



**UNIVERSIDAD
DEL PACÍFICO**

Economía

Facultad de Economía y Finanzas

**“EL EFECTO DE LOS PROGRAMAS DE
COACHING SOBRE LA HABILIDAD DOCENTE Y
EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES”**

**Trabajo de Suficiencia Profesional
presentado para optar al Título Profesional de
Licenciada en Economía**

**Presentado por
Pamela Lucía Navarrete Gallo**

Lima, enero 2022

RESUMEN

El desempeño docente y sus competencias son parte fundamental para el éxito de cualquier sistema educativo. En este sentido, aquellos países que se encuentran a la vanguardia del aprendizaje estudiantil son también aquellos que han atraído el mejor talento hacia la carrera docente. Sin embargo, esta estrategia es muy intensiva en capital y de largo plazo, lo que puede representar una odisea para los países en desarrollo. En este escenario, los mecanismos remediales que impacten positivamente en el docente durante su carrera se vuelven de vital importancia. Los programas de mentoría, o coaching, han demostrado ser una herramienta efectiva para mejorar las prácticas docentes en el aula y, de esta forma, también el aprendizaje de los estudiantes. La teoría y la evidencia señalan que los programas de mentoría también deben cumplir ciertos requisitos para ser efectivos, siendo la continuidad y la retroalimentación los más esenciales. Este trabajo repasa la evidencia que existe sobre el efecto del coaching en el desempeño de los docentes y sus estudiantes y encuentra que, en general, presentan un impacto positivo y significativo. Finalmente, de desprenden algunas recomendaciones para la implementación de estos programas en la actualidad peruana.

ABSTRACT

Teachers' performance and their competencies are key part of any successful educational system. In this sense, those countries that are spearheading student achievement are the same that have secured and attracted the best talent available towards the teaching career. Nonetheless, this strategy is very intensive in capital and requires of long-term planning, thus, becoming an odyssey for developing economies. In this context, remedial mechanisms that impact positively on teachers' performance throughout their career become vital. In this line, coaching programs have been acknowledged as an effective tool to improve teaching performance in class and – consequently – improving student learning. Empirical evidence points out that coaching programs shall follow some key characteristics to be effective, being continuity and feedback among the most important. This research analyses the extensive empirical evidence available about the effect of coaching programs for improving teaching performance and student learning. Positives and statistically significant effects were found. Finally, some recommendations are given to assess their feasibility in the Peruvian context.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	ii
ÍNDICE DE TABLAS.....	iv
INTRODUCCIÓN.....	1
MARCO TEÓRICO.....	2
EVIDENCIA EMPÍRICA.....	6
DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES.....	12
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.....	15

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Síntesis de estudios revisados.....	10
--	----

INTRODUCCIÓN

La educación es, sin duda alguna, un pilar fundamental para el crecimiento de cualquier país; pero es también un eje clave en el desarrollo del individuo en la sociedad, en la medida en que impacta directamente en su productividad, competitividad y, consecuentemente, sus oportunidades. A pesar de su importancia y de los vastos esfuerzos que realizan los gobiernos por proveer una educación de calidad a su población, muchos países en vías de desarrollo se enfrentan hoy a una gran problemática: los estudiantes asisten a las escuelas, pero no aprenden como deberían.

Por ejemplo, en el Perú, la última prueba estandarizada a nivel nacional (Evaluación Censal de Estudiantes en el 2019) demostró que solo el 17% de estudiantes de segundo de primaria logró los aprendizajes esperados para su nivel, en el área de matemáticas; y el 37.6%, en el área de lectura. En segundo de secundaria, los resultados no fueron más alentadores: el 17.7% mostró un nivel satisfactorio en matemáticas y solo el 14.5% en lectura.

Así, si bien son varios los factores que podrían explicar los logros de aprendizaje de los alumnos, un aspecto sobre el que hay consenso, es que el rol del docente y su enseñanza es central. Políticas para potenciar la formación inicial del docente y atraer al mejor talento al sector educativo han resultado positivas en las principales potencias del mundo. Sin embargo, suelen ser soluciones que requieren planificación de mediano y largo plazo, y alta inversión por parte de los Gobiernos. Ante ello, diversas estrategias y herramientas alternativas se han propuesto para mejorar las habilidades de los docentes mientras se encuentran en servicio, como las capacitaciones, los talleres, seminarios, workshops, programas de acompañamiento, cursos virtuales, coaching, entre otros.

A raíz de las distintas opciones que existen disponibles y de los recursos limitados, se gestó una creciente necesidad por identificar cuáles de ellos son los que logran los mejores resultados en términos de efectividad docente. Así, el coaching o programa de mentoría, ha demostrado ser uno con las mejores características para elevar la calidad de las prácticas instructivas de los docentes pero ha presentado, a través de los años, evidencias mixtas.

