Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado
ISSN: 1138-414X
mgallego@ugr.es
Universidad de Granada
España

Moreno Olmedilla, Juan Manuel
Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente
Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 10, núm. 1, 2006, p. 0
Universidad de Granada
Granada, España

Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56710104

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org
Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente

Secondary School Teachers and Education Quality: A framework of policy options for teacher education and professional development

Juan Manuel **Moreno Olmedilla**

Banco Mundial, Washington DC y UNED, Madrid

Resumen:

El profesorado cualificado de enseñanza secundaria se está convirtiendo en un bien escaso en muchos países desarrollados y en desarrollo. Este segmento del profesorado suele ser el que más cuesta atraer a la profesión, el que más cuesta capacitar debidamente y el que resulta más difícil retener en los centros educativos. El número de profesores no cualificados suele ser mucho más alto en la enseñanza secundaria que en la primaria, en casi todos los países en desarrollo. Y la tasa de deserción profesional en secundaria es la más elevada de la profesión docente, sobre todo en el caso de los profesores varones y en las áreas curriculares de mayor demanda, como las matemáticas, las ciencias y la tecnología (OCDE, 2004). En este difícil contexto, este trabajo parte del supuesto de que existe un profundo – y tal vez creciente – desajuste entre las nuevas competencias clave que se exigen a los graduados de educación secundaria en la sociedad del conocimiento, y las competencias docentes con que salen "equipados" los profesores de secundaria tras su paso por las universidades y, en su caso, escuelas profesionales de formación docente. En un escenario que apunta a la democratización de la educación secundaria en todo el mundo, hasta alcanzar en muchos países carácter universal ya en estos momentos, tal desajuste se presenta quizás como el principal "cuello de botella" para la expansión de una educación secundaria de calidad. A partir de una análisis de las políticas de formación y desarrollo profesional del profesorado de secundaria en seis países en desarrollo (Chile, México, Senegal, Ghana, Camboya y Vietnam) (Moreno, 2005), el artículo concluye con la configuración de un marco de políticas alternativas en dicha materia que podría ser útil también para los países más desarrollados.

Palabras clave: Profesores de Enseñanza Secundaria, Desarrollo profesional docente, Formación permanente del profesorado, Políticas en materia de profesorado.

Abstract:

Qualified secondary school teachers are becoming a precious commodity in many developed and developing countries. They tend to be the hardest segment for the teaching profession to attract, the most expensive to educate and the most difficult to retain in schools. The numbers of unqualified teachers tend to be much higher for secondary than for primary education in almost every developing country. And the attrition rates of secondary education teachers are the highest in the teaching profession, especially for male teachers and for those in high-demand areas, such as mathematics, science and technology (OECD, 2004). In such a difficult context, this paper sets out with the

assumption that there is a deep – and perhaps increasing – gap between the new key competencies which every secondary school graduate is supposed to master in the knowledge society and the teaching competencies with which teachers are "equipped" after they graduate from universities and/or teacher training institutions. In the current scenario of strong pressure for the democratization of secondary education all over the world, such a gap appears to be the most critical bottleneck for the expansion of quality secondary education. Based on the analysis of secondary school teacher training policies and practices in six developing countries (Chile, Mexico, Ghana, Senegal, Cambodia and Vietnam) (Moreno, 2005), the paper concludes proposing a policy framework and policy options for teacher training and teacher development which could also be useful for developed countries.

Key words: Secondary School Teachers, Professional Development, In-service teacher training, Teacher Policies.

* * * * *

0. INTRODUCCIÓN

En los países en desarrollo – y en buena medida también en los países más industrializados – una mirada rápida a la historia más reciente de sus sistemas educativos muestra que la formación y desarrollo profesional del personal docente y las iniciativas de reforma educativa no sólo no parecen estar en sintonía sino que incluso suelen darse la espalda el uno al otro. Desde los tiempos en que el currículo y los materiales didácticos se diseñaban deliberadamente "a prueba de profesores" hasta las políticas y el debate contemporáneos en materia de reforma educativa, las cuestiones específicas de formación del personal docente han venido estando más bien en un segundo plano. En las reformas educativas de última generación, se ha puesto el acento en la descentralización, la reestructuración de los sistemas escolares, la evaluación externa y los sistemas de rendición de cuentas, de modo tal que hasta podría argumentarse que implícitamente se contempla al docente más como una "carga" o un obstáculo que como un "activo" para los procesos de reforma.

La formación inicial del profesorado, especialmente en los países en desarrollo, tiende a ser uno de los elementos más obsoletos de los sistemas educativos contemporáneos. Más aún en lo que concierne a la formación de profesores de enseñanza secundaria, pues ésta se basa casi exclusivamente en la adquisición de conocimientos disciplinares especializados en las universidades, con muy poca, o en algunos casos incluso ninguna, capacitación en procesos de enseñanza y aprendizaje o didácticas específicas. En consecuencia, los profesores de secundaria se encuentran con la responsabilidad de tener que asumir su propia formación y desarrollo profesional una vez que están ya en servicio en los centros de secundaria.

En ese contexto, resulta extremadamente difícil formular políticas que permitan a los países emergentes y en desarrollo seleccionar y formar docentes que ayuden a los alumnos a adquirir las nuevas competencias que son necesarias en la sociedad actual y que se demandan desde el mercado laboral.

El desarrollo de estas competencias, que alguien ha llamado "del siglo XXI", requieren claramente que los docentes desplieguen en el aula una actuación muy diferente a la que se deriva de su propia experiencia como estudiantes, incluida la vivida durante su formación universitaria. La respuesta fundamental a este desafío está en el sistema de formación y desarrollo profesional del personal docente. Si bien los sistemas de formación docente todavía hegemónicos, con una marcada y casi exclusiva orientación académica, no pueden facilitar este cambio, tampoco parece recomendable desde el punto de vista de las autoridades educativas reducir el gasto en la formación inicial del profesorado aduciendo que es ineficaz y tiene un alto costo. Esta situación ha llevado, en muchos países, a un largo "impasse" en materia de políticas de formación del profesorado, especialmente en lo que al profesorado de secundaria se refiere.

