Estimula y recomienda la lectura de textos y revistas pedagógicas
- Promueve la sistematización de las buenas prácticas, la indagación pedagógica en la institución y en el entorno
- Genera autonomía al discutir junto con los docentes las alternativas posibles y las decisiones
- Difunde las buenas experiencias que realizan otros colegas y escuelas, promoviendo el trabajo colaborativo, en equipo
- Organiza dispositivos para desarrollar nuevos saberes (la sistematización de experiencias, proyectos de indagación o de trabajo curricular interdisciplinario).

Las tareas descritas suponen que el acompañante pedagógico posea, desarrolle y/o profundice competencias vinculadas con el perfil de *formador*.

d) *En el ámbito de vínculo con la comunidad* el profesor que acompaña se propone incrementar la capacidad de los docentes para interactuar, trabajar con la comunidad y relacionarse con otras organizaciones que puedan contribuir con la escuela. A tal fin:

- Averigua con los docentes cuáles son los recursos de la comunidad, educativos, culturales, sanitarios, etc., disponibles en la zona
- Identifica organizaciones no gubernamentales y de la comunidad que puedan trabajar con la escuela, propone actividades conjuntas
- Respeta y explora la diversidad cultural existente en la comunidad
- Indaga con los docentes diferentes ambientes, lugares de aprendizaje, espacios alternativos al espacio escolar

En función de los puntos anteriores, el acompañante pedagógico debe poseer, desarrollar y/o profundizar algunas competencias propias del liderazgo y de los *gestores*⁶.

La formación para ejercer la función de acompañamiento

En relación con la formación y selección de los mentores, la política de acompañamiento pedagógico debe tomar decisiones y considerar las siguientes

⁶ Las competencias del acompañante pedagógico como comunicador, facilitador, formador y gestor, serán desarrolladas en el Módulo de Formación para el AP, junto con propuestas de intervención, dispositivos y estrategias vinculadas a cada dimensión del rol.

cuestiones para que ésta pueda ser implementada: cómo se realizará la formación de los docentes para esta nueva función, qué tipo de preparación necesitan, qué competencias deben desarrollar, quién la brindará, qué instituciones, con qué duración, etc.

La investigación ha puesto en evidencia que el hecho de tener mucha experiencia frente a alumnos no necesariamente implica ser un docente experto, ni tampoco estar en condiciones de orientar a otros para que revisen críticamente su práctica. Como señala Christopher Day (2005, p. 74): *“es obvio que existen diferencias entre los maestros principiantes, los experimentados y los expertos”*. El debate acerca de los saberes necesarios para la enseñanza y de las capacidades o competencias de los profesores expertos se renueva permanentemente. La ampliación de los conocimientos y habilidades que un docente debe dominar, junto a los saberes tradicionales vinculados con la transmisión, la comunicación pedagógica, la planificación, evaluación y las estrategias didácticas, exige a los profesores nuevos dominios y competencias (Vezub, 2012). Entre estas nuevas habilidades figuran, por ejemplo: el trabajo en equipo, el liderazgo del aprendizaje de los alumnos, la incorporación de las TIC a la enseñanza y el aprendizaje, la reflexión/indagación sobre las prácticas, la participación en redes/ comunidades de práctica, el asumir riesgos, ser creativos, responder a demandas de la comunidad, atender a la diversidad cultural, enfrentarse al compromiso del cambio y la mejora continua, etc.

Implementar un programa de acompañamiento supone decisiones sobre la manera de organizar su formación específica para que dispongan de las herramientas y competencias particulares para esta nueva tarea. Por otra parte, implica asumir un modelo de formación coherente, y tener claridad respecto de cómo se forman esas actitudes y estrategias, muchas de las cuales no han sido objeto –ni deben serlo– de la formación inicial o en servicio por la que los profesores transitaban previamente.

Un aspecto clave en el acompañamiento pedagógico es proporcionar una buena retroalimentación a los docentes, realizando las preguntas y comentarios pertinentes en el momento oportuno. Para ello es preciso, por una parte, establecer una relación de confianza y horizontalidad logrando una “crítica amistosa” (Cf. Day, 2005), es decir, aquel cuestionamiento capaz de movilizar el cambio, de constituirse en apoyo moral y práctico a los docentes. Por otra parte, aprender de la experiencia requiere de un trabajo sistemático de análisis de la práctica, junto con la revisión y construcción de nuevos conocimientos teóricos específicos y el diseño de alternativas pedagógico – didácticas que desafíen los límites de las ya conocidas.

Asegurar espacios de formación adecuados, de calidad, suficientes, pertinentes y duraderos a través del tiempo es difícil. Esto depende en gran medida de la

extensión, en términos de cobertura y alcance, que se planifique para el programa, de la cantidad de docentes que se prevé acompañar, y de la cantidad de docentes que deberá acompañar cada mentor. Todos estos son elementos a sopesar al tomar decisiones sobre la manera de organizar e implementar la formación de los que acompañan.

Dispositivos y estrategias para el acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico se implementa mediante estrategias y dispositivos. Las estrategias permiten organizar y desplegar diversas actividades para la consecución de objetivos determinados. Los dispositivos pedagógicos, en un nivel más general, reúnen y combinan diferentes estrategias de acuerdo a las temáticas que se definan para la tarea, las condiciones y posibilidades materiales de implementarlas, los contextos institucionales y profesionales a los que estén destinadas, etc. (Davini, 2015).

Algunos dispositivos pueden resultar más clásicos y tradicionales, mientras que otros tienen aspectos novedosos e innovadores, en cualquier caso, lo que resulta fundamental es que todos hagan énfasis en desarrollar con los docentes procesos de análisis, reflexión y crítica de las prácticas, a la vez que generen nuevas propuestas de enseñanza, de organización del aprendizaje, de los grupos, de los tiempos y los espacios del aula. Es decir, se trata de generar un ciclo de trabajo que logre establecer acuerdos, criterios pedagógicos compartidos, y los ponga a prueba con el acompañamiento entre colegas.

Es probable que algunas de las estrategias y dispositivos de trabajo que se describen a continuación ya sean utilizadas en diversos cursos, acciones de formación, jornadas en las escuelas, actividades de los supervisores, gestores, etc. No obstante, será preciso resignificar la utilización de los recursos que se mencionan tales como los Círculos de Aprendizaje, los Talleres u otros, que ya han sido probados en el país en el marco de los procesos de acompañamiento pedagógico y del modelo de “mutua formación y retroalimentación” propuesto. Muchas veces los dispositivos se utilizan en el marco de modelos y enfoques de formación diferentes y por lo tanto los resultados que se obtienen son otros, ya que se fundan en ciertos principios y en determinada profesionalidad del docente. Es decir, el dispositivo o estrategia, de manera aislada, no necesariamente produce un efecto determinado y único. Para lograr el cambio el dispositivo y recurso debe sustentarse en una pedagogía, modelo de formación, desarrollo profesional y acompañamiento pedagógico.

Básicamente se pueden distinguir dos grandes tipos de dispositivos: centrados en la interacción entre los participantes y centrados en la escrituración y la narración (Anijovich y Cappelletti, 2014).

A continuación, se describen los dispositivos pedagógicos **centrados en la escrituración y la narración de las prácticas**.

- **Autobiografías escolares y formativas.** A partir de la narración de la propia práctica profesional y recuperando las vivencias en términos de aprendizajes transitados durante la formación, el docente construye en objeto de saber su propia trayectoria (Caporossi, 2012). Este dispositivo cobra gran potencialidad si se combinan instancias individuales de producción con espacios grupales de intercambios que permitan al docente “leer a otros” y “ser leído”, estableciendo un proceso donde “el relato autobiográfico se convierte en el contenido de estudio colectivo para construir conocimiento y saberes educativos”. Al compartir y relatarse mutuamente los relatos, la experiencia particular se convierte en conocimiento público, mediante el proceso de análisis e interpretación correspondiente (Leite y Rivas, 2013, p.251). En los relatos autobiográficos de la experiencia escolar aparecen identificados elementos recurrentes de la cultura escolar y de las prácticas docentes sedimentadas que se convierten en objeto de análisis y reflexión colectiva.

- **Registros de la práctica profesional.** Abarca distintos géneros: notas de campo, registros, auto-registros, entrevistas, cuestionarios, crónicas guiones, casos, episodios y registros del aula virtual (mails, chat, foros, cartas). Este dispositivo se propone favorecer procesos de pensamiento, reflexión y de producción de conocimiento -tanto individuales como colectivos- sobre la tarea de educar. Generalmente se realiza en diferentes niveles de análisis y organización, comenzando por el nivel descriptivo y avanzando progresivamente hacia el nivel interpretativo y propositivo que permite plantear nuevos cursos para la acción docente.