¿Puede el coaching mejorar consistentemente las prácticas pedagógicas de los docentes y, con ello, el aprendizaje de los alumnos? La presente investigación sustenta como hipótesis que los programas de coaching sí tienen un efecto positivo y significativo en el desempeño de los maestros y, consecuentemente, en los logros de aprendizaje de los estudiantes. Para resolver la pregunta inicial, se realizó una revisión de 12 estudios que evalúan el efecto de los programas de coaching sobre el desempeño docente y sobre los estudiantes en la última década. El trabajo aborda la hipótesis de la siguiente manera: en la sección II se detalla el marco teórico revisado respecto a los programas de desarrollo profesional y el coaching;

en la sección III se presenta la evidencia empírica evaluada; y en la sección IV las conclusiones y recomendaciones de política.

MARCO TEÓRICO

Existe un claro consenso en la literatura sobre el rol del docente como factor clave para el aprendizaje de los estudiantes. Azigwe et al. (2016) encontraron que los indicadores relacionados con el desempeño docente tienen un impacto significativo en el logro de aprendizaje de los estudiantes. Cordero & Gil-Izquierdo (2018) identificaron que incluso el tipo de enseñanza que se utiliza genera un impacto distinto en el aprendizaje. Rockoff (2004), por su parte, ya había encontrado, al medir el aprendizaje de un mismo estudiante frente a distintos maestros, que las características del docente tenían un impacto directo y significativo en las calificaciones del alumno; más fuerte que el impacto de otros factores como los relacionados a la gestión escolar e, inclusive, más fuerte que el impacto que proviene de las condiciones inherentes al alumno.

Hattie (2007) resaltó también las prácticas de enseñanza como principal determinante para el aprendizaje de los estudiantes, por encima de otros componentes como la gestión de la escuela, el aula de clases y las condiciones del hogar, que son también importantes pero que, en su mayoría, giran en torno a brindar soporte y/o apuntalar la dinámica de enseñanza-aprendizaje. Hanushek (2010) sugiere también que la calidad docente es clave para el logro de aprendizaje de los alumnos y que ningún otro aspecto de la dimensión escolar ha evidenciado ser tan importante como lo es el rol docente.

Resulta evidente, entonces, que contar con una fuerza laboral docente capacitada y con habilidades para la enseñanza en aula es fundamental en cualquier buen sistema educativo. Un docente con limitadas capacidades y bajo desempeño no logrará transmitir conocimiento a sus estudiantes y los preparará muy poco para el futuro; mientras que un docente con alto desempeño será efectivo en incrementar el aprendizaje de sus estudiantes, impactando sustancialmente en su desarrollo y productividad (Tara Béteille & David K. Evans, 2019). En vista de ello, Béteille & Evans, sugieren a los Gobiernos trabajar en cinco pilares para mejorar la efectividad de los docentes: (i) hacer más atractiva la carrera docente, proveyendo un buen sueldo y revalorizando la carrera; (ii) preparar correctamente a los docentes desde su formación inicial; (iii) promover la meritocracia para mejorar la calidad de la fuerza laboral; (iv) poner la tecnología al servicio del docente y usarla para potenciar la dinámica enseñanza-aprendizaje; y (v) proveer a los docentes de soporte y programas de desarrollo profesional mientras se encuentran en servicio.

Es este último pilar, la formación en servicio, el eje sobre el que se enfoca el presente trabajo y resulta sumamente importante en un mundo como el de ahora, en constante cambio; pues es poco probable que los métodos y habilidades que los docentes aprendieron durante su formación inicial se mantengan vigentes durante el resto de su carrera. La pandemia de la COVID19 fue, sin duda, muestra de ello. En ese sentido, los programas de desarrollo profesional para docentes en servicio permiten a los sistemas educativos mantener altos estándares de enseñanza a través de la constante actualización de su fuerza laboral (OECD, 2009). Pero, sobre todo, la formación en servicio resulta clave en aquellos países que enfrentan una crisis de aprendizaje, donde los estudiantes no aprenden lo que deberían y donde existe una urgente necesidad por mejorar la efectividad de los docentes (McAleavy et al., 2018).

Así, de acuerdo con Yoon et al. (2007), el canal de transmisión a través del cual los programas de desarrollo profesional impactan en los logros de aprendizaje del alumno presenta tres etapas: primero, los programas de desarrollo profesional dotan a los docentes de un mayor conocimiento y los ayudan a mejorar sus habilidades. Segundo, esta mejora en el conocimiento y habilidades les permiten mejorar sus prácticas de enseñanza en aula. Tercero y, por último, estas mejores prácticas de enseñanza incrementan el aprendizaje de los estudiantes. Pero basta que alguno de estos nexos falle a lo largo de la cadena o sea muy débil (por ejemplo, si los programas no son suficientemente potentes para mejorar el conocimiento del docente; o si el docente no logra aplicar en aula lo aprendido), para que el efecto sobre el aprendizaje del alumno se vea truncado. Es por ello que Yoon sostiene que los programas de desarrollo profesional para docentes no solo deben ser de altísima calidad, sino que además deben estar muy bien diseñados, planificados e implementados.