Este trabajo parte del supuesto de que existe un profundo – y tal vez creciente – desajuste entre las nuevas competencias clave que se exigen a los graduados de educación secundaria en la sociedad del conocimiento, y las competencias docentes con que salen "equipados" los profesores de secundaria tras su paso por las universidades y, en su caso, escuelas profesionales de formación docente. En un escenario que apunta a la democratización de la educación secundaria en todo el mundo, hasta alcanzar en muchos países carácter universal ya en estos momentos, tal desajuste se presenta quizás como el principal "cuello de botella" para la expansión de una educación secundaria de calidad.

1. PLANTEAMIENTO, OBJETIVOS Y RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS DE CASOS NACIONALES

Es difícil negar que haya una falta generalizada de confianza política y pública en los sistemas de formación del personal docente, tanto inicial como permanente. En promedio, los países destinan al desarrollo profesional y formación permanente de los docentes alrededor del 1% de su gasto anual en educación (el sector privado, empresarial e industrial, suele destinar al desarrollo profesional de su personal el 6% del gasto presupuestado) (UNESCO, 2001). Sin embargo, el grado de exigencia social y política a la profesión docente continua incrementándose: En este siglo que acaba de comenzar, se le asigna a la profesión docente la inmensa tarea de crear las condiciones e impulsar los procesos para generar las competencias y capacidades humanas que se consideran indispensables para el crecimiento económico y la prosperidad, el bienestar social y el desarrollo individual (Hargreaves, 2003). Resulta irónico, por tanto, que cuanto mayor es el "talento" que se les demanda y supone a los profesores, menor es la inversión real en su formación y mayor parece ser el escepticismo de muchos acerca de la conveniencia de seguir invirtiendo en la capacitación del profesorado.

Pese a este panorama tan pesimista, los programas eficaces de formación del personal docente pueden marcar una diferencia importante en los logros de aprendizaje de los estudiantes. La investigación al respecto coincide en que existe una relación muy sólida entre la preparación de los docentes y los

resultados de aprendizaje de los alumnos. Si bien es cierto que esta conclusión ha sido objeto de prolongado debate en la comunidad científica educativa, buena parte de la evidencia disponible señala que el grado de preparación de los docentes guarda estrecha relación con los logros de los alumnos en lectura y matemáticas, tanto si se controla como si no la procedencia socioeconómica y el idioma materno de los alumnos (Darling-Hammond, 2000). Los efectos de los docentes sobre los niveles de rendimiento académico de los alumnos suelen ser acumulativos, y, en general, no son compensatorios. Esto quiere decir que la eficacia de cada profesor en una determinada escuela se pondera con la eficacia agregada de la secuencia de profesores que cada estudiante tiene durante sus años de escolaridad. En consecuencia, la eficacia total de la escuela y el desarrollo profesional de los docentes revisten crucial importancia en términos de calidad de la enseñanza (Darling-Hammond, 2000). (Todo ello, por cierto, tiene también importantes consecuencias e implicaciones en términos de equidad).

El proyecto de investigación en que apoya este artículo se llevó a cabo con la finalidad de identificar qué políticas y qué medidas concretas se están adoptando en una selección de países en desarrollo — y cuáles son las necesidades en cuanto a formación del profesorado en secundaria — para equipar a los profesores con las competencias docentes que permitan a los alumnos adquirir a su vez las competencias clave que se requieren en la sociedad del conocimiento. Los países seleccionados para el estudio fueron México y Chile en América Latina, Ghana y Senegal en África y Vietnam y Camboya en Asia (Moreno, 2005). Los objetivos específicos de la investigación fueron los siguientes:

1. Identificar el conjunto de competencias y técnicas docentes esenciales que debe tener un profesor para funcionar eficazmente con los alumnos y el currículo de la escuela secundaria.
2. Analizar la experiencia adquirida por cada país en materia de formación docente con la finalidad de identificar tanto las prácticas recomendadas como las brechas existentes entre las competencias docentes consideradas adecuadas y necesarias y los programas e instituciones actuales de formación del personal docente.
3. Promover y enriquecer el diálogo de políticas nacionales entre todos los actores interesados acerca de las instituciones de formación del profesorado y sus alternativas y opciones de desarrollo profesional a la luz de las nuevas competencias que se requieren en la sociedad del conocimiento.
4. Elaborar un marco para permitir el análisis de políticas de formación del profesorado desde el punto de vista de la relación entre las competencias y habilidades docentes y las competencias deseadas en los estudiantes.
5. Analizar estrategias viables en cada país para crear un sistema que permita instaurar una base de conocimientos para la profesión docente

mediante sus instituciones y programas de formación del profesorado inicial y permanente.

Los seis estudios de casos nacionales dejaron poca duda respecto de la falta de definición de los actuales programas de formación de profesores de secundaria en cuanto a la selección de competencias docentes consideradas imprescindibles. Por otra parte, la experiencia de los seis países viene a mostrar y confirmar la gran dificultad de introducir cambios en las creencias y prácticas de los formadores de profesorado, en especial en lo que respecta a la formación inicial. Las resistencias al cambio en este sentido pueden deberse a las presiones de los sindicatos (México), a razones de corporativismo (Chile, Ghana) o simplemente a la fuerte inercia de una concepción de la formación de los profesores de secundaria que se remonta a los tiempos de la colonia (Senegal o Vietnam). Asimismo, la posición y el estatus de las instituciones de formación del profesorado en el contexto de los sistemas de educación superior han sido, y continúan siendo, enormemente problemáticos. Esto, obviamente, afecta de entrada y de modo notable a la capacidad real de atraer a la profesión docente a graduados de "alto calibre" académico.