Conviene destacar que este recurso no se propone solo para el docente que es acompañado, sino también para quien desarrolla la función de mentor / tutor. Los registros de la práctica profesional permiten tomar distancia de la experiencia, objetivarla y analizarla, mejorando el autoconocimiento personal y profesional e identificando formas más adecuadas de intervención en las instituciones y con los colegas. En general estos dispositivos favorecen los procesos metacognitivos de los docentes y permiten a la vez, en el caso de los mentores, reflejar y tomar consciencia de las tensiones e incertidumbres que genera el nuevo rol.

- **Bitácoras de incidentes críticos.** Se trata de un dispositivo especialmente adecuado para el trabajo de los acompañantes pedagógicos pues consiste en la realización de diarios, notas y registros donde se vuelquen las notas de campo, observaciones y reflexiones relacionadas con el abordaje y resolución de situaciones conflictivas en

las escuelas y en las aulas. Dichas situaciones pueden haberse vivido directamente y ser relatadas por su protagonista o, el docente las puede compartir, traer a la escena del acompañamiento mediante el relato de una experiencia ajena. Este tipo de bitácoras permite elaborar una casuística propia, compartirla y agrupar los problemas, identificando las intervenciones que han resultado satisfactorias para su resolución.

- **Portafolio docente.** La potencia de este dispositivo está en la capacidad de registrar en diferentes soportes la experiencia profesional, por ello debe ser entendido desde un principio como un recurso comunicador. El portafolio reúne diversos materiales, recursos, relatos, imágenes, secuencias didácticas, registros textuales y/o audiovisuales, planificaciones, trabajos de alumnos, dibujos, fotos, etc., que pueden ser organizados cronológicamente o con algún otro criterio (estético, pedagógico, narrativo) dando cuenta del trabajo desarrollado por un docente o grupo de docentes a lo largo de un período determinado.
- **Sistematización de Experiencias Pedagógicas.** Es un dispositivo muy desarrollado en el campo de la educación popular y actualmente por la pedagogía crítica. Está centrado en facilitar procesos de problematización de la experiencia para su interpretación crítica, reflexiva y propositiva a partir de la recuperación de la experiencia y el saber cotidiano de los docentes. El desarrollo es procesual y consiste en constituir un equipo de docentes, reconstruir (utilizando diferentes recursos de registro narrativo) la experiencia, analizarla e interpretarla críticamente con la ayuda de referentes teóricos y categorías didácticas. Muchas veces este dispositivo acompaña la implementación de proyectos innovadoras en las escuelas. En el relato se incluyen y se muestran las deliberaciones que los proyectos y actividades implementadas tuvieron sobre la marcha, cómo se originaron y se pusieron en marcha, qué dificultades tuvieron que atravesar, se muestran las deliberaciones, las propuestas alternativas y se identifican los nuevos saberes sobre la práctica que se han alcanzado. El relato final muestra la experiencia pedagógica transitada. La sistematización de experiencias permite analizar los modos de hacer escuela de los docentes y el saber pedagógico que se construye en la práctica profesional.

Entre los dispositivos pedagógicos **centrados en la interacción entre los participantes**, se encuentran:

- **Seminarios.** Se desarrollan alrededor de cuestiones disciplinares, didácticas o sobre problemáticas comunes propias del trabajo pedagógico. Los seminarios cuentan con un especialista externo, formador del IFD, profesor de la universidad que los coordina. Se realizan en grupos no muy numerosos para favorecer la circulación de

la palabra, se centran tanto en las prácticas reales como en los problemas cotidianos de la escuela y se organizan a partir de la lectura de bibliografía, casos, u otros materiales de trabajo que son leídos con anterioridad al encuentro por todos los participantes, para asegurar la participación informada, los procesos de reflexión colectiva y el aprendizaje colaborativo entre pares. Los seminarios se complementan muy bien con actividades de indagación y de análisis de casos que se desarrollan entre las sesiones del seminario y cuyo material de analiza luego en éste.

- **Talleres.** Lo central en este dispositivo es que se orienta a la producción de un producto para la acción (Davini, 2015). Los talleres reúnen pequeños grupos para trabajar situaciones que los docentes viven y que se les presentan “difíciles”. Los docentes que participan junto con los mentores o tutores se reúnen periódicamente y abordan contenidos aceptados por todos los participantes. De los talleres puede participar, al igual que de los seminarios, especialistas externos ya sea de manera periódica o en determinados encuentros. En el trabajo grupal circula la palabra y el análisis que van realizando los participantes. Este dispositivo requiere que el coordinador (tutor / mentor) tenga capacidad de escucha y posibilidad de realizar señalamientos oportunos.
- **Ateneos Didácticos.** De larga trayectoria en la formación de profesionales en el campo de la salud, los ateneos se basan en la discusión de un caso. Se diferencian de los talleres porque el caso aborda específicamente problemas de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos. Se articula en torno a dos procesos centrales y diferenciados: el análisis de un caso que se relata y la elaboración de propuestas alternativas para explorar en las aulas. Ambos momentos se llevan a cabo sobre un eje de problematización didáctico. Para este dispositivo el formador tiene que estar actualizado en metodologías de enseñanza, planificación y evaluación de las propuestas que se llevan al grupo. Los aportes teóricos constituyen otro componente valioso de los ateneos. Su coordinación suele estar a cargo de un profesor que tiene experiencia directa en el nivel educativo en que se desempeñan los docentes del grupo. El elemento central del ateneo es que se discute entre los participantes el caso (el problema) y las razones que fundamentaron las decisiones o acciones que se siguieron en la práctica.
- **Círculos de Aprendizaje.** Se constituyen grupos de aprendizaje interactivo, entre pares que funcionan sin una jerarquía prefigurada, sino que son gestionados por sus miembros de manera directa. Se enfocan en la creación y circulación de aprendizajes referidos a un tema de interés común. Estos círculos pueden funcionar regularmente -con una agenda de trabajo organizada-, o bien conformarse ad hoc en

función de las necesidades de sus miembros. Este dispositivo facilita la construcción de experticia, de capacidad y conocimiento, promoviendo los procesos de reflexión grupales y el fortalecimiento del trabajo en equipo.

Estrategias

Como se viene sosteniendo la intervención de los mentores se entiende en un marco amplio y en ámbitos de acción no circunscritos exclusivamente al espacio del aula, aunque remiten principalmente a éste. Las prácticas mismas y la acción del docente no pueden ser escindidas del contexto institucional y organizativo del que forman parte. Las *estrategias*, como se indicó más arriba, responden a la organización de actividades educativas particulares, por lo que diferentes estrategias pueden ser combinadas en el marco de un mismo dispositivo. Las estrategias junto con los dispositivos son una especie de “caja de herramientas” de las que disponen los mentores quienes deberán adaptarlas a los diversos contextos, modalidades, grupos de docentes, tipos de instituciones, problemáticas, etc.

Las estrategias de los profesores que acompañan y brindan apoyo a sus colegas incluyen modalidades de trabajo situadas que respondan a los problemas detectados, entre éstas, y en el marco de los dispositivos anteriores u otros, se pueden desarrollar **actividades** como las siguientes:

- *La planificación conjunta de la enseñanza.*
- *El desarrollo de proyectos innovadores* que integren contenidos curriculares de distintas áreas.
- *El análisis de la práctica docente*, de las tareas, cuadernos y trabajos de los estudiantes.
- *La observación y co-observación de clases*, puede realizarse entre pares o también contar con la guía de un formador externo. Se trata de promover desde el comienzo de la relación de acompañamiento, al docente para que abra las puertas de su aula y constituya su práctica en objeto de indagación y de análisis compartido. La observación entre pares favorece los intercambios profesionales y la atención a los procesos de aprendizaje y enseñanza que se vivencian en las clases junto con el análisis de la interacción docente-estudiantes.
- *La enseñanza entre pares.* Consiste en desarrollar una propuesta educativa a partir del trabajo colaborativo de dos o más docentes. La clase se lleva adelante y es observada por el acompañante pedagógico, con la finalidad de “poner a prueba” la idea elaborada, analizar lo observado y realizar un balance acerca de las decisiones tomadas, las intervenciones docentes realizadas y sus resultados. El objetivo último es poner en análisis lo inicialmente planificado, las decisiones didácticas tomadas sobre la marcha

y mejorar los procesos de elaboración de propuestas educativas a partir del intercambio con pares.

