



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Vaillant, Denise

Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana

Revista Diálogo Educacional, vol. 12, núm. 35, 2012, pp. 167-186

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Paraná, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189123706009>

- 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



ARTIGOS



Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana

Formação inicial de professores para as escolas de amanhã

Denise Vaillant

Ph.D, en Educación de l'Université de Québec à Montréal, Canada y Master en Planeamiento Educativo de l'Université de Genève, Suisse, Directora Académica del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay y Presidente del Observatorio Internacional de la Profesión Docente con sede en la Universidad de Barcelona, Barcelona - España, e-mail: vaillant@ort.edu.uy

Resumo

En los últimos años, se han multiplicado los estudios e informes que muestran una insatisfacción sobre la calidad de los programas de formación docente. Se hace necesario, hoy más que nunca, preguntarse hacia dónde se dirige el proceso de formación inicial del profesorado. Por esta razón, este artículo se propone reflexionar sobre tres temas se plantearán con más y más fuerza en la agenda educativa futura. Nos referimos a la integración cultural y a la cohesión social, al acceso a las tecnologías y a la educación ciudadana. Y estos desafíos involucran notoriamente al docente. El examen de la bibliografía muestra que

a pesar de la heterogeneidad de situaciones y países, existe un conjunto de capacidades docentes que influyen en los conocimientos aprendidos y adquiridos por los estudiantes. La autora señala que el desarrollo de capacidades docentes para una buena enseñanza requiere de instancias institucionalizadas que las fomenten y apoyen. Finalmente en el artículo se promueve la idea que América latina debería proponer una agenda de capacidades docentes que tenga en cuenta algunas de las características que se repiten en los buenos maestros y profesores. Una agenda de capacidades docentes deberá ser consistente con las políticas y sistemas existentes en América latina y tomar como referente las referencias internacionales y regionales. Asimismo ésta sustentarse en estrategias debidamente probadas vinculadas con tres factores básicos: el reclutamiento, la formación y el apoyo al trabajo de los docentes en el aula.

Palabras-clave: Formación inicial de profesores. Instituciones de formación docente. Capacidades docentes. Agenda educativa.

Abstract

Over the last years, an increasing number of studies and reports showing dissatisfaction with the quality of teacher education programs has appeared. Now, more than ever, it is necessary to ask ourselves on the importance of the improvements of the initial teacher education, so that they can have a real performance in classrooms. For this reason, the article proposes an analysis and reflection about three pressing issues for future educational agendas. These are cultural integration and social cohesion, technological access and civic education. All these challenges indubitably involve teachers. A review of the relevant literature in this area reveals that, despite the heterogeneity of contexts and countries, there is a set of teaching skills that impact the knowledge acquired by students. The author also emphasizes the importance of institutionalized instances of supporting for the development of the necessary teaching qualifications which guarantees good teaching. Finally, this article promotes the idea that Latin America should - in the forthcoming years - strive to identify some characteristics of good teachers in order to define and set an agenda of desired teaching skills. An agenda of teaching skills should be consistent with existing educational policies and systems in Latin America and take into consideration international and regional experiences. It should also be based on proven strategies related to three basic factors: recruiting, training and teacher support for classroom work.

Keywords: *Teacher education programs. Training institutions. Teacher's skills. Educational agenda.*

Introdução

Existe hoy a nivel internacional, descontento por parte de los Ministerios de Educación, de los profesores en ejercicio y de los formadores de docentes respecto a la capacidad de las universidades, para dar respuesta a las necesidades cambiantes que plantea la profesión docente. Las críticas provienen de la organización burocratizada de la formación, del divorcio entre la teoría y la práctica, de la excesiva fragmentación del conocimiento impartido y de la escasa vinculación con las escuelas.