En todos los países que estudiamos persiste con gran fuerza el dilema teoría-práctica y el dilema conocimiento disciplinar-conocimiento pedagógico. Tal vez la fuerte y profunda brecha entre ambos tipos de conocimiento sea el mejor resumen posible acerca del contenido de la formación del profesorado de secundaria en todos y cada uno de los seis países. El denominado conocimiento didáctico del contenido permanece como una ilusión, por cierto poco conocida entre los actores y protagonistas de la formación docente en los seis países. Sin embargo, son muchos los formadores de profesores que están de acuerdo con que el contenido de los programas de formación, tanto inicial como permanente debería formularse en consonancia con y a partir de los conocimientos profesionales de los docentes. En otras profesiones, incluso dentro del ámbito del desarrollo humano y las políticas sociales, se ha ido construyendo y articulando un capital de conocimiento cuya especialización es tan elevada que ha permitido establecer una cierta distancia entre profesionales y usuarios (lo que resulta ser la clave para la obtención de un alto estatus socio-profesional basado en el "prestigio"). Sin embargo, el conocimiento profesional sobre la enseñanza no puede construirse de esa manera. Dedicarse a la enseñanza implica entre otras muchas cosas la cercanía emocional con los estudiantes y con sus familias, así como la creación de comunidades de aprendizaje en el entorno de la escuela.

Otro de los temas clave que aparece de un modo consistente en todos los estudios nacionales es el de las nuevas metodologías y estrategias para la formación. Hay iniciativas innovadoras muy ambiciosas en Chile, con el Aprendizaje Basado en Problemas, o en Vietnam, con el énfasis en el aprendizaje activo y centrado en el estudiante. Sin embargo, siempre se trata de iniciativas relativamente aisladas y por tanto muy difíciles de diseminar, extender y no digamos institucionalizar. En este caso, la cuestión clave parece estar en una fuerte vinculación entre la formación inicial y la permanente. La situación actual en los países, dejando aparte las experiencias aisladas que

mencionamos, es de divorcio entre formación inicial y continua. Esta separación o fragmentación de las políticas de formación se plasma y refleja en la existencia de instituciones diferentes y aisladas y de formadores diferentes y aislados para uno y otro caso. El primer eslabón de conexión entre formación inicial y permanente se encuentra en los programas de inserción profesional de los nuevos profesores, algo todavía prácticamente inédito en el ámbito de la educación secundaria.

2. PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA: DÉFICIT DE DOCENTES Y CUESTIONES RELATIVAS A SU IDENTIDAD Y DESARROLLO PROFESIONALES

El profesorado cualificado de enseñanza secundaria se está convirtiendo en un bien escaso en muchos países desarrollados y en desarrollo. Este segmento del profesorado suele ser el que más cuesta atraer a la profesión, el que más cuesta capacitar debidamente y el que resulta más difícil retener en las escuelas. El número de profesores no cualificados suele ser mucho más alto en la enseñanza secundaria que en la primaria, en casi todos los países en desarrollo. Y la tasa de deserción profesional en secundaria es la más elevada de la profesión docente, sobre todo en el caso de los profesores varones y en las áreas de mayor demanda, como las matemáticas, las ciencias y la tecnología (OCDE, 2004).

Además, como la formación inicial del personal docente de enseñanza secundaria suele ser *consecutiva* en casi todos los países (es decir, primero se imparte formación en una materia concreta del curriculum o en una disciplina especializada, y luego se recibe formación pedagógica), su identidad profesional no se configura en torno a la enseñanza sino claramente en relación con la disciplina en que se especializan. En el contexto de una enseñanza secundaria masiva, cada vez hay más profesores en este nivel que, al comenzar su carrera, se veían a sí mismos como profesores de enseñanza *preuniversitaria* y que ahora comprueban con cierto desmayo que, de hecho, son más bien profesores de enseñanza *postprimaria*. A diferencia de lo que ocurría en los tiempos – muy recientes en casi todos los países en desarrollo – en que la enseñanza secundaria era claramente elitista, la motivación de los alumnos para aprender no puede darse ya por supuesta. Este hecho cambia por completo las condiciones cotidianas de la docencia para los profesores de enseñanza secundaria. Y más aún si se considera que, en lugar de recibir una formación que les permita adquirir las nuevas competencias necesarias para relacionarse con los estudiantes actuales, los profesores de secundaria ven cuestionada su identidad profesional y experimentan una creciente y desde luego peligrosa falta de control sobre su propia práctica profesional (Bolívar, 2006). Asimismo, en lo que respecta a las necesidades de formación, los profesores de secundaria parecen tener cada vez más la tentación de renunciar a las oportunidades de aprender para innovar, y dar así mayor importancia a las “técnicas de supervivencia” en un medio, el del aula, que perciben y experimentan como abiertamente hostil.

En consecuencia, los problemas más acuciantes para quienes toman decisiones políticas en el sector educativo son, primero, cómo lograr que graduados y licenciados capaces y bien preparados opten por dedicarse a la enseñanza y, segundo, cómo retenerlos en la profesión docente. En los países en desarrollo, y especialmente en África, la falta de docentes, en particular en áreas como las matemáticas, las ciencias y la tecnología, pone en peligro los objetivos de ampliar y aumentar la calidad de la educación incluso en el nivel básico. Por ejemplo, mientras que en algunos países de África, como Uganda, hay docentes calificados que no tienen empleo (Lewin, 2002), en Zambia, en el documento de estrategia nacional de educación de 1996 se estimó que el número de docentes que se jubilarían, fallecerían o padecerían enfermedades crónicas ese año sería igual al total de docentes que egresarían de los escuelas universitarias de formación de profesores en los tres años siguientes.

En el futuro más inmediato, el déficit de profesores seguirá siendo el principal desafío para las políticas de profesorado en todo el mundo, aunque las razones difieran de un país a otro y de una región a otra: la demografía, las tendencias del mercado laboral, el impacto del VIH/SIDA, el ciclo económico, etcétera. En todos los casos, el desafío será formular políticas integrales para atraer y retener a docentes de alta calidad, combinar y resolver con eficacia las cuestiones relativas al desarrollo profesional y la carrera docente, las políticas de asignación del personal docente a los centros educativos, de tamaño de aula, y los sistemas e instrumentos de seguimiento y evaluación.