Es justamente esto último lo que ha llevado a desarrollar una gran variedad de programas de desarrollo profesional para docentes, que combinan distintas herramientas, duraciones y formatos, y así también, ha llevado a la academia a realizar una gran cantidad de estudios e investigaciones para identificar cuáles son aquellos que podrían tener un mayor impacto, tanto en el desempeño del docente, como en el aprendizaje de los estudiantes.

Todos estos esfuerzos, han permitido identificar de una manera estructurada cuáles son las características que hacen más efectivo a los programas de desarrollo profesional para docentes. Así, el World Bank (2011), en base a la evidencia revisada, y con el objetivo de ayudar a los Gobiernos a pasar del enfoque tradicional de formación en servicio basado en la provisión de insumos; a uno que se centre en mejorar la calidad de la interacción docente-estudiante, recomienda considerar cuatro componentes clave para los programas de desarrollo profesional que se implementen para docentes:

- i. Adaptado al contexto del docente y alineado a sus necesidades. Los programas de desarrollo profesional funcionan mejor cuando el docente adquiere o refuerza habilidades en función a sus necesidades y al contexto en el que se encuentra.
- ii. Práctico. Debe estar enfocado en proveer entrenamiento o habilidades prácticas que los docentes puedan implementar en sus aulas de clase. Los docentes deben tener la oportunidad de poder practicar, reflexionar y recibir retroalimentación para que puedan dominar las habilidades aprendidas.
- iii. Enfocado en habilidades específicas. Los docentes deben poder tener un tiempo adecuado para interiorizar y dominar las nuevas herramientas y habilidades que se les están brindando.
- iv. Continuo e intensivo. Los docentes requieren apoyo continuo y sostenido en el tiempo, de manera que puedan aprender, practicar y dominar las nuevas herramientas. En ese sentido, debe proveérseles varias oportunidades de observación y retroalimentación durante el año escolar.

Bajo las características arriba detalladas, los programas de formación en servicio que tradicionalmente se han brindado a los docentes, como los talleres, workshops, seminarios, cursos virtuales, y otros similares, han quedado desfasados pues no suelen estar acompañados de los componentes prácticos y continuos. Asimismo, aquellos programas que son muy generales pierden también el enfoque en habilidades específicas que el docente requiere y no suelen estar alineados a sus necesidades. Es común, sobre todo en países en vías de desarrollo, que se hagan grandes inversiones en programas de desarrollo profesional para los docentes sin haber definido previamente cuáles funcionan; y se implementan, frecuentemente, programas de corta duración y baja calidad, lo cual lleva a resultados muy poco efectivos (World Bank, 2018).

De hecho, la evidencia sugiere que los programas de desarrollo profesional tradicionales han probado ser muy poco efectivos para desarrollar habilidades en los docentes porque suelen utilizar estrategias más pasivas (como leer y discutir) que activas (como prácticas y brindar retroalimentación). Cuando en realidad es justamente esto último lo que permite a un docente dominar una habilidad (Reddy et al., 2021). Vogt & Rogalla (2009) mencionan que suele haber una resistencia al cambio por parte de los docentes, que genera una amplia brecha entre el nuevo conocimiento que adquieren y las acciones que ejecutan en aula; y es entonces cuando se requiere establecer una conexión entre la teoría y la práctica, de

manera que las nuevas competencias adquiridas se traduzcan en mejores prácticas pedagógicas en la realidad.

Es así que, desde hace algunos años, el coaching (o programas de acompañamiento o mentoría), han podido, en su mayoría, abordar las falencias de los programas tradicionales y brindar una nueva opción de formación en servicio para los docentes, mucho más moderna y que incorpora los componentes clave que permitirían a los docentes mejorar sus prácticas pedagógicas y, con ello, el aprendizaje de sus estudiantes.

El coaching (o programa de entrenamiento, en español) para docentes es un concepto que nació alrededor de los años 80 bajo la premisa de crear espacios de soporte y asistencia para los docentes que implementaban nuevas prácticas en aula (Joyce & Showers, 1981). Esta definición fue evolucionando a través del tiempo, conforme variaban también las características o componentes del programa y así es que, hoy en día, el coaching puede tomar distintas formas. Puede ser uno-uno entre el mentor y el docente; puede ser un grupo de mentores trabajando en equipo con un grupo de docentes; puede tener distintas finalidades u objetivos; puede concentrarse en un set de habilidades específicas o ser de dominio general; e incluso puede tener distintas duraciones (The National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2015).