En algunos casos se ha prestado poca atención al desarrollo de aspectos evolutivos del proceso de aprender a enseñar, desde la formación inicial a la formación continua. Berliner (2000, p. 370) considera que esas críticas surgen de una visión limitada de la contribución que la formación inicial tiene en la calidad del desempeño de los profesores. No es la formación inicial la que no sirve sino el tipo de preparación y modalidades que se plantean para preparar buenos profesores para un adecuado desempeño profesional.

El aumento de estudios en materia de formación inicial, especialmente de organismos internacionales (EURYDICE, 2006; *ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO* – OECD, 2009, 2011; Unesco, 2007), se explica entre otros, por las crecientes críticas al conocimiento impartido en las universidades que no logra dar respuesta a una sociedad donde algunos conocimientos tienen fecha de vencimiento.

Existe también un aumento de evidencias que nos indican que los programas diseñados tradicionalmente se encuentran alejados de una realidad educativa en continuo cambio. Hay falta de adaptación de los programas de formación a la gran complejidad de la sociedad de la información

y del conocimiento que exige iniciativas y propuestas flexibles, reflexivas y complejas (DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2005).

A nivel internacional, los nuevos desafíos de inclusión educativa y los avances tecnológicos, han contribuido al despliegue de numerosas políticas orientadas todas ellas a mejorar la calidad de la formación de los maestros y profesores mediante influencia en diferentes elementos que influyen en la formación inicial.

La formación inicial de los profesores puede contribuir a un sistema reproductor que perpetúe inequidades múltiples o, por el contrario, puede impulsar reformas que tengan como eje, el derecho de aprender de todos los estudiantes. Y para cumplir con este último objetivo, debemos plantear la necesidad imperiosa de cambiar las estructuras organizativas y curriculares que actualmente imperan. No actuar en este sentido supone alimentar el engaño de creer que la universidad forma y la escuela deforma (MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2009).

El objetivo de este artículo es exponer una síntesis de consideraciones y reflexiones que surgen de varias investigaciones que la autora ha realizado sobre formación inicial docente. Se ha utilizado información secundaria diversos estudios y también información de fuentes primarias obtenida de grupos focales y/o de entrevistas con maestros, técnicos y tomadores de decisiones. La síntesis aquí presentada resulta también de intercambios que la autora ha mantenido con expertos consultados tanto en entrevistas presenciales como en respuestas por escrito a un conjunto de interrogantes sobre la temática.

¿Sobre qué versa la formación inicial de profesores? ¿Cuál es su materia y contenido? Esta pregunta insoslayable nos lleva a plantearnos otras interrogantes, a saber: ¿qué conocen y deben conocer los profesores?, ¿qué tipos de capacidades son relevantes para la docencia?, ¿cómo se adquieren esas capacidades?

Los desafíos educativos

Tres temas se plantearán con más y más fuerza en la agenda educativa futura. Nos referimos a la integración cultural y la cohesión

social, el acceso a las tecnologías y la educación ciudadana. Los análisis e investigaciones muestran que la necesidad de integración cultural y cohesión social está cada vez más presente en las sociedades latinoamericanas. Si se considera a América Latina y el Caribe en su conjunto, entre 1980 y 2009, se registra un descenso de los niveles de pobreza de 40,5% a 34,1%. La reducción es aún tímida y más aún, si se tiene en cuenta los porcentajes refieren a 189 millones de personas pobres (CEPAL, 2009).

La cohesión social y la integración cultural refieren no sólo a los mecanismos instituidos de inclusión y exclusión en la sociedad, sino también a cómo estos influyen y moldean las percepciones y conductas de los individuos ante una sociedad o comunidad en particular. Uno de los componentes fundamentales para el análisis de la cohesión social es el concepto de inclusión que la CEPAL define como una forma ampliada de integración (CEPAL, 2007).