Para comenzar, esas políticas podrían contener medidas orientadas a lograr que la profesión docente sea más atractiva a través del incremento de los salarios y la compensación de los profesores de enseñanza secundaria (el caso de Chile es probablemente el mejor ejemplo de éxito en este sentido). Como alternativa, o además de las medidas anteriores, también se podría abordar el déficit de profesorado a través de aún mayores inversiones en formación y de modificaciones en los procedimientos de certificación y contratación. De hecho, las tentativas de solución al problema del déficit de docentes en los países en desarrollo han seguido dos caminos: por una parte, la tendencia a *acelerar* la formación inicial, reduciendo de esa manera la duración y el costo de la formación. En algunos países se ha llegado incluso a formar a los docentes en tres meses. Por otra, nuevas políticas de contratación que permiten a los países contratar docentes (graduados desempleados sin capacitación formal como docentes, graduados de escuelas universitarias de formación de profesores, o simplemente graduados de escuela secundaria *recién salidos* del aula) por tiempo determinado y pagándoles un sueldo mensual inferior al que se paga a los docentes ordinarios. Ambas opciones, casi no hace falta decirlo, entrañan enormes riesgos para la calidad del servicio educativo (World Bank, 2005).

Los países desarrollados también intentan hallar una solución al problema del déficit de profesores de enseñanza secundaria, en algunos casos con medidas imaginativas y novedosas. En los Países Bajos, uno de los países de la Unión Europea donde el déficit de docentes de secundaria es más agudo, la Ley sobre docencia no calificada permite que profesionales con un título

universitario opten por la carrera docente. Los profesionales interesados deben someterse a un proceso de evaluación antes de comenzar a enseñar en una escuela. Se les imparte formación durante dos años, de acuerdo con un programa adaptado a cada caso, y una vez que lo completan con éxito obtienen la certificación oficial para enseñar.

3. FORMACIÓN Y RETENCIÓN DE PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Qué deberían saber y poder hacer los docentes: Lograr que exista concordancia y consistencia entre las técnicas docentes y las competencias clave necesarias para los graduados de escuela secundaria

Los profundos cambios registrados en la estructura, el curriculum y, sobre todo, en la población estudiantil de enseñanza secundaria están provocando una crisis de identidad profesional entre el personal docente. La falta de competencias pertinentes para hacer frente a la nueva situación lleva a muchos profesores a pensar que su identidad profesional se encuentra en *estado de sitio*. Además, la presión externa para que asuman "nuevas responsabilidades" puede interpretarse como una ruptura con sus percepciones y conocimientos previos, lo que hace todavía más profunda la crisis de identidad (Bolívar, 2006). Por ello, existe la necesidad urgente de reconstruir la identidad profesional de los profesores de enseñanza secundaria. Para que puedan tener el control de su propia práctica profesional, no basta ya con que estudien su especialidad académica en una facultad universitaria.

El curriculum escolar, sobre todo en el nivel secundario, ha sido tradicionalmente un campo de batalla político en que se han enfrentado todo tipo de intereses opuestos, lo que suele convertir las bien intencionadas iniciativas de reforma curricular en auténticas pesadillas políticas para los ministros de Educación. Por ello, es digno de reseñar que nuestra sociedad del conocimiento —o de la postmodernidad— haya conseguido un consenso tan amplio sobre algunos de los conocimientos, habilidades y competencias que se consideran cruciales para la socialización individual y la competitividad nacional en el siglo XXI. En todo el mundo, los informes gubernamentales y los *Libros Blancos* se centran en la necesidad de aplicar en la enseñanza secundaria un curriculum basado y orientado a competencias, donde se insista en la solución de problemas, el trabajo en equipo, la solución pacífica de conflictos y la capacidad de hacer frente a la complejidad y de vivir con la ambigüedad, de prosperar en un contexto de cambio e incertidumbre, de aprender a lo largo de toda la vida, etc.

No obstante, si bien parece que hay consenso en torno a las competencias, hay todavía un profundo desacuerdo sobre cuál es el equilibrio adecuado de disciplinas y planteamientos pedagógicos para que los alumnos adquieran dichas competencias. En cualquier caso, la cuestión fundamental que aquí proponemos y abordamos es que, sobre todo en los países en desarrollo, difícilmente se podrá esperar que los alumnos de enseñanza secundaria

adquieran estas competencias necesarias para el siglo XXI si los profesores encargados de su educación carecen de ellas. Mientras que los discursos curriculares dominantes han ido reflejando poco a poco la necesidad de asegurar una "renta cultural básica" a todos los graduados de la secundaria, que otros llaman competencias "clave", o competencias de la "empleabilidad", las políticas y las instituciones de formación inicial y permanente del profesorado de secundaria parecen permanecer ajenas a todo ello, ancladas en un momento histórico anterior al que marca nuestra sociedad – y nuestra economía – del conocimiento.

La enseñanza de competencias que vayan más allá de las áreas de conocimiento y disciplinas concretas adquiere carácter crítico en el contexto del amplio consenso en torno a las competencias para el siglo XXI. En el plano general, lo que el personal docente *debe saber y debe poder hacer* es algo que depende de cada país concreto, aunque parece que cada vez influyen más las tendencias mundiales al respecto. Los seis estudios nacionales llevados a cabo en el marco de este proyecto revelan una convergencia notable en lo que respecta a las opiniones de los distintos actores implicados acerca de las competencias docentes que los profesores deben adquirir y utilizar en el aula. Sin embargo, como decíamos, los mecanismos institucionales para la formación inicial y permanente del profesorado de secundaria están todavía anclados en el pasado.

La naturaleza profesional, no profesional o semiprofesional de la enseñanza escolar ha sido objeto de debate durante muchos años. La cuestión es ahora aún más controvertida y crucial que en el pasado. En la economía basada en el conocimiento de nuestros días, se considera que la gestión y utilización plena del conocimiento disponible es la clave para el progreso y el desarrollo de las instituciones, el desarrollo profesional de los trabajadores e incluso para la productividad de la organización. En este sentido, el desafío de fondo está en que el conocimiento sobre la enseñanza es por naturaleza tácito, difícil de articular y sistematizar y estrictamente práctico y dependiente del contexto. A esto se suma el proverbial aislamiento profesional de los docentes e institucional de las escuelas, y da como resultado una situación que impide la transferencia y la utilización eficaz del conocimiento disponible. En síntesis, las instituciones de formación del profesorado, las escuelas en tanto que organizaciones, y los sistemas educativos en general, están muy lejos de alcanzar ese objetivo de utilización óptima del conocimiento. Y esa es la razón por la cual el currículum de la formación del profesorado, especialmente la inicial, es aún una cuestión no ya sólo totalmente abierta, sino muy controvertida y confusa (al respecto de la cual los resultados de las evaluaciones y la evidencia producida por la investigación resultan a veces incluso contradictorios). Por otra parte, la presión actual de ciertas políticas educativas por crear un mercado en el sector de la educación, forzando a escuelas y profesores a "competir" entre sí por atraer a los mejores "clientes", no sólo no ayuda a resolver este desfase sino, al contrario, lo profundiza todavía más, cerrando puertas a una concepción emergente de profesional de la enseñanza que se caracteriza precisamente por la colaboración en el marco de comunidades de práctica, dentro y fuera de cada escuela, y en el ámbito de una

red de centros donde los procesos de aprendizaje y desarrollo profesional son más de abajo-arriba y laterales (de escuela a escuela) que de arriba-abajo.

