

La formación docente en la escuela:
Actividad sustantiva y responsabilidad del Director.
Teacher training at school:
Substantive activity and a principal's responsibility

- Área temática en la que presenta su ponencia: La formación docente en la escuela.
- Autor/es: LUSQUINOS, Corina
- Institución de pertenencia: Asociación Civil Estrategias Educativas - UNICEF
- Dirección electrónica de referencia: clusquinos@estrategiaseducativas.org
- Resumen: La formación docente en la escuela es sustantiva por su relación estrecha con el desarrollo y desempeño profesional, así como por la relación que éste último tiene con los aprendizajes de los estudiantes. La concreción de esta modalidad de formación docente, su desarrollo y consolidación a nivel organizacional, se constituye en una de las responsabilidades centrales e indelegables del director de la institución.
- Palabras clave: formación docente – desarrollo profesional - desarrollo de capacidades – aprendizajes –
Teacher training in schools is substantive because of its close relationship with professional development and performance, and also due to the relationship the latter has with the learning of students. The materialization of this form of teacher training, its development and concretion at the organizational level, constitutes one of the key and indelegable responsibilities of the head of the institution.
- Keywords: teacher training- professional development - capacity building - learning -

Introducción

La formación docente en nuestro país ha sido planificada formalmente a partir de una oferta inicial y una oferta de formación continua. La jurisdicción nacional propone

políticas y brinda capacitación continua, mientras que las jurisdicciones provinciales organizan y administran ambos niveles de ofertas.

La formación inicial se caracteriza por una fuerte prescripción en el plan de estudios, que además fue extendiéndose y variando periódicamente, mientras que la continua se caracteriza por su variedad, desregulación y sobreabundancia permanente.

Ambas ofertas comparten la falta de seguimiento y de evaluación de impacto de la formación que se brinda en ellas, y, a la vez, la imagen de escasa efectividad en el logro de resultados. Imagen que se estructura, muy especialmente, a partir de los resultados de las evaluaciones del desempeño de los estudiantes, aunque éstas no brinden los insumos suficientes para ello.

Este círculo negativo de falta de seguimiento y evaluación, así como de imagen negativa de su efectividad, lleva a pensar que el conocimiento y las estrategias capaces de generar un cambio en este estado de presumible crisis permanente de la formación docente, está fuera de las propias prácticas docentes y de las escuelas.

Opuestamente, se sostendrá aquí, que la formación en la escuela es sustantiva para el desarrollo y desempeño profesional de los docentes, y que esa formación se constituye en una de las principales responsabilidades del director. Al respecto se hará referencia a las concepciones básicas de construcción de sentido, el por qué y para qué de esta modalidad de formación y su relación con el rol directivo.

1. La formación en la escuela es sustantiva para el desarrollo y el desempeño profesional.
 - 1.1. En primer lugar, porque es la forma más efectiva de aprendizaje.

En primer lugar, es sustantiva, porque es la forma más efectiva de desarrollo profesional, según se demuestra a través del modelo 70-20-10. Este modelo elaborado por M. McCall, M. Lombardo y R. Eichinger en 1980, expresa en su denominación una estimación de la proporción del impacto que tienen distintas fuentes a partir de las cuales las personas progresan en sus aprendizajes profesionales y laborales. El modelo se elaboró a partir de la evaluación de numerosos casos de profesionales de alto desempeño en el ejercicio de su profesión en distintos puestos laborales, y la reconstrucción de cómo ellos adquirieron ese nivel de competencia o efectividad.

En primer lugar, permite afirmar que a partir de afrontar los desafíos y problemas en su propia experiencia laboral las personas logran el 70% de sus aprendizajes. Adquieren experiencia en la toma de decisiones, estudian e integran conocimientos e información, y también aprenden a partir de sus errores, entre muchas otras prácticas; lo que les permite el desarrollo y fortalecimiento de capacidades, además de la adquisición de conocimientos, en forma muy cercana a la práctica específica.