Martin et al., (2014) describe al coaching como uno de los enfoques más importantes y efectivos de los programas de desarrollo profesional. Pero para serlo realmente, en línea con lo que desarrolla el World Bank (2011), sostiene que requieren de una adecuada duración, de actividades que permitan construir conocimiento, y de un acompañamiento y retroalimentación intensivos. Adicionalmente, asegura que esta metodología funciona mejor cuando los docentes participan de manera convencida y por voluntad propia, reconociendo la importancia de aprender de otros. Kraft & Blazar (2017) sugieren que el coaching consiste normalmente en ciclos de observación de las prácticas en aula del docente, seguidas de una etapa de retroalimentación y recomendaciones prácticas que puedan incorporar. Así, sostienen que estos ciclos deberían ocurrir de manera frecuente durante el año escolar o, si es posible, por un periodo aún más prolongado.

Para efectos de la presente investigación, usaremos una definición general de “coaching”, propuesta por Kraft et al. (2018), y que se refiere a los programas de coaching como todos aquellos programas de desarrollo profesional para docentes en servicio que incorporan la mentoría como elemento principal. Así, el rol del coach o mentor puede ser ejecutado por docentes de maestría, diseñadores de planes de estudio, expertos externos e incluso docentes calificados; y su objetivo es instruir a los docentes para que hagan uso de métodos

de enseñanza probadamente efectivos, colaborar con ellos para identificar las prácticas que mejor calzan con sus necesidades, y ayudarlos a implementarlas (Knight, 2005).

EVIDENCIA EMPÍRICA

La evidencia empírica revisada sugiere que, en casi todos los casos, los programas de coaching o mentoría tienen un efecto positivo tanto sobre las habilidades del docente como en los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Neuman & Cunningham (2009) evaluaron el impacto de un programa de coaching en el conocimiento de los docentes y sus prácticas pedagógicas relacionadas con el desarrollo del lenguaje en 304 centros de educación de la primera infancia en zonas de alta pobreza en Estados Unidos. Así, un primer grupo de tratamiento participó de un curso de 45 horas sobre el desarrollo temprano del aprendizaje; un segundo grupo de tratamiento participó del mismo curso y, adicionalmente, de un programa de coaching durante el año; y un tercer grupo de docentes se mantuvieron como el grupo de control, bajo la premisa de participar de la oportunidad de desarrollo profesional el año próximo. Cabe destacar que el programa de coaching fue individualizado, con periodicidad semanal, permitía la reflexión e introspección, así como se brindaba retroalimentación correctiva y constructiva a los docentes. Era, en pocas palabras, un programa altamente interactivo y basado en necesidades. Los resultados indicaron que los docentes que recibieron el curso y luego el programa de coaching tuvieron, consecuentemente, un desempeño significativamente mayor en sus prácticas en aula.

Por su lado, Vogt & Rogalla (2009) realizan un estudio cuasi experimental donde 32 docentes participaron de un seminario de dos días, en temas de competencias docentes, y nueve sesiones de tres horas de coaching individual en aula; y 18 docentes no participaron de la intervención (pertenecientes al grupo de control). Así, si bien no encontraron mayores diferencias en cuanto al efecto en las competencias de los docentes; si se demostró el efecto positivo y significativo que tuvo el programa en los logros de aprendizaje de los alumnos.

Interesantes resultados también se encuentran en Teemant et al. (2011) dónde realizaron un estudio sobre docentes que participaron de un programa de desarrollo profesional que incluía un workshop inicial de 30 horas y siete sesiones individuales de coaching durante el año. Las sesiones de coaching se basaron en el dominio de cinco estándares de prácticas pedagógicas efectivas: actividades productivas conjuntas, actividades de desarrollo de lenguaje, conexión con el entorno, complejidad de las actividades, y comunicación

instructiva; que posteriormente fueron evaluadas a través de una rúbrica de observación en aula. Los resultados demostraron que el programa de coaching basado específicamente en prácticas instructivas tuvo un impacto positivo y significativo sobre el desempeño del docente y sus métodos de enseñanza. Adicionalmente, el autor encontró que los docentes mostraron una mayor mejora entre la primera y quinta sesión de coaching.

Allen et al. (2011) nos presenta un *Randomized Control Trial* de un programa de mentoría denominado “My Teaching Partner”, orientado a mejorar la motivación y habilidades prácticas de los docentes en la interacción diaria con sus estudiantes. Este programa de mentoría tuvo una duración de 2 años y los 78 docentes de secundaria que participaron fueron divididos entre el grupo de tratamiento, que recibió el programa de mentoría; y el grupo de control, que recibió un entrenamiento tradicional para docentes en servicio. Así, los resultados demostraron que el programa de mentoría no tuvo un efecto significativo en las calificaciones de los alumnos hacia el final del primer año de implementado el programa, pero sí un efecto positivo y significativo en sus calificaciones el año siguiente a la intervención (específicamente, un aumento de 0.22 desviaciones estándar en la evaluación estandarizada post-intervención).