Enseñar contenidos relevantes y motivadores a estudiantes que traen a las aulas una creciente diversidad dependerá de la capacidad de los profesores para generar experiencias de aprendizaje potentes y diversas que conecten adecuadamente con los conocimientos que ya tienen los alumnos y con los distintos modos en que aprenden más eficazmente. Además de adquirir conocimiento disciplinar y habilidades pedagógicas y didácticas, se espera hoy que los profesores de enseñanza secundaria desarrollen competencias específicas que les permitan comunicarse con los padres y madres de los alumnos, hacer frente a los problemas de los jóvenes que abandonan la escuela, repiten curso o faltan asiduamente a la escuela, así como competencias para trabajar en comunidades desfavorecidas. Los programas de formación deberían capacitarlos para enseñar en contextos distintos y donde la diversidad de los estudiantes es muy alta, y ayudarlos a entender la manera en que se forjan alianzas eficaces entre la escuela y la comunidad.

En definitiva, el desarrollo profesional del profesorado debe conceptualizarse y formularse como un proceso, de manera que la línea divisoria entre la formación inicial y permanente sea pura y simplemente de denominación. No es posible establecer una política acertada en esta materia sin un enfoque holístico que exceda esa antigua diferenciación. La experiencia de los países que tomaron parte en este estudio demuestra que cuando existen dos administraciones diferentes para llevar a cabo ambas tareas de forma independiente, el sistema y su capacidad para satisfacer las necesidades del país en materia de formación del profesorado sufren graves perjuicios. La educación permanente no es sólo un buen axioma, o un lema alrededor del cual parece existir consenso. Es preciso cambiar la manera de entender la profesión docente: se trata de personas cuya vida profesional se va a caracterizar por ser son trabajadores del conocimiento.

Vinculación entre las reformas del currículo y la formación permanente de los docentes

La implantación de reformas curriculares consiste, básicamente, en una cuestión de formación permanente del profesorado. Y esta formación constituye un desafío importante en cualquier país, dada la enorme dificultad que cualquier modalidad de formación tiene para cambiar las teorías y conocimientos implícitos del profesorado sobre la enseñanza. Es preciso formular un enfoque totalmente nuevo de los conocimientos profesionales para la enseñanza (Hiebert y Gallimore, 2001); un enfoque que, como decíamos más arriba, permita conceptualizar la educación y el desarrollo profesional del profesorado en un marco de *educación permanente*.

El debate sobre el contenido de los programas de formación del profesorado se ha centrado en dos posturas fundamentales y opuestas: por un lado, se insiste en que debería hacerse hincapié en las materias y disciplinas del curriculum, lo que se conoce con el nombre de *conocimiento de contenido;* por

el otro, en que los conocimientos más pertinentes en este contexto son, evidentemente, *los conocimientos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje*: los conocimientos profesionales sobre los alumnos (en la enseñanza secundaria, entender a los adolescentes reviste vital importancia), la gestión del aula, la metodología y la evaluación, y la escuela en cuanto organización dedicada a la generación de conocimientos y aprendizaje.

Hay un importante sector de la investigación sobre calidad del profesorado que ha producido evidencia en el sentido de que el conocimiento del profesor sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje está más relacionado con el rendimiento de los alumnos de lo que lo está el conocimiento del contenido disciplinar o de área curricular (Darling-Hammond, 2000). Estas líneas de investigación también han puesto de manifiesto que hay una tercera categoría de conocimiento que debería considerarse al menos tan importante para la formación del profesorado como las dos anteriores: el *conocimiento didáctico del contenido*, que es el conocimiento específico y especializado sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de una disciplina determinada (Shulman, 1987 y 2005). El conocimiento didáctico del contenido permite al docente entender de qué manera puede ayudar a los alumnos a comprender una materia concreta. Incluye conocimientos especializados acerca de la organización de los temas específicos de una materia y la forma en que pueden representarse y adaptarse a los diversos intereses del estudiante, y luego presentarse para instrucción. El conocimiento didáctico del contenido es el más claramente vinculado con el rendimiento de los alumnos, y el que ofrece mayores posibilidades para el desarrollo profesional del personal docente. Además de ser una fuente renovada y sin duda más sofisticada para construir una nueva identidad de la profesión docente, la especial atención al conocimiento didáctico del contenido también puede favorecer un sistema escolar más equitativo. Poner el énfasis en el desarrollo de este conocimiento puede conducir a escuelas secundarias más productivas e integradoras.

Vinculación entre la mejora de la escuela y la formación permanente de los docentes

Crear un sistema de desarrollo profesional del profesorado y propiciar un enfoque descentralizado para la mejora de la calidad de las escuelas, son dos maneras diferentes de enunciar un mismo objetivo de política educativa. En la primera se pone el acento en el profesor individual en tanto que agente de cambio y mejora; en la segunda, la escuela en su conjunto es la protagonista de los esfuerzos por mejorar la calidad. De todos modos, llevar adelante planes locales (a nivel de distrito, zona o escuela concreta) de mejora de las escuelas no es que requiera formación permanente del profesorado; es que dichos planes consisten justamente en dicha formación (son equivalentes a ella) y, por lo tanto, constituyen una estrategia o alternativa definida de encarar el desarrollo profesional de los profesores.