3.2. *El acompañamiento pedagógico y los procesos de mentoría en la EEB*

Hasta aquí se han desarrollado criterios y principios generales aplicables a la planificación e implementación de los procesos de acompañamiento pedagógico en cualquiera de los niveles y modalidades del sistema educativo. Como es sabido, la estructura del sistema es compleja y cada nivel o modalidad, presenta características curriculares, de organización institucional, culturas académicas, que es preciso considerar para que la mentoría se pueda integrar en la vida cotidiana y en las prácticas de su respectivo escenario institucional, constituyéndose en una alternativa viable. En lo que sigue, y sin ánimo de agotar todos los aspectos y particularidades, se mencionan algunos elementos de la EEB y, luego de la EM, que deberán tenerse en cuenta en cada caso.

Tareas, responsabilidades, alcances del rol

En la educación básica suele haber un solo maestro a cargo de todas las materias y áreas del currículum⁷, con excepción de los profesores de educación física, artística (música, plástica), e inglés. No obstante, a medida que se avanza en la escolaridad y se enseña en el segundo ciclo, los contenidos resultan más complejos y es conveniente especializar las funciones de los mentores de acuerdo a la formación que posean y áreas del currículum en las que tengan mayor dominio.

Quienes acompañen a docentes del primer ciclo deberán tener una sólida formación y experiencia en la alfabetización inicial, y estar formados en los enfoques de la didáctica de la lengua que los diseños curriculares vigentes plantean. Deberán además dominar con solidez las innovaciones en las demás áreas curriculares (matemáticas y ciencias naturales) para acompañar la introducción de nuevas estrategias y la diversificación de las actividades y experiencias de aprendizaje que realizan los alumnos en las diferentes áreas. La problemática de la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura y el desarrollo de la competencia comunicativa, tanto en español como en guaraní, resultan claves como competencia transversal para garantizar el dominio de los demás contenidos y la inserción plena en la sociedad, evitar la temprana deserción y el fracaso escolar de los niños y niñas.

⁷En las escuelas observadas en Asunción los docentes de segundo ciclo, sexto grado, eran únicos, no especializados por asignaturas o áreas, este es un criterio a tener en cuenta, la consultoría desconoce si en otras instituciones no visitadas suele haber más de un maestros frente al mismo grupo según las áreas de enseñanza

Otros temas clave a trabajar sobre todo a partir del segundo ciclo en el área de matemática, es la resolución de problemas y la articulación de las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales mediante proyectos integrados e interdisciplinarios. El trabajo en el área de lengua con distintos tipos de textos y la profundización de las competencias gramaticales.

En la educación básica la *presencia de las familias y el trabajo con la comunidad* y el entorno tiene un lugar destacado. Los mentores podrán colaborar con los docentes que acompañan en la organización de estas actividades. Es importante planificar adecuadamente las reuniones de padres, con las familias y los eventos que se harán con la comunidad y la participación de las familias a lo largo del año. Es importante que los mentores trabajen con los docentes para involucrar a las familias en el aprendizaje de sus hijos.

Asimismo, en la educación básica, los docentes deben estar atentos a las cuestiones familiares que a veces necesitan la escucha, el consejo, la derivación a otro profesional o centro de atención. Particularmente en las escuelas de contexto rural y de población vulnerable, donde existen casos de alumnos en situación de riesgo, niñas/os o mujeres que son víctimas de la violencia doméstica y de género, etc.

Uno de los problemas frecuentes en la EEB es la escasa articulación, secuenciación que se da entre el trabajo de un ciclo y otro, de un grado y el siguiente. Se producen saltos y discontinuidades donde muchas veces el docente al inicio de un ciclo lectivo debe recuperar contenidos, aprendizajes que no llegaron a desarrollarse en el año o ciclo anterior. Es importante que los procesos de mentoría colaboren también en ese sentido, a través de una mejor planificación y articulación del trabajo pedagógico entre los grados y ciclos, que se establezcan acuerdos respecto de hasta dónde se llega cada año, aprendizajes y competencias mínimas a desarrollar en cada área, que se revise en reuniones periódicas el avance o dificultades para alcanzar esos acuerdos, y que se introduzcan las correcciones y hagan los ajustes necesarios.

Por último, es preciso destacar que como todo proceso que se introduce en las escuelas, contar con la colaboración, el apoyo y el liderazgo de los directores de los establecimientos es un factor que generalmente hace la diferencia. El acompañamiento pedagógico no debe quedar aislado del resto del funcionamiento institucional, es importante que el mentor se integre y pueda trabajar colaborativamente con el equipo directivo, delimitando responsabilidades y funciones, acordando planes de trabajo, criterios, etc.

3.3. *El acompañamiento pedagógico y los procesos de mentoría en la Enseñanza Media*

La educación de nivel medio atraviesa, desde hace décadas, fuertes cuestionamientos respecto a los alcances de sus prácticas y la relevancia de los dispositivos que implementa. Esto se expresa en términos de resultados de aprendizaje efectivos, comprobables y duraderos en los estudiantes, como en las vivencias de los docentes durante sus prácticas de enseñanza: desmotivación, desorientación y malestar se registran en ambos grupos de actores institucionales. Las tasas de escolarización y egreso de la escuela media son elocuentes al respecto y, muestran el largo trecho que todavía es preciso recorrer para que todos los adolescentes logren finalizar los estudios secundarios.

Es sabido que la organización curricular puzzle o “mosaico” típica de la escuela media, promueve la desintegración y atomización del conocimiento escolar, la segmentación disciplinar, la desvinculación y poca articulación entre las materias formativas, una gran circulación de profesores por la institución y una gran dificultad de los docentes para reunirse en espacios de trabajo comunes. Este fenómeno, combinado con los múltiples cambios del contexto social, político y económico, se traduce en las escuelas de modo muy concreto en situaciones como las siguientes:

- un alto ausentismo docente;
- deserción escolar y abandono de los estudios;
- dificultades para garantizar la terminalidad del nivel;
- crisis de autoridad y pérdida de legitimidad docente;
- poca correspondencia entre las formas de enseñar y las modalidades usadas para evaluar;
- insuficiente y/o inadecuado uso de las TIC en las propuestas de enseñanza;
- escasa valoración de las diversas culturas juveniles como parte de la identidad de las y los adolescentes;
- poco reconocimiento de los jóvenes como actores sociales y políticos relevantes para el cambio de la cultura escolar;
- falta de actualización docente en herramientas didácticas que permitan aprovechar las tecnologías digitales disponibles actualmente;
- el trabajo juvenil (doméstico, informal, precarizado, etc.) incide en las posibilidades reales de importantes sectores de los jóvenes para dedicar tiempo a las tareas escolares en el hogar que requieren trabajar sobre proyectos, juntarse en grupos, realizar micro-investigaciones, etc.;
- estigmatización, etiquetamiento, discriminación, reproducción de estereotipos y bullying, como prácticas que encarnan tanto los jóvenes entre sí, como algunos docentes hacia los grupos de estudiantes con quienes trabajan;

- existen diferentes circuitos o segmentos conformados por instituciones secundarias que ofrecen una calidad educativa desigual y que vulneran la igualdad de oportunidades e impiden que se cumpla efectivamente con el derecho a la educación de toda la población;
- uso problemático de sustancias y nuevas formas de consumo;
- ausencia de formación docente sobre los últimos enfoques referidos al abordaje pedagógico de la Educación Sexual Integral, escaso tratamiento de la diversidad sexual, los géneros y los derechos de las mujeres, tanto en el contexto amplio de la institución educativa como en el espacio del aula, aunque constituyen temas de enorme relevancia para la formación ética y ciudadana de nuestras/os jóvenes;
- escaso trabajo sobre proyectos de vida y continuidad de los estudios en el nivel superior, con los estudiantes del último año de curso; al acercarse a la finalización de los estudios secundarios los adolescentes se sienten solos y a la deriva.