Un 20% de los aprendizajes, adicional al 70% mencionado en primer lugar, se logra a través de la interacción con otros. Consultas, orientaciones, en general brindadas por personas que son consideradas expertas en el tema en cuestión; también a través del feedback (en sus muchas acepciones), el mentoring, el coaching, las redes de trabajo y redes sociales, análisis de casos, reuniones, grupos de discusión, y grupos de aprendizaje colectivo, como asociaciones o colegios profesionales (Alan y Atkinson, 2013). La influencia de una figura inspiracional o de un director se incluyen en esta dimensión. Estímulo, orientación y retroalimentación en cuestiones específicas son los principales beneficios de esta modalidad de aprendizaje.

El 70% refiere a un modo de aprendizaje individual, introspectivo, autorregulado. El 20% adicional referido, es interdependiente y social. Aunque ambos se combinan estratégicamente.

Finalmente, el modelo sostiene que, estimativamente, el 10% restante de los aprendizajes que permiten el desarrollo profesional proviene de la instrucción formal tradicional, de cursos y otros eventos educativos (Alan y Atkinson, 2013).

En el ámbito educativo, y específicamente en relación a la formación docente y su desarrollo profesional, el tema no es nuevo. Perrenoud (2010) trabaja el análisis y la reflexión sobre la propia experiencia como capacidades básicas para el desempeño laboral, en una de sus obras. El autor expresa: “Formar a buenos principiantes es, precisamente, formar desde el inicio a gente capaz de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello (Perrenoud, 2010; p.17). Porque si bien todos analizamos, en mayor o menor medida, nuestros actos, se trata de convertir ese análisis en capacidad profesional, con sus métodos y sus condiciones. Es una capacidad que es necesario enseñar y aprender durante la formación inicial para luego poder desarrollar y fortalecer.

Perrenoud diferencia la reflexión *en* la acción de la reflexión *sobre* la acción, aunque afirma que la primera suele dar origen a la segunda. En el primer caso, en la reflexión *en* la acción, se ponen ‘en reserva’ elementos y situaciones que despiertan la necesidad

de análisis pero que no es posible llevarlo a cabo durante el propio transcurso de la acción, pero que sí genera el planteo o por lo pronto la incertidumbre. En el segundo caso, refiere al análisis que es posible realizar reconstruyendo la acción, analizándola y comparándola con lo planificado y los resultados esperados. El autor también hace referencia a la reflexión en *plena acción* que es la que permite ir evaluando el proceso de intervención y generar los cambios que resulten necesarios para poder sostenerse en la trayectoria hacia los resultados.

El empleo sostenido de estas capacidades básicas de la autoformación en la propia práctica ya marca un diferencial en el desempeño de la función. Aunque también alerta sobre los esquemas de análisis y reflexión, y su inevitable estructuración y reiteración en el empleo, que impide ver la situación en todas sus dimensiones o, especialmente, ver situaciones nuevas. Es en estas alertas, donde se hace evidente que el profesional no sólo debe atender permanentemente a su objeto de trabajo sino también a sus esquemas de acción y de autoevaluación.

Esta práctica de formación acrecienta su potencialidad cuando se combina con la práctica colaborativa con otros miembros de la organización.

En este sentido, la formación profesional en la escuela, a partir de la propia práctica y de la práctica colaborativa con los pares, se halla subvalorada. No tiene el espacio, el tiempo, ni la formación necesaria de los protagonistas se halla estandarizada como para llevarla adelante con la rigurosidad que exige. Se constituye en una prioridad a tener en cuenta entre las políticas de formación docente.

Sin embargo, este argumento sobre lo sustantivo de la formación docente en la escuela tiene un condicionante, y es la calidad de la formación inicial de los docentes. Es en esa etapa en la que se sientan las estructuras de pensamiento, el nivel de complejidad de los planteos, la capacidad para dar respuesta en la práctica. La formación inicial condiciona el potencial de desarrollo profesional de los docentes de educación obligatoria como en cualquier otra profesión.