Kraft & Blazar (2013) realizaron un estudio sobre el programa MATCH Teacher Coaching en New Orleans, un programa de mentoría individualizada e intensiva, con una duración de un año, cuyo objetivo era mejorar el manejo del aula y las prácticas instructivas de los docentes, utilizando una estrategia de enfoque en habilidades de enseñanza. Participaron 59 docentes, que fueron asignados aleatoriamente entre el grupo de control y el grupo de tratamiento, donde el grupo de tratamiento participó en el programa de mentoría, mientras que el grupo de control recibió un programa estándar de desarrollo profesional. Los docentes del grupo de tratamiento recibieron entre 4 a 5 semanas de mentoría, 4 horas por semana. Se estima que los mentores trabajaron y estuvieron en contacto con los docentes cerca de 50 horas durante todo el programa.

Luego de medir el desempeño de los docentes a través de una rúbrica de observación en aula, los resultados demostraron que los docentes que recibieron el programa de mentoría fueron más efectivos que aquellos que participaron en las actividades tradicionales de desarrollo profesional, probando de manera sólida el efecto que los programas de mentoría tienen sobre el desempeño docente. No obstante, es importante notar que, en el estudio realizado por Kraft & Blazar, todos los docentes que participaron del programa, tanto del grupo de control como de tratamiento, tenían una alta motivación e interés por recibir la mentoría.

Unos años después, Kraft & Blazar (2017) entraron un poco más a detalle sobre el estudio realizado en 2013, encontrando que, en promedio, el programa de mentoría incrementó la efectividad de los docentes en distintos tipos de comportamientos en aula. Así, los docentes que recibieron mentoría tuvieron un mejor desempeño en lo que respecta a prácticas de enseñanza efectivas, consecución del objetivo de la lección, y manejo del comportamiento en el aula. Encontraron también, aunque en menor grado, que en el año posterior a la mentoría, los docentes que recibieron esta intervención fueron capaces de mantener las mejoras que habían implementado a pesar de ya no recibir el acompañamiento de los mentores.

Asimismo, en Cohen et al. (2020) evaluaron el efecto de las mentorías sobre los docentes a través de un *randomized control trial* en un entorno de simulación de aula de clase. Así, 105 docentes universitarios participaron en simulaciones y pusieron en práctica sus habilidades de enseñanza. Divididos de manera aleatoria, el grupo de tratamiento tuvo un espacio de mentoría con un experto entre las sesiones de práctica; mientras que el grupo de control no. Los resultados demostraron que aquellos participantes que recibieron la mentoría de un experto tuvieron un desempeño muy por encima del grupo que no lo recibió. Identificando un impacto positivo y significativo en este tipo de herramientas de desarrollo profesional.

Reddy et al. (2021) sugieren que los programas de mentoría tienen un efecto positivo incluso en docentes que trabajan en zonas de alta pobreza urbana. A través de un RCT, los autores evaluaron el efecto de un programa de coaching cuyo objetivo es incrementar el uso de prácticas instructivas que se basen en evidencia, en la enseñanza de docentes de primaria en zonas de pobreza en Estados Unidos. Participaron en total 106 docentes de primaria, 53 del grupo de tratamiento y 53 del grupo de control. Aquellos que recibieron la intervención, participaron de un programa que incluyó 8 sesiones de coaching individual de 30 minutos. Así, los docentes que contaron con un mentor mostraron grandes mejoras en la calidad de su enseñanza y en el involucramiento promedio de sus estudiantes.

Yoon et al. (2007) había realizado ya algunos años antes una revisión de más de 1,300 estudios publicados entre 1986 y 2006 que analizaban el efecto de los programas de desarrollo profesional en los logros de aprendizaje de los estudiantes. De ellos, solo nueve cumplían con la rigurosidad técnica de una evaluación cuantitativa y, en estos, identificó un total de 20 efectos distintos sobre los logros de aprendizaje. Así, de estos veinte efectos, que promediaron 0.54 (en término de desviaciones estándar), solo uno resultó negativo, uno fue nulo y los dieciocho restantes fueron positivos, de entre 0.12 y 2.39.