Muchos de estos temas son transversales a la escuela media, mientras que otros se hacen más o menos presentes en algunos momentos del trayecto escolar. El mentor deberá entonces proponer al docente dispositivos y estrategias que faciliten y mejoren sus prácticas y la enseñanza de su respectiva disciplina, para que ésta sea adecuada a los grupos destinatarios y las problemáticas adolescentes. Algunas de estas cuestiones son abordadas por los “profesores guías” o docentes de desarrollo Personal y Social de las instituciones. No se trata de que el mentor trabaje estos temas de manera directa con los estudiantes, sino de brindarle a los profesores un marco de interpretación de los cambios y de revisión de sus estrategias didácticas para que estos puedan innovar en la enseñanza, abandonando los modelos transmisivos y academicistas, centrados en la exposición del docente que suelen predominar en las aulas de la escuela media.

Por ejemplo, es posible enfocarse en el 1° año de la escuela media en propuestas destinadas a:

- acompañamiento de los estudiantes en el pasaje de nivel,
- claves para conocer la nueva lógica institucional del nivel,
- organizar sus tiempos escolares y no-escolares,
- prever instancias de trabajo mediante una agenda de tareas,
- explorar prácticas sobre técnicas de estudio para conocer y ensayar lo que implica ser estudiante de nivel secundario,
- dinámicas de grupo para fortalecer los vínculos entre un conjunto de adolescentes que se están conociendo y deberán recorrer juntos los próximos años de la escolaridad,
- trabajar transversalmente sobre el respeto a la diversidad y el reconocimiento de las diferencias como requisitos para una vida democrática.

En los años 2° y 3°, el tutor podrá enfatizar su tarea en torno a:

- visibilizar las políticas de cuidado de la salud, el cuerpo, la sexualidad, la protección y el respeto de las diferencias en términos de identidades sexuales;
- trabajar sobre los nuevos enfoques referidos a las alumnas embarazadas en las escuelas, maternidades y paternidades adolescentes, de cara a la protección y garantía de su derecho a la educación;
- problematizar el uso de las redes, analizar con los estudiantes la huella digital de cada uno como marcas de identidad en la vida virtual;

Para los últimos años, es posible que los mentores puedan facilitar a los docentes dispositivos y estrategias para abordar temáticas como:

- proyectos de vida
- continuidad de los estudios en el nivel superior
- planificación familiar y laboral
- orientación vocacional

En este sentido, la tarea del acompañante pedagógico en este nivel tendrá que estar profundamente informada respecto a las problemáticas descritas, los debates pedagógicos y académicos vigentes, poseer un sólido conocimiento de los últimos enfoques vinculados a la tarea educativa desde una perspectiva de protección de los derechos de los adolescentes y jóvenes, y fundamentalmente desarrollar un papel tanto propositivo como operativo en el marco de la escuela.

4. Criterios y aspectos a considerar para el desarrollo de la normativa

En este capítulo se mencionan diversos aspectos que deberán atenderse para un adecuado desarrollo e implementación de la política de acompañamiento pedagógico en el sistema educativo del Paraguay. Algunas de estas cuestiones podrán formar parte de las normativas, procedimientos y regulaciones específicas que se formulen para avanzar en los procesos de acompañamiento en las escuelas, mientras que otros, serán considerados por los respectivos equipos técnicos, gestores o supervisores a nivel ministerial, departamental y distrital para orientar a las instituciones en las nuevas modalidades de trabajo pedagógico entre pares que se promueven.

Por tratarse de una nueva política que a su vez se asienta sobre tradiciones, roles y culturas preexistentes del sistema educativo, es preciso que cada una de las direcciones generales, de nivel y las modalidades involucradas, analice cuál es la manera más adecuada de llevar adelante el acompañamiento pedagógico en las instituciones que están bajo su dependencia y rectoría. En consecuencia, este Documento **no realiza recomendaciones definitivas** sobre ninguno de los aspectos que se mencionan, sino que pone en consideración las diferentes opciones, señalando las implicancias de cada una para el logro de los objetivos propuestos y el funcionamiento de los procesos de acompañamiento que se desea desarrollar.

4.1. *La dependencia y organización de la mentoría en la estructura del sistema educativo*

En primer lugar, por tratarse de una nueva función es preciso establecer de qué manera el rol / la figura del mentor se integra en la estructura del sistema educativo y se articula con la organización preexistente. A tal fin, se deberán considerar la identificación de responsables de esta línea de acción en los diferentes niveles del MEC para que coordinen las acciones.

- A nivel central: se prevé la designación de un representante en cada Dirección General del Ministerio -Dirección General de Educación Inicial y Básica, Dirección General de Educación Media y Dirección de Formación Docente-. De esta manera se establecerán y se coordinarán a nivel central las líneas de acción para el desarrollo de la política de acompañamiento pedagógico y mentoría en las instituciones de cada nivel y modalidad. En dicho marco, se fijará la agenda de trabajo, se efectuarán las adecuaciones necesarias, se establecerán metas y procedimientos, se desarrollarán materiales de trabajo y se realizará el seguimiento y monitoreo de los procesos.
- A nivel departamental: se sugiere que cada coordinador departamental -en el marco de sus funciones y tareas habituales- contribuya a establecer esta

modalidad de trabajo pedagógico en las instituciones educativas de su dependencia. Para ello propiciará las condiciones necesarias para la ejecución de las nuevas funciones de la mentoría / tutoría, garantizando el cumplimiento de los objetivos de acuerdo con los lineamientos provenientes del nivel central.

- A nivel distrital: los supervisores pedagógicos y administrativos acompañarán a los directivos de las instituciones educativas que cuenten con mentores para garantizar el normal desarrollo de las actividades. El supervisor administrativo tendrá la tarea de facilitar las gestiones referidas a recursos, asignación de horas para las funciones, otorgamiento de licencias, etc. El supervisor pedagógico estará abocado a orientar, supervisar y evaluar las tareas, funciones y planes de trabajo que los mentores presenten e implementen en las instituciones escolares.
- A nivel institucional, el trabajo del mentor podrá organizarse a través de la coordinación de los directores de área / distrito a los que pertenezca cada establecimiento educativo, en el caso de los mentores que se desempeñen en escuelas de Educación Básica. Mientras que los mentores que trabajen en la Educación Media, podrán referir al coordinador / responsable de la “escuela núcleo” / zona a la que pertenece su establecimiento de origen.

En última instancia, la tarea, los planes de trabajo, el cumplimiento, etc., del desempeño de cada mentor, será además monitoreado por los supervisores pedagógicos y administrativos de las instituciones.

La organización territorial del acompañamiento pedagógico

- Educación Básica - áreas
Una opción es que la nueva función y modalidad de trabajo pedagógico se articule a través de la organización territorial ya existente, es decir, mediante los agrupamientos de las escuelas en “áreas”. El director de área de un determinado grupo de escuelas podrá aportar al mentor su experiencia en la coordinación pedagógica, en la gestión administrativa y en la articulación territorial, brindándoles criterios de acción que apuntalen su presencia en las escuelas y colaboren en definir la pertinencia y factibilidad de su proyecto de mentoría. De este modo, el mentor respondería de modo directo al director de área, y en segundo orden a las supervisiones correspondientes.
- Educación Media - núcleos
Los mentores podrán apoyarse en la organización de las escuelas por núcleos o especialidad si dichos agrupamientos están en actividad en sus zonas, para instalar la figura del acompañante pedagógico en el marco de una labor de articulación interinstitucional ya en curso. Debido a que muchas escuelas tienen un solo profesor de cada especialidad, el trabajo de

un solo mentor en cada escuela no será suficiente para cubrir las necesidades específicas de innovación en todas las disciplinas de enseñanza del currículum de la escuela media. La función del mentor en este nivel educativo estará entonces abocada a acercar al profesor de media diferentes recursos, estrategias, materiales de trabajo, propuestas formativas, innovaciones educativas generales y deberán trabajar en red con mentores de otras escuelas y con los formadores de los IFD con quienes podrán consultar aspectos específicos de la enseñanza de disciplinas que no sean la propia, y que pertenezcan al mismo núcleo o distrito.

- Los Institutos de Formación Docente

Los IFD podrán desarrollar un papel central en la formación de los mentores y en el apoyo pedagógico a las escuelas de su zona de influencia. Por ejemplo, participando de actividades de formación, de seminarios, talleres y ateneos pedagógicos que se realicen en las escuelas y asesorando en temas y en didácticas específicas en las cuales los mentores no tengan la formación adecuada o la experiencia suficiente. De este modo, los formadores de los IFD complementarán la tarea y actividades de los mentores y tutores institucionales, actuando desde afuera de las escuelas, pero de manera planificada, colaborativa y coordinada con los mentores designados en cada institución.