Cuando la formación inicial no es de calidad el ejercicio de la profesión se vuelve artesanal, difícil de sistematizar y apegado a las opiniones y percepciones emocionales más a que a resultados de impacto. Resulta difícil compensar con instancias de perfeccionamiento o actualización estas condiciones iniciales, porque la construcción de esquemas de abordaje ya se han generado, y sobre ellos, lo que se logra es la incorporación de prácticas recortadas sin un fundamento claro y sin la autonomía

necesaria como para decidir cabalmente su fundamento, su potencialidad, su oportunidad de empleo y su relación con otras prácticas.

Aún así, si la formación inicial no ha tenido la calidad necesaria, la formación en la escuela podría avanzar en el desarrollo de estas capacidades básicas; la construcción de sentido a través de la integración de lo particular con el todo; la visión de proceso y resultados, la gestión del conocimiento y de información; el análisis de coherencia y consistencia; el desarrollo de la función ejecutiva; entre otros, donde los docentes con mayor trayectoria transfieran ese know how a los nuevos ingresantes.

1.2. La formación docente en la escuela, fuente principal de desarrollo y desempeño profesional, es sustantiva porque este desempeño está directamente relacionado con los resultados de aprendizajes de los estudiantes.

Se ha sostenido hasta aquí que la formación docente en la escuela es, según la teoría, la fuente más importante de los aprendizajes necesarios para el desarrollo y desempeño profesional.

A esto agregamos ahora que, este desempeño está directamente relacionado con los aprendizajes de los estudiantes, razón de ser de la escuela.

“Los estudios que toman en cuenta todas las pruebas disponibles sobre eficiencia docente sugieren que los estudiantes asignados a docentes con alto desempeño lograrán avances tres veces más rápido que los alumnos con docentes con bajo desempeño. La evidencia disponible sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes... Una importante investigación demostró que si dos alumnos de 8 años, con desempeño promedio, fueran asignados a distintos docentes –uno con alto desempeño y el otro con bajo desempeño–, sus resultados diferirían en más de 50 puntos porcentuales en un lapso de tres años (Cuadro 1 en Anexo). El impacto negativo de los docentes con bajo desempeño es severo, particularmente en los primeros años de escolaridad. En el nivel primario, los alumnos con docentes con bajo desempeño durante varios años seguidos, sufren una pérdida educacional que es en gran medida irreversible” (Barber, M. y Mourshed, M., 2008, p.12).

Otros autores avanzan en posicionar a la variabilidad de la formación y desempeño docente, como una de las principales fuentes de la variabilidad en el desempeño de los estudiantes.

“La variabilidad entre las escuelas, en la mayoría de los países occidentales, es mucho menor que la variabilidad dentro de las escuelas. Por ejemplo, los resultados en el área de lectura del programa para la evaluación de estudiantes a nivel internacional (PISA) de 2009 en los países que participan en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), es 36 por ciento, y la varianza dentro de las escuelas es 64 por ciento. Hay muchas causas para esta varianza dentro de las escuelas, pero yo considero que la más importante (y sobre la que podemos influir para su reducción) es la variabilidad en la efectividad de los docentes” (Hattie, 2015)

Sin embargo, en este segundo, aspecto el desconocimiento sobre el desempeño docente se une al desconocimiento sobre la posición real en la que se encuentran los estudiantes en la progresión de sus aprendizajes. Avanzar en esta línea implicaría entonces, contar con información oportuna y relevante que permita realizar un seguimiento preciso y sostenido del desempeño de los estudiantes, para poder dar cuenta de su variación y progreso.

Con la experiencia acumulada, cabe la duda, sobre la potencialidad de las estrategias de desarrollo e implementación de proyectos de mejora o innovaciones cuando las capacidades básicas para hacerlo no han sido desarrolladas.