El fenómeno de inclusión y exclusión se agravará probablemente aún más en las urbes latinoamericanas. En las ciudades, la segregación residencial y el asilamiento de los pobres tienen efectos gravísimos para los sistemas educativos, tanto en lo que respecta a la calidad de los servicios como también por los fenómenos vinculados a la integración social y la construcción de la ciudadanía democrática. Cuando no existe interacción entre poblaciones de niveles socioeconómicos diversos, el sistema educativo pierde parte de su capacidad para actuar como un espacio privilegiado de integración social y de ciudadanía (TERIGI; PERAZZA; VAILLANT, 2009).

Los avances tecnológicos y las posibilidades que la sociedad ofrece hoy a la educación obligan a alfabetizar en informática a los maestros y profesores, y a mejorar el acceso a las tecnologías entre los estudiantes. Y en este sentido, América Latina muestra un déficit importante en relación a la alfabetización informática y al acceso a las tecnologías. Los datos de la OCDE (2007) son elocuentes: mientras que en Estados Unidos o en Australia la cantidad de estudiantes por cada computadora utilizada para la enseñanza, se encuentra entre 4 y 5, en México este número asciende a aproximadamente 14 estudiantes y en Brasil alcanza a aproximadamente

50 estudiantes.¹ Este *déficit* es aún más preocupante, cuando se considera que el mismo estudio de la OCDE muestra que el acceso a tecnologías incide directamente sobre los resultados de aprendizaje en ciencias (OCDE, 2007).

Con el transcurso de los años y la evolución en nuestras sociedades, especialmente la implantación de los medios de comunicación masiva y de Internet, se nota como poco a poco la escuela y el trabajo de los profesores están dejando de constituir la principal fuente de influencia educadora para las nuevas generaciones. A la escuela y a los profesores les han surgido muy serios competidores (MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2009).

Estos competidores los encontramos claramente en la ingente y creciente cantidad de aprendizaje informal del que los estudiantes disponen, en paralelo al aprendizaje formal que proporciona la escuela. Tanto la televisión, como Internet, están representando una fuente de influencia y generación de modelos, patrones sociales y valores que compiten, y a menudo se enfrentan, con los que se promueven desde la escuela. Un sugestivo dato que revela el estudio Mediascope 2007, realizado en Septiembre por la Asociación Europea de Publicidad Interactiva (EIAA), es que el 82% de los europeos de entre 16 y 24 años usa Internet como mínimo 5 días a la semana, mientras que sólo el 77% ve la televisión con la misma frecuencia (MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2009).

Otro de los desafíos futuros importantes tiene que ver con la formación de ciudadanía. Los gobiernos de la educación en América latina, ya sean de gestión local o nacional, hacen referencia constantemente al papel fundamental del sistema educativo en la formación de ciudadanía dentro de un proyecto de país. Al mismo tiempo, el Estado es percibido mayoritariamente con capacidades insuficientes y debilitadas para implantar y promover mecanismos de inclusión social y respetar los derechos educativos de los sujetos, en pos de los procesos de ciudadanización (TERIGI; PERAZZA; VAILLANT, 2009).

¹ Los datos de PISA 2006 indican que en Australia hay 0,26 computadoras por estudiante, en Estados Unidos 0,26, en México 0,07 y en Brasil 0,02. (OCDE, 2007).

La educación ciudadana cobra cada vez más relevancia como mecanismo fundamental para consolidar democracias de calidad. El desafío es pasar de la educación cívica a la educación ciudadana, buscando cambiar el foco puesto tradicionalmente en las instituciones a un enfoque centrado en la institucionalidad política, los problemas actuales de la sociedad y las competencias que se requieren para resolver conflictos. Este cambio también implica ampliar la enseñanza de esta temática a los niveles escolares y no seguir enseñándola solo en el nivel secundario.

Vinculado a lo anterior parece claro que la educación enfrenta un gran desafío en la inclusión e integración de la diversidad. Este desafío afecta especialmente a los profesores, lo que obliga a re-pensar y reformular su formación inicial y las estrategias de desarrollo profesional, para que logren incorporar las habilidades de enseñar a niños y adolescentes de contextos diversos (OCDE, 2010).