Estas dos tareas: la formación de los mentores y el apoyo directo a su función mediante el asesoramiento a las escuelas, son tareas complementarias y exigen a nivel central una serie de definiciones. Por ejemplo:

- qué perfil de formadores del IFD estarán en condiciones de asumir la formación de los mentores, dada su formación, capacidades y experiencia profesional;
- qué profesores del IFD serán asesores externos que aporten recursos –formativos, pedagógicos, didácticos- a las escuelas de la zona de influencia para colaborar en el desarrollo de los proyectos de mentoría;
- cuál es la asignación de horas / funciones / presupuesto que se requiere en los IFD para que los formadores efectúen estas responsabilidades y actividades;
- a partir de cuántos kilómetros se deberá cubrir los gastos involucrados en caso de traslados a las escuelas por parte de los formadores / profesores de IFD.

Es conveniente que los directores de los IFD cercanos a las escuelas, participen del núcleo o red de escuelas de educación media y del agrupamiento o área de escuelas de EEB para fortalecer el trabajo en red, la

coordinación de las acciones, y planificar tareas y organizar los procesos de manera articulada entre todas las instituciones involucradas.

- Red de mentores:

Los directores o responsables de las respectivas áreas en la Educación Básica y núcleos de escuelas en la Educación Media podrán organizar espacios de encuentro para los mentores que trabajan en su zona. Se trata de generar instancias de diálogo, reflexión sobre la tarea y el nuevo rol, convirtiendo a estos encuentros en momentos de formación, intercambio de recursos, experiencias y estrategias de intervención que contribuyan a construir el perfil del mentor, institucionalizar su presencia en las escuelas y coordinar acciones en función de los lineamientos centrales.

4.2. *Condiciones de trabajo del mentor y de las instituciones para el acompañamiento*

Designación de mentores

El MEC deberá establecer las condiciones para la selección y el trabajo de los mentores, de acuerdo a criterios de sustentabilidad y a las posibilidades efectivas que garanticen la función y el cumplimiento de los objetivos, en base al enfoque y modelo pedagógico sustentando en el aprendizaje situado, la formación centrada en la escuela y la construcción de comunidades de práctica democráticas que logren innovar en las prácticas escolares.

A continuación, se presentan tres posibilidades para atender la designación de mentores, que tendrán que ser sopesadas por las autoridades correspondientes de acuerdo a las diferentes formas que asume la organización del trabajo docente en cada nivel educativo y de las erogaciones y cálculos presupuestarios correspondientes.

Opción 1 - La "asignación de funciones" para los mentores

En esta opción, el docente/profesor que se desempeñe como mentor podrá liberar parte de su carga horaria ya asignada en una o más escuelas para desarrollar su tarea como mentor y acompañar a otros colegas, docentes de su escuela⁸.

Opción 2 - La mentoría como nuevo cargo

Esta posibilidad implica mayor erogación y la disponibilidad en el presupuesto para la creación de nuevos cargos / funciones y, a su vez, garantizar la cobertura de los puestos, cargos y horas docentes que los mentores dejarían vacantes para asumir la nueva tarea mediante el cargo adquirido.

⁸ En caso de que se defina como criterio la asignación de funciones / liberación de horas, deberá establecerse un mecanismo para prever cuántos mentores por área o núcleo serán necesarios, como así también el rango mínimo y máximo de horas que cada profesor podrá afectar a la tarea de mentoría.

En esta segunda opción puede establecerse un mayor número de horas para el desarrollo de la nueva función y por lo tanto la cantidad de tutores o mentores necesaria es menor. En la primera opción, al liberar horas, la cantidad de mentores deberá ser mayor. En este punto debe considerarse cuál es el número aconsejable de docentes que pueden ser orientados y apoyados por cada mentor en base a la cantidad de horas liberadas o atribuidas al cargo (ver punto siguiente).

Se recomienda, además, considerar la previsión de presupuesto para la formación de los mentores, y tener en cuenta que existen tareas que los docentes acompañantes deberán realizar con sus tutores y asesores fuera de su horario de trabajo.

Opción 3 – Asignación de funciones y creación de cargos en escuelas priorizadas

Como tercera opción, es posible combinar las dos anteriores en la medida de que exista un presupuesto limitado para crear nuevos cargos, pero se considere de vital importancia llegar con un mentor a todas las escuelas o, por el contrario, se decida priorizar el acompañamiento en determinadas escuelas, por ejemplo, aquellas con resultados más desfavorables en las evaluaciones o que estén en el marco de determinados programas del MEC.

En este caso, la creación de cargos puede ser un incentivo interesante para convocar a docentes con perfiles de mentoría a desempeñarse en las zonas menos favorecidas, rurales, de difícil acceso o con problemáticas específicas, que requieran de este perfil para acompañar, sostener y mejorar las prácticas de enseñanza de los docentes.

En aquellas escuelas donde este perfil sea considerado menos “urgente” y no sea de carácter permanente (que no existe una situación de contexto que motive la “creación de cargo” como un incentivo), podrá aplicarse como criterio la “asignación de funciones” mediante la liberación de cierto número de horas docentes para el desarrollo de esta tarea.

Dedicación e inscripción institucional de la mentoría

En las escuelas de **Educación Básica** de manera preferente, siempre que haya perfiles docentes que cumplan con los requisitos y condiciones exigidas, serán los *Coordinadores Pedagógicos* existentes quienes asumirán la nueva función y rol del acompañamiento pedagógico definido en este Documento Base.

En general lo aconsejable es que cada mentor tenga una dedicación de **entre 12 y 16 horas reloj semanales y hasta 20** para la tarea de acompañamiento pedagógico de sus pares. En este caso puede brindar **acompañamiento a la labor de 4 a 6 educadores / colegas**.

Es posible que esta labor se vea intensificada durante la primera etapa de implementación de esta modalidad, dado que se trata de un rol novedoso que deberá ganar un lugar propio en la vida cotidiana de la escuela. Progresivamente, en la medida que los docentes de la escuela incorporen recursos referidos a la innovación de sus prácticas y estrategias generales de reflexión sobre las prácticas, el mentor podrá desarrollar otras estrategias y efectuar de manera menos intensiva sus visitas y acompañamiento presencial, alternando con modalidades virtuales de asesoría pedagógica. Asimismo, la intensidad y necesidad de acompañamiento pedagógico varía de escuela a escuela y de docente a docente, de acuerdo con el grado de autonomía, compromiso profesional y trayectoria previa de los docentes y con las culturas institucionales y formas de trabajo instituidas en cada escuela.

Otro aspecto a considerar se refiere a la disponibilidad, o no, del perfil de mentor en la misma escuela para acompañar a sus colegas. En caso de que no haya alguien experimentado en todas las instituciones y que en otra escuela de la misma área, núcleo o distrito, por ejemplo, exista más de un perfil preparado, podría analizarse la alternativa de que un docente de otra escuela pueda ser quien se desempeñe en la institución cercana que lo demande.

4.3. *Mecanismos de formación, acceso y selección de los mentores*

El proceso formativo de los educadores que van a desempeñarse como mentores podrá ser llevado adelante por los Institutos de Formación Docente en el marco de sus funciones de Capacitación Docente, de los Proyectos de Mejora, de otros recursos disponibles o que el MEC les asigne. También se podrá contar con la participación de Universidades que puedan, en convenio con el MEC, efectuar la formación específica para este nuevo perfil del sistema educativo.

El MEC facilitará a los IFD a cargo de esta tarea, los programas, contenidos y materiales que se desarrollen para tal fin, dando orientaciones específicas sobre los lineamientos pedagógicos y curriculares que sustentan esta política de formación docente continua.

El MEC deberá definir qué tipo de acreditación / certificación / titulación recibirán los mentores que atraviesen el trayecto formativo previsto, de acuerdo con el número de horas que se fije y la titulación / formación previa de los docentes que cursen, de acuerdo a las pautas y normativas vigentes en el país.

Otro tema a poner en discusión se refiere a reconocimiento y puntaje que esta formación y experiencia en el rol / función de mentor tendrá en la carrera docente, para incorporarse como antecedente profesional y servir a los fines de evaluar la permanencia, ascenso, etc., futuras de los educadores.

Para los **procesos de selección y designación de los mentores** se deberá especificar, entre otras, las siguientes cuestiones:

- Requisitos mínimos generales y específicos para cada nivel o modalidad (titulación, antigüedad, condición del cargo actual en ejercicio, etc.).
- Organismo / área / dependencia / nivel de gestión que efectúa el llamado / convocatoria para cubrir las horas / cargos de mentorías.
- Elementos que serán valorados para la designación / otorgamiento de la función.
- Los mecanismos y procedimientos para valorar los antecedentes y las propuestas de trabajo que presenten los candidatos.
- La composición de las juntas o comisiones evaluadoras.
- La duración de la función o del cargo y formas de renovación.