Se ha sostenido hasta aquí que la formación docente en la escuela, a partir del análisis y reflexión sobre su propias acciones y desempeño en ellas, es según la teoría, la fuente más importante para el aprendizaje necesario para el desarrollo y desempeño profesional. Y luego se agregó que este desempeño está directamente relacionado con los aprendizajes de los estudiantes, por eso el carácter de sustantivo de la formación docente en la escuela.

Sin embargo, también se ha afirmado que es función indelegable del director. Se avanzará en ello ahora.

2. La formación docente en la escuela, responsabilidad del director.

El director enseña aunque explícitamente no se lo proponga. Con las decisiones que toma, el seguimiento que realiza, el apoyo y las oportunidades que brinda y los criterios con los que lleva a cabo cada una de estas acciones en la escuela, se constituye en el más constante y efectivo capacitador de los docentes (Lusquiños, 2012).

Y esto, no porque disponga de un conocimiento superlativo al de los docentes, sino por la potencialidad de la posición que ocupa. La misma afirmación dicha por un docente, es una opinión, dicha por un director se constituye en posicionamiento, aunque los docentes no acuerden plenamente con ello.

El modelo 70-20-10 que se mencionó al principio, no es sólo el dimensionamiento de la variedad de fuentes de aprendizaje, sino que al darle el 70% del peso del desarrollo profesional a la actividad del trabajo, hace caer la responsabilidad sobre los directivos y la propia organización, por la calidad del trabajo que se promueve. Complementariamente, es en las actividades relacionadas con este 20%, donde toma una importancia fundamental la figura del mando. Sea como dador de feedback, consejero, ejemplo o mentor, es en gran medida el “20” el que establece la diferencia entre un mando comprometido con el desarrollo de su gente y otro que no lo esté tanto (Alan y Atkinson, 2013).

Anthony Bryk, en la sistematización de la experiencia de la Reforma de las Escuelas de Chicago que dirigió en la década de los 80, planteó la formación docente en la escuela como una dimensión de la conducción, y la denominó ‘Dimensión de Instrucción’. La posicionó además como una de las dimensiones claves para conducir el cambio y la mejora en la escuela (PREAL, 2011).

La dimensión de instrucción, como dimensión del liderazgo escolar está hoy en el centro de muchas reformas, por el modo en que impacta en las dinámicas de compromiso y aprendizaje del estudiante. Incluye todas las iniciativas que impulsa el director para construir capacidades en sus profesionales, dar orientación sobre la instrucción, y coordinar personas, programas y recursos, entre otros. Adicionalmente, el autor menciona la necesidad que el director genere mecanismos de inclusión y facilitación de la progresión de las acciones cuando se buscan cambios organizacionales importantes que requieren construir capacidades colectivas e inspirar a los distintos estamentos de la comunidad escolar en torno a una visión común de cambio (PREAL, 2011).

Además, dentro de este 20%, se incluye un componente importantísimo en el desarrollo de un profesional, como es la influencia cultural de la organización. Es frecuente que la oferta de educación formal (el 10%) resulte de difícil apropiación y disponibilidad para la toma de decisiones y la aplicación, no sólo por su nivel de abstracción o generalización sino porque no coincide con la realidad de la organización. Esto hace que, los docentes, especialmente en el inicio de sus carreras profesionales, observen lo que hacen sus pares e imiten; sustituyendo en pocos años de ejercicio profesional lo aprendido en la formación inicial. Si las prácticas de los más experimentados no se asienta en una cultura organizacional, cuya construcción y fortalecimiento es alentada por el director, los docentes irán incorporando prácticas recortadas de acuerdo a las necesidades que le fueron surgiendo.

Director y cultura organizacional se constituyen en formadores permanentes de los docentes aunque explícitamente no se lo plantee.

Respecto de la responsabilidad del director en la formación docente en la escuela, podemos mencionar, dos condicionantes.