El desarrollo profesional del personal docente debería tener lugar —y por consiguiente, concebirse y planificarse— en el marco del un sistema global de apoyo externo a las escuelas. En este sistema se deberían integrar todas las

instancias institucionales y profesionales relativas a la asistencia técnica, la evaluación, la supervisión y, desde luego, la capacitación de equipos de administración escolar, docentes individuales y la escuela en su conjunto. Un sistema dinámico de apoyo externo a las escuelas es fundamental en lo que respecta a la promoción, el seguimiento y la sostenibilidad de las iniciativas de mejora. Ello, a su vez, facilita la creación de redes de escuelas y la diseminación de buenas prácticas en todo el sistema escolar. Además, el apoyo externo puede cumplir una función importante en términos de formación permanente y, por tanto, aumentar la capacidad de los docentes. En este sentido, l*a formación permanente del profesorado basada en la escuela*, un concepto que promueve la identificación y utilización plena del conocimiento práctico de los docentes, puede ser muy eficaz para la mejora y el desarrollo de las escuelas, así como para el desarrollo profesional de los docentes.

4. CUÁLES SON LAS CUESTIONES CLAVE Y CUÁLES LAS ALTERNATIVAS POLÍTICAS EN MATERIA DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL PERSONAL DOCENTE

La formación y el desarrollo profesional del personal docente es, por sí mismo, un instrumento débil que, usado en forma aislada, no será suficiente para marcar una diferencia en términos de calidad y equidad de los sistemas escolares. Las políticas de formación, incluso las más acertadas y mejor adaptadas al contexto nacional de que se trate, sólo se podrán abrir camino a través de un enfoque más ambicioso que cree una sinergia entre el desarrollo profesional del profesorado y su gestión a nivel del sistema educativo y de la propia escuela, junto con un sólido conjunto de incentivos en el marco de la carrera docente. Todos los países en desarrollo que recientemente han puesto en marcha reformas en materia de formación docente están comprobando que para lograr un cambio profundo y perdurable en la conducta y los valores del personal docente, también deben promover y fortalecer un sistema de garantía de calidad, modificar la estructura de la carrera docente, los incentivos (tanto los salariales como, sobre todo, los no salariales), y reconsiderar el propio sistema de gobierno y gestión de las escuelas.

Dicho de otra manera, las políticas de formación docente tienen que formularse necesariamente en el marco más amplio de las políticas de profesorado en general. Y del mismo modo, las políticas de profesorado no deben concebirse sino como un elemento más de una política educativa centrada en mejorar la calidad y la equidad de la escolarización. En definitiva, este enfoque holístico a la hora de formular y aplicar políticas orientadas a fortalecer la profesión docente vendría a ser indispensable para sentar las bases de un sistema educativo sólido y de calidad. A tales efectos, en el Cuadro 1 y el Cuadro 2 se indican, expresadas de distinta manera, las cuestiones básicas que deben tenerse en cuenta simultáneamente y en términos de sus implicaciones mutuas. Esta distribución de las cuestiones podría facilitar el diálogo y el aprendizaje en materia de políticas, por un parte, y el diseño de los proyectos, por la otra.

Cuadro 1. *Formación y desarrollo profesional del personal docente: Articulando las cuestiones específicas (I)*

Contratación	Retención	Formación permanente
Atraer docentes Formación inicial Selección de docentes Acreditación de docentes Inducción al ejercicio de la profesión	Remuneración y beneficios Incentivos Condiciones de trabajo Promoción/trayectoria de la carrera docente	Desarrollo profesional Evaluación del desempeño

Cuadro 2: *Formación y desarrollo profesional del personal docente: Articulando las cuestiones específicas (II)*

Contratación del profesorado	Capacidad y competencia del profesorado	Desarrollo del profesorado
Sistemas de selección y contratación de los docentes	• Normas y competencias mínimas	• Desarrollo del personal docente y apoyo externo
Estrategias para la retención en la profesión docente	• Formación inicial y acreditación del personal docente	• Formación permanente
	• Fortalecimiento de la evaluación docente basada en resultados y de la inspección.	• Asociaciones profesionales y sindicatos de profesorado

En el Cuadro 3 se presenta un enfoque más operativo —y algo más sofisticado— del universo de las cuestiones de política sobre formación del personal docente. En este caso se incorpora un elemento fundamental y una diferenciación, a saber, entre la preparación de los docentes y su ingreso a la profesión. Este aspecto es crucial en algunos países en desarrollo y en muchos países en etapa de posguerra (denominados países post-conflicto) donde el porcentaje de profesores no calificados contratados alcanza y supera los dos tercios de la fuerza laboral docente. Además, las cuestiones relativas a la garantía de calidad y los incentivos se incluyen junto con los elementos más "clásicos" de la política de formación del personal docente. Una vez más, este marco de políticas podría ser un instrumento adecuado para observar la situación actual en un determinado país, y para identificar las áreas y sectores respecto de los cuales es preciso concertar y aplicar una nueva política.

Cuadro 3*: Marco de políticas para el desarrollo del personal docente*

	Garantía/ Aseguramiento de calidad	**Desarrollo profesional del personal docente**	**Gestión**	**Incentivos**
Formación inicial del profesorado	Instrumentos para controlar la calidad de las instituciones de formación del profesorado (acreditación, evaluación de programas)	Condiciones de éxito para la reforma de la formación inicial del profesorado.	Distribución y asignación del personal y supervisión de los profesores en formación y en prácticas	Fondo competitivo de financiación Contratación local de personal docente
Ingreso a la profesión	Instrumentos para definir con claridad las características de un "buen docente" y para certificar a los que entran en la profesión	Designación de consejeros y de "mentores"	Dirección de escuelas y supervisión del nuevo personal	Incentivos para destinos de difícil desempeño (lugares distantes, rurales o que acaban de salir de un conflicto armado).
Carrera docente	Instrumentos para guiar la mejora sostenible de la enseñanza y de la escuela en general (pruebas de rendimiento censales, evaluación institucional y revisión basada en la escuela, evaluación periódica de los docentes y re-certificación)	Estructuras y procesos que promueven el aprendizaje permanente de los docentes (apoyo, redes) Plan de desarrollo escolar	Sistemas de gestión de la información para los administradores, incluida la relativa a aseguramiento de la calidad. (Consejo escolar) (Relaciones con la comunidad)	Incentivos salariales selectivos Gratificación a las escuelas por desempeño meritorio Incentivos no salariales Política de pensiones