A continuación, se propone una serie de criterios y requisitos para definir los procesos de selección e ingreso de los candidatos / docentes que deseen asumir la función del acompañamiento pedagógico como mentores o tutores de otros colegas. Lo que sigue se enumera a modo de sugerencia, y su viabilidad y conveniencia deberá ser analizada por las autoridades y los equipos técnicos ministeriales.

Antigüedad, experiencia docente

- Ser docente en el nivel o modalidad para la que se postula como mentor, tener entre 7 a 10 años de antigüedad en el desempeño en dicho nivel y modalidad.
- Estar a más de 5 años para acceder al retiro / jubilación
- Se valorará adicionalmente: haber tenido experiencia previa como capacitador / tutor de cursos o ejercer como formador de docentes.

Condición del cargo y compromiso con la función

- Estar en actividad, ser docente titular en ejercicio frente a alumnos
- Mantener horas frente a curso y destinar parte de su carga horaria a la tarea de acompañamiento y mentoría.
- Docentes de media: que sus horas docentes se distribuyan una parte para la mentoría y otra continúe como docente frente a alumnos⁹.
- EEB: la función de mentoría será ejercida de manera preferente por los coordinadores pedagógicos o en contra turno por el docente en la misma escuela donde se desempeña como maestro.

⁹ Por ejemplo destinar entre un 30% - 40% a la función de mentoría y un 60% - 70% continúen frente a alumnos.

- Es condición no dejar el cargo o las horas frente al aula para continuar en la función como mentor.
- Tener una antigüedad mínima de 3 años en el establecimiento, institución / centro educativo para el cual se postula y donde realizará las tareas de acompañamiento pedagógico.
- Una vez nombrados en la función el cargo durará 3 años y podrá ser renovado por otros dos. Entre uno y otro período como mentor, deberán transcurrir al menos tres años para volver a postularse con el objeto de facilitar el recambio y que los buenos docentes continúen con funciones en el aula.
- Para postularse los mentores deberán contar con el aval de al menos tres pares, colegas docentes.

Formación

- Tener título docente y acreditar formación en el nivel o modalidad para la cual se postula.
- Acreditar el trayecto de formación sobre mentoría y acompañamiento pedagógico que dictará el MEC a través de las instituciones que designe a tal efecto.
- Se valorará adicionalmente: haber realizado posgrados, especializaciones vinculadas con la enseñanza del nivel y la especialidad para la que se postula o trayectos vinculados a nuevos enfoques, reflexión y análisis de las prácticas, liderazgo y cambio educativo.

Sistema de evaluación y acceso a la función

- Presentar un plan de trabajo para el acompañamiento pedagógico en la institución para la que se postula. El MEC definirá con antelación y comunicará las pautas.
- Presentar una carta de interés que sintetice su labor / actuación profesional y formule los motivos por los que desea asumir esta nueva función en el sistema educativo.
- Se constituirá un jurado que evaluará las presentaciones y dictaminará el orden de mérito de los postulantes. El jurado estará compuesto por: las autoridades / directivos de la escuela, un supervisor, un directivo de otra institución educativa del área o núcleo y un profesional nombrado por las autoridades departamentales del MEC.
- Podrán actuar como veedores para garantizar la transparencia del proceso y el cumplimiento de las pautas que oportunamente se establezcan en los reglamentos correspondientes: los profesores / formadores de los IFD; y representantes de los sindicatos.

ANEXO - Programas que utilizan estrategias de mentoría/ acompañamiento pedagógico en las escuelas para el desarrollo profesional de los docentes
[Experiencias en América Latina](#)

CHILE

Red Maestros de Maestros

La Red Maestros de Maestros se constituye en el año 2002. Su propósito es fortalecer la docencia de aula mediante la promoción de la solidaridad profesional de buenos profesores, profesoras y educadoras. Este programa impulsa el desarrollo profesional basado en el aprendizaje colaborativo de docentes que realizan trabajo en aula y ejercen las mismas funciones dentro de las escuelas.

Pueden formar parte de la Red aquellos docentes que posean Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) vigente y/o estén reconocidos en el Tramo Avanzado. Serán seleccionados en base a la evaluación de un portafolio.

Los Proyectos de Participación Activa (PPA) son una modalidad de trabajo en la cual los Maestros de Maestros desarrollan una propuesta de asesoría pedagógica directa a sus pares, para abordar situaciones específicas de mejoramiento educativo a través del fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes de aula. Además, cada integrante de la Red cuenta con un portal virtual que debe mantener actualizado con contenidos, experiencias pedagógicas, materiales didácticos, cumpliendo con los criterios mínimos de publicación entregados por el Programa. Este sitio virtual tiene como propósito que los maestros conformen redes de trabajo colaborativo y de intercambio pedagógico.

Más información:

<http://www.cpeip.cl/desarrollo-profesional-entre-pares/>

ECUADOR

Programa de mejoramiento de la calidad educativa mediante procesos de mentoría o acompañamiento pedagógico en el aula

El Programa se inició en 2010 y está dirigido a acompañar a maestros (principiantes y en ejercicio) de instituciones cuyos estudiantes tienen puntajes bajos en las pruebas de evaluación educativa SER. En 2011 con la promulgación de la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural, el Programa logró su respaldo legal al incluirse a los mentores como una de las funciones de la carrera pública magisterial. Dicha Ley establece que, durante sus dos primeros años de ejercicio docente, el profesional de la educación deberá participar en un programa de inducción profesional.

El Programa está destinado a proveer acompañamiento pedagógico en el aula tanto a los docentes principiantes como a aquellos otros que se desempeñan en escuelas públicas fiscales que han obtenido bajo rendimiento en las pruebas nacionales de evaluación de la calidad, especialmente en el ámbito geográfico rural. Apunta al fortalecimiento, cambio y mejora de las prácticas pedagógicas en las escuelas más vulnerables, tanto las hispanas como las interculturales bilingües.

Los mentores son profesores en ejercicio que liberan el 80% del tiempo de su cátedra para asumir procesos de capacitación y acompañamiento pedagógico en aula. Los días que ejercen su función como mentores son reemplazados en aquellos planteles (escuelas) donde ejercen como docentes.

Para acceder a esta función los profesores deben haber obtenido un puntaje alto en las pruebas evaluación de desempeño docente y, tener más de cinco años de experiencia en el aula y haber tenido altas calificaciones en los cursos que dicta la Dirección de Desarrollo Profesional y Formación Docente. Los mentores atraviesan un proceso especial de formación y selección. Las pruebas de selección identifican docentes que posean el siguiente perfil: disposición para el cambio, prácticas de aula centradas en el interés de los estudiantes y que respondan al contexto en el que habitan, habilidad para manejar las relaciones interpersonales, disposición para participar de un programa de formación intensivo y para trabajar en áreas rurales.

Más información:

https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Programa_Mentorias_251111.pdf
<https://educacion.gob.ec/programas-de-mentorias/>

NICARAGUA

Programa de acompañamiento pedagógico

Se trata de un Programa en conjunto entre el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Universidades, que promueve la participación de estudiantes universitarios de carreras de Educación como asesores pedagógicos en las escuelas de nivel primario.

Las estrategias de acompañamiento pedagógico abarcan las siguientes acciones:

- Acompañar a las y los docentes en la aplicación eficaz de los pasos metodológicos para el aprendizaje de la lectura, escritura y Matemática, identificando avance y dificultades en el aprendizaje de las y los niños de primero y segundo grado.
- Acompañar pedagógicamente a directores y docentes de Educación Física y Deporte, en la elaboración e implementación de un plan de fortalecimiento de la Educación Física y el Deporte Escolar.
- Apoyar a las y los directores de centros educativos y docentes de sexto grado de Educación Primaria en la ejecución de acciones con estudiantes, madres, padres de familia y tutores que aseguren el tránsito de las y los estudiantes de primaria a secundaria.
- Identificar las buenas prácticas metodológicas, pedagógicas y didácticas que utilizan las y los docentes para la construcción de los aprendizajes, resaltando su capacidad y protagonismo en el proceso.