El primer condicionante es el foco en el que el director centra su conducción. Aquello que el director toma como centro y referencia de sus intervenciones, revisiones y controles, es lo que se constituye en el foco, y es el área que, sin duda, va a funcionar y a mejorar. Si el director, se preocupa por la infraestructura e higiene de la escuela, sin duda la escuela estará impecable en esos aspectos. Si tiene un perfil administrativo, seguramente todos la información de la escuela esté impecablemente organizada y completa en sus archivos. El desafío es que el director vuelque esa dedicación y conocimiento al aprendizaje de los estudiantes. Lo que se denomina focalizarse en los aprendizajes. Significa que los aprendizajes de los estudiantes, tanto en términos de proceso como de resultados, se constituyen en centro de atención, prioridad y referencia para el director, tanto para el ejercicio de su función como para considerar el resto de las acciones que se realizan en la escuela (Lusquiños, 2012).

A partir de esa focalización, en la que el director debe trabajar para que toda la escuela la comparta, es que el docente encuentra sentido en avanzar en la autoformación y la co-formación dentro de la escuela.

El segundo condicionante es el de generar un clima colaborativo. Motivar, generar sinergia, construir sentido y muy especialmente establecer lazos de confianza. Gestionar el conocimiento y la iniciativa colectiva, exige de la generación de interacciones y espacios de trabajo donde se logre intercambiar y complementar conocimientos y

experiencias. Cuando la cultura organizacional no es fuerte en este sentido, el director es un promotor clave del espíritu de equipo.

Para lograr de ello una práctica sostenida es necesario que el director revise y valore esas acciones, las de a conocer y las transfiera. Si este ciclo no se concreta, sólo se darán algunas experiencias aisladas cuyo fin será un documento más en la biblioteca del director.

Podemos concluir entonces que, desde las políticas hasta las prácticas, se impone como mandatorio avanzar concretamente en esta modalidad de formación docente, la de mayor influencia sobre las prácticas y sobre los aprendizajes de los estudiantes, que es la formación en la escuela.

3. Cómo iniciar la formación docente en la escuela

Para avanzar en esta línea, sin caer en situaciones estereotipadas o sin la suficiente profundidad que terminen en un desaprovechamiento del esfuerzo realizado es necesario tener en cuenta algunas cuestiones.

En primer lugar, es necesario explicitar que el objetivo de llevar adelante actividades sostenidas de formación o desarrollo profesional en la escuela se fundamenta en la relación directa que esta tiene con los aprendizajes de los estudiantes. Esto implica que el impacto de las acciones debe evidenciarse en una genuina mejora de los logros de aprendizaje.

En segundo lugar, es necesario desarrollar capacidades para llevarla a cabo. En este sentido se vuelven valiosas desde las prácticas de reflexión-acción y el análisis clínico hasta prácticas propias de la investigación.

En tercer lugar, es necesario planificar sobre lo que se va a trabajar, y en este sentido, dado el foco elegido, las problemáticas que se aborden deben ser nudos críticos del proceso enseñanza aprendizaje, esto es, obstáculos para su progresión oportuna, y poder abordarlos con un enfoque de mejora, hacia resultados superadores de la situación actual.

En cuarto lugar, planificar su proceso de autoevaluación y de evaluación para que la experiencia, no quede sólo en eso, una experiencia, y se constituya en una fuente de conocimiento válido para la organización.

En quinto lugar, dar espacio a la heterogeneidad de los perfiles docentes. Explícitamente generar distintos grupos de trabajo con distintos perfiles donde quienes estén en las mejores condiciones traccionen al resto, y quienes no lo estén sean protagonistas de esa oportunidad de aprendizaje.