Los temas de la agenda educativa futura plantearán problemas nuevos que será necesario asimilar (ESTEVE, 2006). Y estos desafíos involucran notoriamente al papel de profesor y más concretamente a las capacidades y competencias que será necesario desarrollar tanto desde la formación inicial como desde el desarrollo profesional del profesor. A esto se sumará – sin duda – la aparición de tecnologías cada vez más desafiantes, que forzarán al profesor a cambiar su papel en las aulas (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2001).

Los escenarios del cambio

El eminente especialista en innovación y cambio educativos, Michael Fullan (2002), advierte que no es suficiente con que los administradores y gestores educativos piensen en el futuro, sino que es preciso conceptualizar la forma de cambiar los sistemas actuales de modo específico y profundo. En este sentido, distingue entre problemas técnicos, que puede solucionar la base de conocimientos existente, y problemas de adaptación, que el conocimiento actual no puede resolver y para los cuales los trabajos prospectivos en educación adquieren todo su valor.

La clave del cambio es hacer que los líderes sean más eficaces en la dirección de sus instituciones, de forma que éstas sean más sostenibles, lo que, a su vez, conducirá a otros líderes en la misma línea. Entre los elementos de sostenibilidad de los procesos de cambio, Fullan (2002) menciona la formación mediante redes; la obligación de rendir cuentas y el doble compromiso, con los resultados a corto y a largo plazo.

Lo que ocurre hoy en los sistemas educativos repercute profundamente en la vida de los individuos y en las décadas venideras. Y, sin embargo, los procesos de diseño y formulación de políticas educativas tratan de solucionar cuestiones acuciantes inmediatas o de encontrar modos más eficaces para mantener la práctica establecida, en lugar de configurar el largo plazo.

Los procesos de cambio social y educativo transformarán – sin duda alguna – aún más el trabajo de los profesores, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su tarea. Esteve (2003) plantea que los profundos procesos de cambio social registrados en los últimos treinta años y la enorme transformación de nuestros sistemas educativos han planteado problemas nuevos que aún no hemos logrado asimilar.

El papel de profesor se ha transformado porque debe asumir un mayor cúmulo de responsabilidades, así como por el aumento de las exigencias a las que se encuentra sometido. La literatura contemporánea describe una serie de características muy variadas y a veces contradictorias de lo que se consideran las cualidades que debe reunir “un buen profesor”. Algunas refieren al conocimiento y los valores que maestros y profesores deben poseer para transmitir a los estudiantes, a lo que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con estudiantes, padres, colegas; el dominio de técnicas derivadas de los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias para la investigación y la reflexión acerca de sus propias prácticas (MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2009).

Pero no sólo hay mayores demandas para el profesor, sino también una progresiva delegación de responsabilidades educativas por parte

de otros actores sociales como la familia. A esto se suma la aparición en las últimas décadas de medios de comunicación que han forzado al profesor a cambiar su papel en sociedades que son crecientemente multiculturales, y en muchos casos multilingües (MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2009).

Las transformaciones sociales operan también sobre el contexto del aula y obligan a una revisión en profundidad de muchos contenidos curriculares. ¿Cuáles son los contenidos realmente importantes? Esta pregunta conduce a la necesidad de modificar las metodologías y las condiciones de trabajo en las escuelas ya que los profesores se enfrentan a estudiantes muy diferentes entre sí. Y esto obviamente impacta la relación profesor-estudiante que es a menudo conflictiva en términos de autoridad y disciplina. Todo ello hace aún más difícil el desarrollo de las diversas tareas que el profesor debe desempeñar.