Más información:

<http://repositorio.unan.edu.ni/6319/2/297-1079-1-PB.pdf>
<http://www.unan.edu.ni/index.php/relevante/campana-nacional-de-acompanamiento-pedagogico-inicia-el-31-de-julio/>

MEXICO

Servicio de asistencia técnica a la escuela

De acuerdo con la Ley del Servicio Profesional Docente (2013) el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela SATE es un... "Conjunto de apoyos, asesoría y acompañamiento especializados al personal docente y personal con funciones de dirección para mejorar la práctica profesional docente y el funcionamiento de la escuela". Es un servicio por medio del cual la supervisión de zona escolar, con la orientación y el apoyo de las Autoridades Educativas Locales, da coherencia y articula el trabajo técnico pedagógico que se desarrolla en las escuelas a su cargo.

Son objetivos específicos del SATE:

- Mejorar las prácticas docentes, partiendo de las experiencias y los saberes individuales y colectivos, así como de las necesidades de aprendizaje de los alumnos, para impulsar la toma de decisiones reflexivas e informadas en el trabajo del aula y de la escuela, en un marco de equidad, inclusión y reconocimiento a la diversidad.
- Apoyar en la identificación de las necesidades de formación continua del personal docente y directivo para su atención por las Autoridades Educativas.
- Fortalecer el funcionamiento y la organización de las escuelas, a través del impulso a la Ruta de Mejora Escolar, el liderazgo directivo, el CTE y el trabajo colaborativo de la comunidad escolar, considerando la autonomía de gestión.
- Apoyar a los colectivos docentes en la práctica de la Evaluación Interna, propiciando que ésta tenga un carácter permanente y formativo que fortalezca y contribuya a la toma de decisiones fundamentadas e informadas que incidan en la mejora del aprendizaje de los alumnos.
- Apoyar a los colectivos docentes en la interpretación y el uso de las evaluaciones externas, tomando en cuenta sus resultados como insumos para el análisis del trabajo educativo que se realiza con los alumnos en las escuelas y la definición de acciones de mejora de los procesos y resultados educativos.
- Articular las acciones de apoyo, asesoría y acompañamiento técnico pedagógicos dirigidos a las escuelas de Educación Básica y que se encaminan a la mejora del aprendizaje de los alumnos, de las prácticas docentes y directivas, y de la organización y el funcionamiento escolares.

Bajo la conducción y la coordinación de la Autoridad Educativa Local, la estructura básica del SATE en las supervisiones de zona escolar deberá contar, por lo menos, con: un supervisor escolar; dos asesores técnico - pedagógicos por promoción; un asesor técnico pedagógico por reconocimiento (en el caso de la educación preescolar y de educación primaria) y tres para la educación secundaria; y un asesor técnico con funciones de asesoría técnica en apoyo a actividades de dirección a otras escuelas.

Más información:

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/LINEAMIENTOS_SATE.pdf

<http://edu.jalisco.gob.mx/formacion-continua/sate>

Ley General del Servicio Profesional Docente (art. XXXI):

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412015000100004
Sobre el perfil del TEP:
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5433563&fecha=19/04/2016

Programa de Asesor Técnico Pedagógico y para la atención educativa a la diversidad social, lingüística y cultural

El Programa Asesor Técnico Pedagógico (PATP), es implementado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), como una estrategia de intervención pedagógica mediante asesorías que, a partir del reconocimiento de la importancia que tiene la escuela para garantizar los resultados educativos, opera en los centros escolares y en las aulas; es decir, la escuela y el aula se constituyen en el centro de las acciones del sistema educativo en su conjunto y de las diversas políticas nacionales y estatales, a fin de asegurar su funcionamiento eficaz en la búsqueda de que todos los alumnos logren los aprendizajes y las competencias necesarios para un desarrollo personal y social adecuado.

El Programa establece como su finalidad el contribuir a elevar la calidad de la educación de las niñas y niños indígenas mediante la atención educativa con pertinencia lingüística y cultural. Estos objetivos son cumplidos a través del asesoramiento técnico pedagógico y acompañamiento a docentes del Sistema de Educación Indígena por parte de la figura del Asesor Académico de la Diversidad Social (AAD) y los Coordinadores de Asesor Académico de la Diversidad Social (CAAD).

Más información:

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/52829/S119_Documento de posicionamiento.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/52829/S119_Documento_de_posicionamiento.pdf)

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5289452&fecha=28/02/2013

REPÚBLICA DOMINICANA

Programa INDUCTIO

A partir del *Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)* que en su artículo 5.2.2 establece el compromiso de “Organizar y poner en marcha la inducción de los y las docentes de nuevo ingreso al sistema educativo, mediante el establecimiento de programas de inducción”, se organiza el Programa INDUCTIO. Este resulta de la iniciativa del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) de la República Dominicana, con el objetivo de favorecer los procesos de inducción profesional a la docencia del profesorado principiante.

El programa INDUCTIO es desarrollado por INTEC (Instituto Tecnológico de Santo Domingo), en alianza estratégica con el Grupo de Investigación IDEA de la Universidad de Sevilla (España). El programa contempla un amplio conjunto de actividades diseñadas para apoyar al profesorado principiante que adelante describimos. INDUCTIO se fundamenta en una visión constructivista y conexionista de la formación docente (Marcelo & Vaillant, 2009; Vaillant & Marcelo, 2015). Además asume los principios de la autoformación y el desarrollo profesional

docente basado en la evidencia. Coherente con esta visión, el programa plantea un amplio conjunto de experiencias de aprendizaje que pueden facilitar en los docentes principiantes una inducción de calidad en la docencia.

Actualmente están participando activamente en INDUCTIO 345 profesores principiantes y 43 mentores. Los niveles educativos en los que los docentes participantes en el programa de inducción imparten docencia son inicial, básico y medio.

El programa consta de Actividades formativas al interior de la escuela y fuera de ellas. Las actividades al interior de la escuela toma en consideración la necesidad de que las escuelas elaboren un plan de acogida para los nuevos profesores. Un elemento fundamental del programa es desarrollar ciclos de análisis y mejora de la práctica que los profesores principiantes desarrollan junto con sus profesores mentores. Al exterior de la escuela, se realizan un conjunto de actividades formativas formales, como son la realización de seminarios formativos dirigidos a promover un mayor conocimiento acerca de los aspectos didácticos y organizativos de la función docente, que representan problemas para la inducción del profesorado principiante. Junto a estos seminarios, proponemos la organización de actividades no formales que denominamos Círculos de Aprendizaje, a través de los cuales los profesores principiantes comparten, reflexionan e intercambian experiencias con otros docentes principiantes y experimentados. Por otra parte, a lo largo del programa, los participantes disponen del Portal de Recursos Digitales para la Docencia que ofrece recursos y herramientas para aprender en los espacios virtuales.

Fuente: Carlos Marcelo, et al. 2016. Revista Ibero-americana de Educação, vol. 71, núm. 2, pp. 145-168

Más información:

Ministerio de Educación, Inducción de Docentes Principiantes:

<http://www.inafocam.edu.do/portal/index.php/noticias-inafocam/item/1154-inafocam-socializa-experiencias-de-los-mentores-del-programa-de-formacion-del-profesorado-principiante.html>

Noticias del Inafocam (Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio)

<http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/viceministerio-de-acreditacion-y-certificacion-docente/AWzT-guia-especifica-para-la-induccion-de-docentes-principiantespdf.pdf>

ARGENTINA - Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Programa Maestro + Maestro

El Programa Maestro+Maestro es un componente del Proyecto ZAP que nuclea a las escuelas ubicadas en las denominadas “zonas de atención prioritarias” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Toma como eje la alfabetización inicial y establece como principal estrategia la capacitación de los docentes del primer ciclo. Para garantizar la continuidad pedagógica cuando el docente se capacitaba en servicio, se decidió la incorporación de un segundo maestro en los grados del primer ciclo (el “maestro ZAP”).

El programa incluyó como estrategia la capacitación situada y el acompañamiento pedagógico a los docentes por parte de los capacitadores, el trabajo conjunto en el aula entre capacitador y maestro. Tal como se explica en un informe de investigación desarrollado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: “La asiduidad de la capacitación sumada a la asistencia técnica en las escuelas, e incluso al interior de las aulas por parte de las capacitadoras, marca una diferencia significativa, según los entrevistados, con los modos tradicionales de capacitación. Es la sensación de trabajar cuerpo a cuerpo con las capacitadoras para mejorar el trabajo en el aula lo que constituye el plus de la capacitación brindada por ZAP. Tanto en las entrevistas como en las reuniones de trabajo con las escuelas, los docentes rescatan como particularidad que las capacitadoras asumen las clases a modo de demostración para que los docentes puedan ver ‘en acto’ la propuesta. Desde la perspectiva docente, esto es un avance respecto de otras modalidades de capacitación donde observan una ruptura entre la teoría o propuesta de trabajo y la práctica”.