A pesar de la gran cantidad de evidencia empírica que soporta la postura de que el coaching tiene un efecto positivo en los docentes y en sus alumnos, Garet et al. (2008) diseñó un ejercicio para identificar el impacto de dos programas distintos de desarrollo profesional en el conocimiento y las prácticas de enseñanza de los docentes en lectura, en escuelas con alta tasa de pobreza; y encontró efectos tangencialmente distintos a los arriba mencionados. Los autores utilizaron una muestra de 90 escuelas y las dividieron en tres grupos. Los docentes del primer grupo (A) recibirían 8 días de seminarios enfocados en contenidos. Los docentes del segundo grupo (B) recibirían los ocho días de seminario y, adicionalmente, un programa de coaching durante un año, con cerca de 60 horas efectivas, diseñado para proveer práctica y asistencia en la aplicación del nuevo conocimiento recibido en el seminario. Finalmente, el último grupo sería el de control, y recibiría los cursos usuales de desarrollo profesional. Así, los resultados evidenciaron que los docentes del grupo A y B obtuvieron mejores resultados en términos de conocimiento adquirido, en comparación con el grupo de control. No obstante, no encontraron impactos significativos en sus prácticas pedagógicas ni en las calificaciones de los estudiantes. Tampoco se encontró un efecto estadísticamente significativo en las calificaciones de los alumnos el año siguiente de implementada la intervención.

Con el objetivo de seguir profundizando en el tema, Garet et al. (2010) y Garet et al. (2011) examinaron el impacto de los programas de mentoría en la efectividad de los docentes de matemática, después de uno y dos años de implementado el programa, respectivamente. Así, encontraron que, luego del primer año de programa, no se mostraron impactos estadísticamente significativos en el conocimiento de los docentes (medido en base a una prueba de conocimientos) ni tampoco en las calificaciones de los alumnos, pero sí se encontraron efectos positivos en la frecuencia con la que los docentes aplicaban prácticas pedagógicas que desarrollaban el pensamiento crítico en los estudiantes (medido a través de una encuesta a los estudiantes sobre las prácticas del docente). Al final del segundo año de implementado el programa, no se encontraron tampoco impactos estadísticamente significativos en el conocimiento del docente (medido en base a una prueba de conocimientos) ni tampoco en las calificaciones promedio de los alumnos.

Cabe destacar que el programa de desarrollo profesional incorporaba un curso de verano de 3 días (18 horas en total), 5 seminarios de un día durante el año (30 horas) y un plan de mentoría. El valor agregado lo otorgaba este último programa de mentoría, que fue brindado de dos maneras distintas, pues se contrataron dos proveedores de servicios distintos. El primero brindaba la mentoría a los docentes en un formato grupal; mientras que el segundo, en formato individual. Al evaluar los resultados obtenidos de un tipo de mentoría frente a la otra, se encontró que ninguno de los dos formatos tuvo un impacto en

el conocimiento de los docentes ni en los logros de aprendizaje de sus estudiantes. No obstante, sí se identificó que el programa de desarrollo profesional que implementó la mentoría individual para docentes tuvo efectos positivos y significativos en las prácticas pedagógicas de los mismos.

El resumen de los estudios revisados pueden ser encontrados en la siguiente tabla a manera de síntesis:

Tabla N° 1. Síntesis de estudios revisados

Literatura	Docentes	Programa de DP	Efecto en el desempeño docente	Efecto en el aprendizaje de los estudiantes
Neuman & Cunningham (2009)	Primera infancia, lenguaje, escuelas en zonas de alta pobreza	Curso de 45 horas + programa de coaching de 1 año.	Positivo	-
Vogt & Rogalla (2009)	Primaria y secundaria	Seminario de 2 días + programa de coaching (9 sesiones de 3 horas)	Positivo	Positivo
Teemant et al. (2011)	Primaria	Workshop de 5 días + Programa de coaching en 7 ciclos (en total, 15 horas prácticas)	Positivo	-
Allen et al. (2011)	Secundaria	Workshop+ coaching individualizado por 1 año.	Positivo	Positivo luego de un año de la intervención
Kraft & Blazar (2013)	Primaria y secundaria	Workshop de 4 días + 3 semanas de	Positivo	-

		coaching durante el año		
Kraft & Blazar (2017)	Primaria y secundaria	Workshop de 4 días + 4 semanas de coaching durante el año	Positivo	-
Cohen et al. (2020)	Estudiantes de pedagogía	Coaching en sesiones de clase simuladas	Positivo	-
Reddy et al. (2021)	Primaria, escuelas en zonas de alta pobreza	Entrenamiento de 3 días + sesiones de coaching semanales	Positivo	-
Yoon et al. (2007)	Primaria	Programas de desarrollo profesional	-	Positivo, en promedio
Garet et al. (2008)	Docentes de 2do grado de primaria, lectura	8 días de seminarios + 60 horas de coaching durante el año académico.	No significativo estadísticamente.	No significativo estadísticamente.
Garet et al. (2010)	Docentes de 7mo grado, matemáticas	3 días de instituto de verano (18 horas) + 5 días de seminarios durante el año (30 horas) + 10 días de coaching (20 horas prácticas)	Positivo y significativo en solo una de las tres prácticas instructivas evaluadas	No significativo estadísticamente.
Garet et al. (2011)	Docentes que	2 días de instituto de	-	No significativo estadísticamente

	participaron en la muestra de Garet et al. (2010)	verano (12 horas) + 3 días de seminarios (18 horas) + 8 días de coaching (16 horas prácticas)		luego del segundo año de implementación.
--	---	---	--	--

Fuente: Elaboración propia, 2022.

DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES

Los programas de desarrollo profesional para docentes han resultado, por varios años, una herramienta importante y necesaria para el fortalecimiento de las competencias de los docentes en servicio, pues no solo permiten mantenerlos actualizados con las nuevas prácticas y metodologías pedagógicas sino que, en varios países, sobre todo aquellos de ingresos medios y bajos, resultan también una pieza clave para elevar el desempeño y la efectividad de los docentes durante su trabajo en aula.

En la búsqueda por diseñar e implementar programas de desarrollo profesional cada vez más eficientes y de mayor calidad, que permitan a los hacedores de política -y al sector educativo en general- incrementar la calidad del servicio educativo y mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes, una gran cantidad de investigaciones y estudios cualitativos, cuantitativos, experimentales y cuasiexperimentales han sido llevados a cabo. De la teoría existente a la fecha se puede identificar que entre las cualidades que harían a un programa de desarrollo profesional para docentes ser más efectivo se encuentran la adaptabilidad al contexto y a las necesidades, la sostenibilidad y el acompañamiento en el tiempo, el foco en un set de habilidades específicas y, sobre todo, la práctica y la retroalimentación.

Son justamente estas características las que se han identificado también en los programas de coaching y la evidencia revisada en las secciones anteriores ha demostrado el impacto positivo y significativo que tiene este tipo de herramientas en las habilidades y las prácticas pedagógicas de los docentes y, en consecuencia, en el aprendizaje de sus estudiantes. No obstante, las propiedades que hacen de estos programas de coaching una herramienta efectiva son también los mismos que lo convierten en una herramienta altamente intensiva en recursos humanos y financieros. Lo que hace su escalabilidad más complicada, sobre todo en países con recursos limitados.

Como bien menciona el World Bank (2018), al momento de implementar los programas de coaching a mayor escala, se suelen comprometer algunas de sus cualidades con el objetivo de reducir los costos. Por ejemplo, sesiones grupales y no individualizadas, periodos de tiempo de coaching más corto o mentores con menores conocimientos y habilidades.

En ese contexto, una primera recomendación de política, sobre todo para el caso peruano, sería identificar cuál es la inversión actual que el Gobierno realiza en programas de formación docente en servicio que no están cumpliendo con las características básicas para ser, como la evidencia lo sugiere, programas efectivos y realocar esas inversiones en herramientas que sí lo sean.

En el Perú, en la última década, la oferta de estrategias y acciones formativas para los docentes ha ido en aumento. Así, si bien se ha implementado un programa de Acompañamiento Pedagógico para docentes en servicio que incorpora las características de un programa de coaching (participación de un mentor o acompañante, sesiones individuales, observación en aula, retroalimentación) aún el grueso de la fuerza docente recibe más herramientas tradicionales como los talleres, cursos presenciales o cursos virtuales (57%, 51% y 40% del total de docentes hacia el 2018, respectivamente, según la Encuesta de Docentes 2018). Programas que, en la práctica, han demostrado, ser probadamente fallidos para mejorar el desempeño de los docentes y/o el aprendizaje de los estudiantes.

A pesar de la existencia del Acompañamiento Pedagógico en Perú en los últimos años y del gran paso que ello representa como estrategia de desarrollo profesional para los docentes, los resultados no han sido los esperados. El puntaje promedio en las rúbricas de observación en aula de los docentes, medido a través del Monitoreo de Prácticas Escolares implementado por el Minedu (hoy por hoy, la única herramienta de diagnóstico sobre el desempeño docente), ha ido cayendo desde el 2016. En 2018, por ejemplo, solo el 10.5% de los docentes a nivel nacional demostró ser efectivo en desarrollar el pensamiento crítico y razonamiento de los estudiantes (Minedu, 2018).

Una segunda recomendación de política sería destinar una mayor cantidad de recursos a la herramienta de acompañamiento pedagógico con el objetivo de repotenciarla y resolver las falencias que estaría presentando. Una de las principales limitantes identificadas es la contratación de acompañantes con el perfil adecuado para brindar la mentoría y retroalimentación a los docentes (UNESCO, 2018); y es justamente esta una medida central que debe revertirse. Como bien señalan Kraft et al. (2018) y Knight (2005), el rol del coach o mentor es fundamental y debiera estar en manos de expertos en la materia, profesionales de alto nivel, o docentes calificados. Lamentablemente, en el Perú, incorporar en el equipo

de mentores a un docente calificado, significa retirarlo de las aulas de clase, lo que termina también desencadenando un efecto negativo que debe ser tomado en consideración. En Estados Unidos, país donde se realizan el mayor número de estudios experimentales, los programas de coaching son, en su mayoría, servicios prestados por terceros y subcontratados por los Gobiernos Estatales. Diferente al caso de Perú, donde el programa de acompañamiento se diseña y brinda desde el Minedu. En ese sentido, una tercera y última recomendación de política, sería identificar potenciales proveedores de servicios de coaching en el país, que permitan escalar esta importante herramienta de formación en servicio a través de asociaciones público-privadas sin comprometer su calidad ni las cualidades que lo hacen un programa con impacto positivo en las prácticas pedagógicas de los docentes y en el aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An Interaction-Based Approach to Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement. *Science (New York, N.y.)*, 333(6045), 1034–1037. <https://doi.org/10.1126/science.1207998>