En el enfoque holístico que proponemos, cualquier iniciativa de reforma de la política de formación del profesorado debería abordar y tomar decisiones coordinadas y consistentes respecto de las siguientes cuestiones:

1. La articulación entre la formación inicial y la formación permanente o en servicio del personal docente.

2. La articulación entre la formación inicial de los profesores de enseñanza primaria y la de los profesores de enseñanza secundaria.
3. La articulación entre la formación del personal docente en su conjunto y el sistema de educación superior (políticas de acceso, planes de estudio, sistemas de aseguramiento de la calidad, acreditación de programas formativos, etc.).
4. La formulación de un conjunto de medidas normativas coherentes y que se refuerzan mutuamente con la finalidad de lograr que la profesión docente sea más atractiva, tanto para los graduados de escuela secundaria como para los docentes en servicio.
5. La existencia de un sistema de apoyo externo (centros de recursos, asesores escolares) y su relación con la capacitación en el servicio, la supervisión escolar y la instrumentación de subsidios escolares y programas o políticas de mejoramiento de las escuelas.
6. Los mecanismos utilizados para certificación y acreditación de los docentes y su relación con las políticas de contratación y asignación de los docentes a los centros escolares.
7. La viabilidad y las características de los programas de ingreso a la profesión destinados a docentes principiantes (docentes contratados o graduados).
8. El diseño de la carrera docente en términos de desarrollo profesional: establecer un sistema de incentivos, tanto salariales como no salariales.
9. Los métodos y las modalidades para impartir la formación del profesorado docente (tanto inicial como permanente). Diversificación y uso de metodologías de educación a distancia y tecnología de la información y la comunicación.
10. Definición nacional del programa de estudios para la formación de docentes (centrado en las competencias docentes, en el contenido disciplinar y en el conocimiento didáctico del contenido).

5. BÚSQUEDA DE UN MODELO DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO

Como conclusión, se presenta a continuación un conjunto básico de categorías relativas a la formación del profesorado (inicial y permanente, aunque según el contexto nacional en el que se vaya a utilizar, siempre sería necesario realizar adaptaciones). Cada categoría contiene varias alternativas u opciones, presentadas a veces como dilemas políticos o estratégicos, aunque en su mayoría marcan los dos polos de un continuum. Tomadas en conjunto, estas categorías dan como resultado toda una gama de marcos de política en materia de profesorado que son posibles en un país determinado. Estas categorías serían válidas para analizar y tipificar toda clase de programas de formación inicial o permanente, y también serían útiles como un instrumento para la formulación de nuevas políticas y reformas específicas.

A. Principios generales

1. Centralización – Descentralización
2. Regulación – Desregulación
3. Motivación interna – Motivación externa
4. Impulsado por la oferta – Impulsado por la demanda
5. Docente como funcionario público – Docente como cliente

B. Instituciones de formación del personal docente

6. Estructura única permanente – Varios apoyos institucionales y provisionales
7. Nivel secundario – Nivel universitario – Combinación de ambos

C. Contenido de la formación

8. Contenidos aislados – Itinerarios de capacitación amplios y prolongados
9. Integración de la teoría y la práctica – Más orientado a la teoría o a la práctica
10. Especial atención al conocimiento de contenido disciplinar – Énfasis en la formación pedagógica – Énfasis en el conocimiento didáctico del contenido.

D. Métodos de formación (Apoyo a los alumnos, metodología y sistema de prestación)

11. Orientado a seminarios – Equilibrio entre diversos contenidos y métodos de formación
12. Presencial y residencial – Educación a distancia y opciones en línea

E. Formación y desarrollo profesional: ¿A quién está destinada la formación?

13. Personas – Grupos de docentes (por materia, proyectos novedosos) – Toda la escuela
14. *Hucha* de créditos por horas de formación – Desarrollo profesional y carrera docente

F. Los Formadores de docentes

15. Gestores de formación – Agentes de apoyo externo
16. Académicos universitarios – Docentes y administradores con experiencia
17. Ad-hoc y provisionales – Estables y profesionales

G. Planificación de la formación del personal docente

18. Participación de los docentes en el proceso de planificación (sindicatos, asociaciones profesionales)
19. Vinculaciones y relaciones con otros elementos relacionados del sistema educativo

H. Evaluación de la formación

20. Incremento de la fuerza laboral docente – Incremento de la calidad de la enseñanza
21. Desempeño de los alumnos – Efectos en la práctica de los docentes en el aula

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Darling-Hammond, Linda (2000). "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence". *Education Policy Analysis Archives* 8 (1). http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/.

Darling-Hammond, Linda, Ruth Chung y Fred Frelow (2002). "Variation in Teacher Preparation: How Well Do Different Pathways Prepare Teachers to Teach?" *Journal of Teacher Education* 53 (4): 286–302. Disponible en: http://jte.sagepub.com/cgi/content/abstract/53/4/286.

Hargreaves, Andy (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Nueva York: Teachers College Press [edic. cast.: *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro, 2003].

Hiebert, J., R. Gallimore y J. Stigler (2002). "A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One?" *Educational Researcher* 31 (5): 3–15.

Lewin, Keith (2002). *Options for Post-Primary Education and Training in Uganda: Increasing Access, Equity and Efficiency*. Londres: Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID) y Gobierno de Uganda.

Moreno, J.M. (Coord.) (2005). *Learning to Teach in the Knowledge Society*. World Bank and Department for International Development (DFID). Knowledge and Skills Trust Fund. Disponible en: http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0

Marcelo, C. (2002). "Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento." *Education Policy Analysis Archives* 10 (35). Disponible en: http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/.

OCDE (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Final Summary Report. París. Edición final del Informe: *Teachers Matter*. Paris: OCDE, 2005.

Shulman, L.S. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform", *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22. Edición castellana: Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 2005. Revista electrónica: http://www.ugr.es/~recfpro/

World Bank (2005): *Expanding opportunities and building competencies: A new agenda for Secondary Education*. World Bank, Washington DC, Directions in Development Series.