Es sustancial en todos los casos identificar el origen de ciertos obstáculos del proceso enseñanza-aprendizaje, el primero, por ejemplo, es el déficit en la asistencia o presencia sostenida a la escuela por todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar, desde los estudiantes hasta los directivos. No se trata de un problema disciplinar o metodológico, sin embargo incide directamente en la enseñanza y en el aprendizaje, como en la organización y el clima escolar. Estudiar este problema, sistematizar la información e identificar su regularidad así como sus causas; plantearse una meta realista a alcanzar, así como un abanico de acciones concretas a implementar, durante un tiempo determinado en el que se verificará el impacto logrado en la asistencia y qué acciones o propiedades de las acciones condujeron a los logros; seleccionar las acciones más efectivas y concluir el resto, para finalmente compartir resultados y valorar las mejoras resulta una importante oportunidad de aprendizaje.. Podría preguntarse, cuál es el aprendizaje que lograrían los docentes en una experiencia como esta. Pues, aprender a hacer en forma metódica y sistemática, con información compartida y no por opinión; a evaluar las acciones; e identificar su efectividad.

Desde este simple ejemplo hasta las más complejas Comunidades de Aprendizaje las acciones y resultados varían, lo sustancial es sostener este ciclo en el tiempo.

Aunque aún la formación docente en la escuela no esté instalada en la práctica, son numerosas las propuestas para llevarlas a cabo en la escuela. Ya en los 80, Bryk hacía mención de la 'comunidad profesional escolar', y al respecto afirmaba, "institucionalizar un proceso de mejora continua implica que los profesores renuncien a parte de la privacidad de su sala de clases para establecer un diálogo crítico con otros para abordar problemas comunes y buscarles soluciones" (PREAL, 2011).

Hattie (2015) propone el trabajo colaborativo en la escuela como la estrategia para superar los problemas de aprendizaje de los estudiantes. Y afirma, que el trabajo colaborativo "coloca una serie de exigencias en nuestros docentes: que tengan un nivel alto de habilidades para tomar decisiones cognitivas; que sea capaces y estén dispuestos a decir "me equivoqué en mi elección del método de intervenciones y debo cambiar lo que hago" o "elegí correctamente mi método de intervenciones, pues me llevaron a enseñarles con éxito a los estudiantes"; y que puedan involucrarse con otros en

investigaciones colaborativas sobre sus diagnósticos, intervenciones y evaluaciones fundamentándose en la evidencia de su impacto.

También recalca la figura del director en este sentido, afirmando: “Los dirigentes escolares tienen una función muy importante: aprovechar la experiencia en sus escuelas y liderar transformaciones exitosas. El sistema también tiene una función: proporcionar apoyo, tiempo y recursos para que esto se cumpla. Poner estas tres figuras juntas (docentes, dirigentes y sistema) nos lleva a la base de la experiencia colaborativa” (Hattie, 2015).

Actualmente, Murillo y Krichesky, desde el ámbito de la investigación sobre Mejora de la Eficacia Escolar enumeran los elementos que configuran una cultura de mejora en un centro educativo, y entre ellos mencionan “la disposición para convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje. Un factor fundamental en una cultura escolar orientada al cambio es la buena disposición para desarrollar una comunidad profesional de aprendizaje. Los centros que tienen como foco el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad (no solo de los estudiantes) porque comprenden que esa es una excelente forma de mejorar continuamente, aceptan los cambios como algo habitual. La necesidad de mejorar las condiciones internas de los centros con considerable rapidez implica un aprendizaje continuo y colaborativo a través del cual todos los docentes incrementen sus saberes, tanto de manera individual como colectiva (Murillo y Krichesky, 2012). Y, fundamentalmente, basado siempre en las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

En palabras de Hargreaves (Harris et.al, 2003): “El desafío organizacional (para las escuelas) es no depender de personas genio que las conduzcan, sino crear en ellas una cultura y un grupo humano en el que el conocimiento se genere colectivamente (citado en Valenzuela y Horn, 2012, p. 341). Ello exige confianza en los docentes, en su capacidad y método para poder conocer la trayectoria de mejora.