Azigwe, J. B., Kyriakides, L., Panayiotou, A., & Creemers, B. P. M. (2016). The impact of effective teaching characteristics in promoting student achievement in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 51, 51–61. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.07.004>

Cohen, J., Wong, V., Krishnamachari, A., & Berlin, R. (2020). Teacher Coaching in a Simulated Environment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(2), 208–231. <https://doi.org/10.3102/0162373720906217>

Cordero, J. M., & Gil-Izquierdo, M. (2018). The effect of teaching strategies on student achievement: An analysis using TALIS-PISA-link. *Journal of Policy Modeling*, 40(6), 1313–1331. <https://doi.org/10.1016/j.jpmod.2018.04.003>

Garet, M. S., Cronen, S., Eaton, M., Kurki, A., Ludwig, M., Jones, W., Uekawa, K., & Falk, A. (2008). *The Impact of Two Professional Development Interventions on Early Reading Instruction and Achievement*. 236.

Garet, M. S., Wayne, A. J., Stancavage, F., Taylor, J., Eaton, M., Walters, K., Song, M., Brown, S., & Hurlburt, S. (2011). *Middle School Mathematics Professional Development Impact Study: Findings After the Second Year of Implementation*. 205.

Garet, M. S., Wayne, A. J., Stancavage, F., Taylor, J., Walters, K., Song, M., Brown, S., & Hurlburt, S. (2010). *Middle School Mathematics Professional Development Impact Study: Findings After the First Year of Implementation*. 218.

Hanushek, E. A. (2010). *The Economic Value of Higher Teacher Quality* (Working Paper N° 16606; Working Paper Series). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w16606>

Hattie. (2007). Hattie effect size list—256 Influences Related To Achievement. *VISIBLE LEARNING*. <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>

Joyce, B. R., & Showers, B. (1981). TRANSFER OF TRAINING: THE CONTRIBUTION OF “COACHING”. *The Journal of Education*, 163(2), 163–172.

Knight, J. (2005). *A primer on instructional coaches*.

Kraft, M. A., & Blazar, D. (2017). Individualized Coaching to Improve Teacher Practice Across Grades and Subjects: New Experimental Evidence. *Educational Policy*, 31(7), 1033–1068. <https://doi.org/10.1177/0895904816631099>

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>

Kraft, M. A., & Blazar, D. L. (2013). *Improving Teacher Practice: Experimental Evidence on Individualized Teacher Coaching*. 11.

- Martin, L. E., Kragler, S., Quatroche, D. J., & Bauserman, K. L. (2014). *Handbook of professional development in education: Successful models and practices*. Guilford Publications.
- McAleavy, T., Hall-Chen, A., Horrocks, S., & Riggall, A. (2018). *Technology supported professional development for teachers: Lessons from developing countries*. Education Development Trust.
- Minedu. (2018). *Monitoreo de Prácticas Escolares 2018*.
- Neuman, S. B., & Cunningham, L. (2009). The Impact of Professional Development and Coaching on Early Language and Literacy Instructional Practices. *American Educational Research Journal*, 46(2), 532–566. <https://doi.org/10.3102/0002831208328088>
- OECD (Ed.). (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD.
- Reddy, L. A., Shernoff, E., & Lekwa, A. (2021). A randomized controlled trial of instructional coaching in high-poverty urban schools: Examining teacher practices and student outcomes. *Journal of School Psychology*, 86, 151–168. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.04.001>
- Rockoff, J. E. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, 94(2), 247–252. <https://doi.org/10.1257/0002828041302244>
- Tara Bêteille & David K. Evans. (2019). *Successful teachers, successful students: Recruiting and supporting society's most crucial profession*. World Bank Group.
- Teemant, A., Wink, J., & Tyra, S. (2011). Effects of coaching on teacher use of sociocultural instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 683–693. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.006>
- The National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2015). *Science teachers' learning: Enhancing opportunities, creating supportive contexts*. The National Academies Press.
- UNESCO. (2018). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372172>
- Vogt, F., & Rogalla, M. (2009). Developing Adaptive Teaching Competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1051–1060. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.002>
- World Bank. (2011). *Coach: Helping Countries Accelerate Learning*.
- World Bank. (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. 62.