Cuadro 4: *A la búsqueda de un modelo de formación y desarrollo profesional del profesorado*

Categoría	Opciones de política	Consecuencias financieras	Consecuencias políticas	Consecuencias en materia de calidad
A. Principios generales	1. Centralización-Descentralización 2. Regulación – Desregulación 3. Motivación interna – Motivación externa 4. Impulsado por la oferta – Impulsado por la demanda 5. Docente como funcionario público – Docente como cliente	Incremento del costo. Disminución del costo. Distribución del costo entre las diversas administraciones educativas. Incentivos vinculados a la capacitación en el servicio.	Las competencias educativas locales-regionales-nacionales pueden correr peligro. Posición social y recompensa social de los docentes (sean o no funcionarios públicos).	Necesidades locales y calidad. Responsabilidad de los docentes por su propia formación.
B. Instituciones de capacitación del personal docente	**6. Estructura única permanente – Varios apoyos institucionales y provisionales** 7. Nivel secundario – Nivel universitario – Combinación de ambos	Financiamiento público exclusivamente frente a financiamiento público y privado.	Ejercicio del control del ingreso a la profesión docente y de los conocimientos profesionales válidos. El peso del control sobre el ingreso a la profesión oscila entre la universidad y la escuela, o ambas instituciones lo ejercen conjuntamente.	Si han de intervenir varias instituciones, es especialmente necesario establecer normas y un sistema de garantía de calidad. La garantía de calidad se asocia tradicionalmente con el control por la universidad.
C. Contenido de la formación	**8. Contenidos aislados – Itinerarios de capacitación amplios y prolongados** **9. Integración de la teoría y la práctica – Con hincapié en la teoría o en la práctica** 10. Especial atención al conocimiento de contenido disciplinar – Énfasis en los conocimientos pedagógico-profesionales – Conocimiento didáctico del contenido	El costo aumenta con los itinerarios de formación prolongados. El aumento de la formación práctica entraña costos más elevados.	Los cambios en el contenido que se considera válido para la formación del personal docente y en la manera de determinar su secuencia y articulación inciden profundamente en la política educativa y en la función de los diversos actores que participan en la formación del personal docente.	La calidad aumenta cuando se crea una base de conocimientos profesionales y la misma se promueve a través de la capacitación previa al servicio y en el servicio. Prestar especial atención al conocimiento de contenido pedagógico permite dar nueva forma a la identidad profesional de los docentes y crea un

Categoría	Opciones de política	Consecuencias financieras	Consecuencias políticas	Consecuencias en materia de calidad
				concepto/percepción diferente de la enseñanza de calidad.
D. Métodos de capacitación (Apoyo a los alumnos, metodología y sistema de prestación)	**11. Orientado a seminarios – Equilibrio entre diversos contenidos y métodos de capacitación** 12. Presencial y residencial – Educación a distancia y opciones en línea	Los métodos no tradicionales son menos escalables y, por lo tanto, son más caros inicialmente. La educación a distancia, la formación en línea y, principalmente, las redes y los círculos especializados se convierten en alternativas de alta calidad y sumamente eficaces en función de los costos.	Cuando se promueven métodos de prestación no tradicionales, los profesionales ejercen más influencia y control de la profesión.	La capacitación basada en la escuela y la comunicación horizontal/lateral entre escuelas y entre docentes puede generar un aumento de la calidad de la enseñanza.
E. Formación y desarrollo de la carrera: ¿A quién está destinada la formación?	13. Personas – Grupos de docentes (por materia, proyectos novedosos) – Toda la escuela 14. *Hucha* de créditos por horas de formación – Desarrollo profesional	Aumento de la tendencia a vincular los incentivos salariales con la capacitación tanto individual como basada en la escuela. Aumento de la tendencia a vincular los incentivos relativos a la carrera con la capacitación tanto individual como basada en la escuela.	La vinculación de los incentivos exclusivamente con el desempeño individual plantea menos riesgos y controversias. Los docentes perciben la formación en servicio como un derecho y un instrumento habilitante, o como un requisito burocrático vinculado con el progreso profesional.	Establecer una fórmula para el triángulo formación-incentivos-evaluación de la calidad es, probablemente, el desafío más difícil e importante en materia de política docente.
F. Los formadores de docentes	15. Gerentes de capacitación – Agentes de apoyo externo 16. Académicos universitarios – Docentes y administradores con experiencia 17. Ad-hoc y provisionales –	Existe la posibilidad de ahorrar costes si los formadores se eligen y distribuyen de una manera más flexible.	Encontrar el equilibrio adecuado entre los académicos y los docentes con experiencia, el carácter provisional y la estabilidad, los gerentes y los agentes de apoyo externo,	Las consecuencias en materia de calidad pueden ser muy diferentes según se trate de capacitación previa al servicio, ingreso a la profesión, formación en el servicio o certificación de

Categoría	Opciones de política	Consecuencias financieras	Consecuencias políticas	Consecuencias en materia de calidad
	Estables y profesionales		plantea un difícil desafío político.	docentes no calificados.
G. Planificación de la formación del personal docente	18. Participación de los docentes en el proceso de planificación (sindicatos, asociaciones profesionales) 19. Vinculaciones y relaciones con otros elementos conexos del sistema educativo	La participación y la formación de consenso es, en última instancia, la mejor manera de evitar que se dilapiden los recursos financieros y humanos.	Véase el Cuadro 3 para una lista de las 10 cuestiones normativas relacionadas con la planificación de la formación del personal docente.	La participación y la formación de consenso tienen sólidas consecuencias en la calidad de la capacitación y, en particular, en su pertinencia.
H. Evaluación de la formación	20. Incremento de la fuerza laboral docente – Incremento de la calidad de la enseñanza 21. Desempeño de los alumnos – Efectos en la práctica de los docentes en el aula	Las actividades de seguimiento y evaluación del impacto son costosas; como también lo es el análisis de políticas para estudiar y aprovechar plenamente los resultados y la información generados por las actividades de seguimiento y evaluación.	Es necesario llevar a cabo estudios sobre el impacto de la formación, tanto con respecto a los cambios en la práctica docente y las competencias recomendables, como con respecto al desempeño de los alumnos.	Sólida relación con la garantía de calidad y el mejoramiento de la calidad de la formación del personal docente.