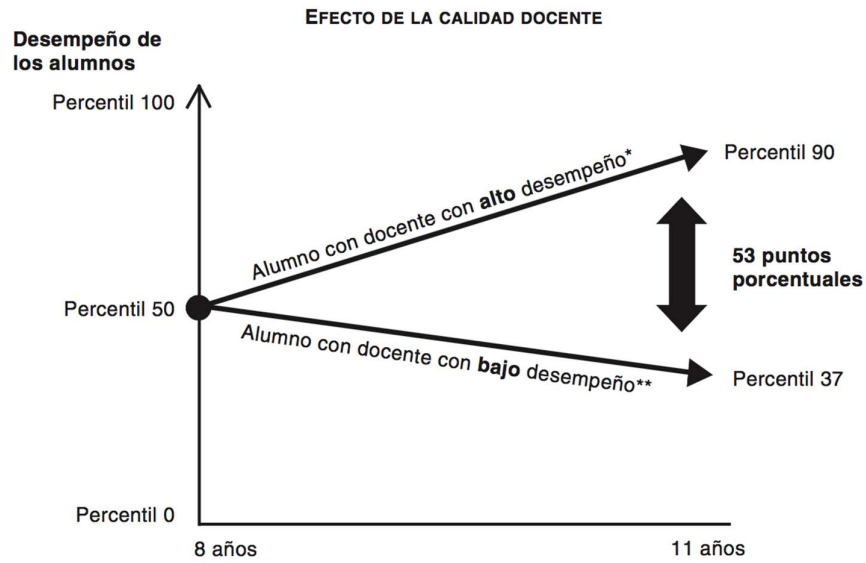
Según Perrenoud, el grado de profesionalización de un oficio no es un certificado de calidad entregado sin examen a todos los que la ejercen, sino más bien una característica colectiva, el estado histórico de una práctica, que reconoce a los profesionales una autonomía estatutaria, fundada en una confianza, en sus competencias y en su ética. En contrapartida, asumen la responsabilidad de sus decisiones y de sus actos, moral y legalmente (Perrenoud, 2007, p.11). La formación docente en la escuela, promovida y guiada por sus directores, con una explícita construcción de institucionalidad, se

constituye en una de las vías prioritarias para avanzar en este desarrollo y desempeño profesional docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Alan y Atkinson (2013): *El 20 del 70-20-10*. Disponible en: <http://www.alanyatkinson.com/index.php/articulos/24-20>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus resultados*. Documento de trabajo 41. Santiago de Chile: PREAL.
- Bryk, A. et al (2009). *Organizing schools for Improvement*. Chicago University Press.
- CEPPE (2009). *Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2009) - Volumen 7, Número 3.
- Lusquiños, C. (2012). *Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes*. Apuntes de clase. Versión Preliminar. Buenos Aires: Asociación Civil Estrategias Educativas - Unicef Argentina.
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. y Chapman, C. (2003). *Effective leadership for school improvement*. Oxon & New York: Routledge Falmer.
- Hattie, J. (2015). *Lo que mejor funciona en educación: las políticas de experiencia colaborativa*. Londres: Pearson PLC. Disponible en: https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/hattie/The_Politics_of_Collaborative_Expertise_Spanish_Web.PDF
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. (2012). *El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* - Volumen 10, Número 1.
- Perrenoud, P. (2007): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao.
- PREAL (2011). *Apoyos esenciales para el mejoramiento de los aprendizajes. Serie Políticas. Formas y Reformas de la Educación*. Año 13 / No 36.
- Valenzuela, P. y Horn, A. (2012). *Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes*. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012), p. 325.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *Qué sabemos sobre los directores de Escuela en Chile?*. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación Chile- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación – CEPPE.

Cuadro 1: Relación entre desempeño docente y desempeño de los estudiantes.



*En el 20% superior, **En el 20% inferior.

El análisis de resultados de pruebas de Tennessee demostró que la calidad docente incidió sobre el desempeño de los alumnos más que cualquier otra variable; en promedio, dos estudiantes con desempeño normal (percentil 50) experimentarían una diferencia superior a 50 puntos porcentuales a lo largo de tres años en función del docente que se les asigne.

Fuente: Sanders & Rivers Cumulative and Residual Effects on Future Student Academic Achievement, McKinsey.

Citado en Barber, M. y Mourshed, M. (2008, p.13).