Más información:

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dgie/mm.php?menu_id=20086

http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/inv_concluidas/proyecto_zap.pdf?menu_id=11885

Plan Matemática para todos

El Plan “Matemática para todos” es una política de enseñanza llevada adelante por el Estado Nacional a través de la Dirección de Educación Primaria y el Instituto Nacional de Formación Docente aproximadamente entre 2012 y 2015. El propósito general fue promover un mejoramiento de la enseñanza de la Matemática en la escuela primaria, específicamente en el segundo ciclo. En primera instancia se planteó como un plan bianual destinado a 1700 escuelas.

Entre sus estrategias, se desarrollaron y distribuyeron materiales didácticos y se formó un grupo de acompañantes didácticos que visitó regularmente las escuelas participantes para asesorar a los maestros en la implementación de la propuesta y reflexionar sobre las experiencias. En este marco, se proyectó también la formación de una Red de Maestros Orientadores.

Más información:

https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj2zrjJ0Y_YAhWDD5AKHWWXBIsQFggIMAA&url=http%3A%2F%2Fportales.educacion.gov.ar%2Fdep%2Ffiles%2F2012%2F01%2FPlan-Matem%25C3%25A1tica-para-todos.doc&usg=AOvVaw0lrAuuaoxy8OLMgVwZRDcD

<http://portales.educacion.gov.ar/dep/plan-matematicas-para-todos/>

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, Andrea. 2004. *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Altet, Marguerite 2005. "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas". En: *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier, Philippe Perrenoud (Coords). Fondo de Cultura Económica. México

Ávalos, Beatrice. 2002. La Formación Docente Continua en Chile. Desarrollo, logros y limitaciones. En: AAVV. *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. UNESCO – OREALC: Santiago.

Ávalos, Beatrice. 2007. El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, Vol. 41, N°2, 77-99.

Ávalos, B. 2009. Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En C. Vélaz de Medrano y A. Vaillant, A. (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 67-77. Madrid: Santillana-OEI.

Beltrán Llavador, F. (Coord.) 2006. *La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Boerr Romero, Ingrid. (Ed.) 2010. *Acompañar los primeros pasos de los docentes. La construcción de una política de inserción al ejercicio profesional*. OEI, Metas 2021. Chile, Santillana.

Bolívar, Antonio. 2010. "La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión de la investigación". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2), 10-33.

Bullough, Robert. 2000. Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En: Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. *La enseñanza y los profesores, I La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

Calvo, Gloria. 2014. "Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo" en AAVV: *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. OREALC / UNESCO, Santiago.

Caporossi, A. 2012. La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homos Sapiens Ediciones.

Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela. 2014. *Las prácticas como eje de la formación docente*. Buenos Aires: EUDEBA.

Cooperativa Centro de Estudios para la Educación Popular (Cepep). 2010. *La Sistematización de Experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores*. Caracas.

Cochran-Smith, Marilyn y Susan Lytle. 2003. "Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica" en, Lieberman, Ann y Lynne Miller (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.

Davini, María Cristina. Coord. 2002. *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers.

Davini, María Cristina. 2015. *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

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

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

Dubet, François. 2006. *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Ferry, Gilles. 1990. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós: México.

Fullan, M. 2007. "Change the terms for teacher learning". JSD, National Staff Development Council: www.nsd.org. Vol. 28, N° 3, pp. 35-36.

Fullan, M. 2010. *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand Oaks: Corwin

Imbernón, Fransec. 2010. "A formación permanente a través de redes de profesorado" en *Eduga, Revista Gallega do Ensino* N°60.

Ingvarson, Lawrence, Marion Meiers & Adrián Bebáis. 2005. "Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy" en *Education Policy Analysis Archives*, vol.13, N°10, 1-20.

Knowles, Gary. 2004. "Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia", en Goodson, Ivor (ed.). *Historias de vida del profesorado*, 149-205. Barcelona: Octaedro.

Leite, A. y Rivas, J. (2013). La biografía escolar en la formación del profesorado. En A. Lopes, F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (Coords.), *Histórias de vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital.

Lieberman, Ann y Wood, Diane. 2003. "Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizajes" en Lieberman, Ann y Lynne Miller (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.

Martínez Bonafé, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación de profesorado*, 18(3), 127-143.

Marcelo García, Carlos. 1999. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.

Morduchowicz, Alejandro. 2002. *Carreras, Incentivos y Estructuras Salariales Docentes*. Santiago de Chile: PREAL, Documento de Trabajo N° 23. Disponible en: http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Carreras_incentivos_y_estructuras_salariales_docentes.pdf

Nóvoa, Antonio. 2009. "Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?", en Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. Coord. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI – Fundación Santillana.

Perrenoud Philippe. 2007. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao: Barcelona.

Poggi, Margarita. 2014. *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes*: Buenos Aires: Santillana.

Ravela, Pedro. 2009. "La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales" en, Martín, Elena y Martínez Rizo, F. Coord. *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Fundación Santillana – OEI, Metas Educativas 2021. Madrid.

Ruan, Diana. 2016. *Análisis de la política mexicana de inserción profesional docente en el Marco de la reforma educativa de 2013*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.

Sarramona López, Jaume. 2012. "Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria", en Tenti Fanfani, Emilio (coord.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.

Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento Básico VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Tezanos, Araceli. 2007. "Formación de profesores. Una reflexión y una propuesta"; en Rev. *Pensamiento Educativo*, Vol. 41, N° 2, 57-75.

Tyack, D. y Cuban. L. 2000. *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica, México.

Vaillant, Denise. 2005. *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Ocatadro.

Vaillant, Denise 2009. «Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo», en Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. OEI. Madrid, Fundación Santillana; pp. 29-37.

Vaillant, Denise. 2016. "Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente", *Revista Política educativa, Docencia* N° 60.

Vaillant, D. y Marcelo Carlos. 2015. *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.

Vezub, Lea. 2004. "Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje". *Revista IICE* N°22, 3-12. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - Miño y Dávila Editores.

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

Vezub, Lea y Alliaud, Andrea. 2012. *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y*

operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). República de Uruguay.

Vezub, Lea. 2011. "Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente". El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N°30, 103-124. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149>

Vezub, Lea. 2013. "Hacia una pedagogía del Desarrollo profesional Docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores". *Revista Páginas de Educación*, Vol. 6, Núm. 1, 97-124. Universidad Católica de Uruguay, Montevideo.

http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy/inicio/item/43-pags_edu6.html

Vezub, Lea. 2016. "Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores". En *Revista Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 53 (1), 1-14

Viñao, Atonio. 2002. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata, Madrid.

Wenger, Etienne. 2001. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós,

Yus Ramos, Rafael. 1999. "Formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad", en Angulo Rasco, José Félix, Javier Barquín Ruiz y Ángel I. Pérez Gómez (eds.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

Documentos

Bruns, Bárbara y Luque, Javier. 2014. *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial.

COM 392 final, 2007. "Mejorar la calidad de la formación del profesorado". Comunicación de la Comisión de Comunidades Europeas al Consejo y al Parlamento Europeo, Bruselas.

Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Estrategia Regional Sobre Docentes. OREALC/UNESCO Santiago. Disponible en:

OREALC/UNESCO (2014) *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile.

EURYDICE (2002). *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns*. Key topics in Education in Europe, Volume III. Brussels.

OCDE. 2005. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OCDE.

Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay: Viceministerio de Educación Básica. Dirección General de Educación Inicial y Escolar Básica. *Proyecto Curricular Formación de Técnico Docente en Asesoría Pedagógica en 1° y 2° Ciclo de la EEB*, agosto, 2017.

UNIDAD EJECUTORA DE PROGRAMAS Y PROYECTOS

Coordinación de Proyectos de Formación Docente

PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES



 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES



 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES



 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES



 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES



Feei

Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación



TEKOMBO'E
HA TEMBIKUA
MOTENONDEHA
MINISTERIO DE
EDUCACIÓN
Y CIENCIAS

TETÁ REKUÁI
GOBIERNO NACIONAL
Jajapo ñande raperà ko'ága guive
Construyendo el futuro hoy