La avalancha de cambios sociales no se ha visto acompañada de los correspondientes cambios políticos y administrativos. Las reformas educativas han arrojado resultados ambiguos que necesariamente llevan a cuestionar las opciones de políticas adoptadas. En muchos casos, los esfuerzos realizados no han servido para garantizar un desarrollo educativo sostenido y, en la práctica, las realidades educativas han probado ser “resistentes” y duras de transformar. La situación mejoró menos de lo esperado porque las reformas llevadas a cabo no tuvieron suficientemente en cuenta a los profesores: quizás no se colocó en el centro de la agenda la cuestión del desarrollo profesional y personal de los profesores desde una perspectiva integral (MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2009).

Los profesores son clave a la hora de entender la dinámica del cambio y de pensar los escenarios educativos futuros. Pero ¿cuáles son las capacidades que los profesores deberían poseer para impartir una buena enseñanza?

La buena enseñanza del hoy y del mañana

Cuando planteamos escenarios futuros y buscamos analizar las capacidades y competencias que un profesor debería tener en los próximos

10 o 20 años, nos estamos refiriendo básicamente a la identificación de una buena enseñanza. La mayoría de los especialistas en educación, pensamos que somos capaces de reconocer la buena enseñanza cuando la vemos (VAILLANT, 2010a). Sin embargo, mientras que muchos estudios afirman que algunos profesores contribuyen más que otros al desarrollo académico de sus estudiantes, sabemos que no es fácil identificar ni las capacidades, ni las características ni las prácticas específicas de los profesores en el aula que tienen más probabilidades de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Y es ésta precisamente la información que más requieren quienes tienen la responsabilidad de diseñar las políticas educativas.

Esta falta de conclusiones definitivas no significa que no existan investigaciones sobre lo que significa la “buena enseñanza”. Entre otros autores, Goe y Stickler (2008) emprendieron una síntesis de investigación para el Centro Nacional Integral para la Calidad Docente (NCCCTQ por su sigla en inglés). Las mencionadas autoras, examinaron decenas de investigaciones e identificaron cuatro categorías de indicadores que podrían capturar empíricamente lo que se entiende por una buena enseñanza: capacidades, características, prácticas y efectividad del profesor. Estas cuatro categorías se encuentran en sintonía con otros estudios que vinculan el buen desempeño con aspectos tales como certificación y titulación, experiencia, y conocimiento de los contenidos.

Hunt (2008) realiza una detallada revisión de la literatura sobre efectividad del desempeño del profesor y concluye que es importante que la calidad y las cualidades de los buenos profesores se definan a nivel de la escuela y de la comunidad. Existen grandes diferencias culturales en el mundo en cuanto a las escuelas y sus resultados. Sin embargo, parecería que cinco características se repiten en los profesores que obtienen aprendizajes en sus estudiantes. Se trata de profesores que: están comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje; conocen las materias que enseñan y saben cómo enseñarlas; son responsables de la gestión y monitoreo del aprendizaje estudiantil; piensan sistemáticamente acerca de sus prácticas y aprenden de la experiencia; son integrantes de comunidades de aprendizaje.

Los estudios examinados por Hunt (2008) muestran que el diferencial que tienen los buenos profesores se asocia a la idea de “docente eficaz”, entendido como aquél que tiene la capacidad de conseguir aprendizajes adecuados en sus estudiantes, pero también la posibilidad de lograr más o mejores resultados con medios limitados. Este es un tema fundamental para América latina ya que no se trata solamente de encontrar inspiración en los países desarrollados sino también de hacer frente a la carencia de medios. No basta con “importar” las buenas prácticas sino que hay que actuar con realismo y con los medios disponibles. Sólo así se podrá avanzar en políticas de mejora de la calidad.

Darling-Hammond y Sykes (2003) también intentan sintetizar los rasgos del profesor eficaz, y enumeran los siguientes: habilidad verbal y conocimiento de la materia a ser enseñada, habilidad académica, conocimiento profesional, y experiencia. También reconocen otras características que son importantes para la buena docencia como el entusiasmo, la flexibilidad, la perseverancia y la preocupación por los estudiantes.

Algunos autores subrayan la complejidad subyacente en la identificación de buenas prácticas de los profesores. Es así que Nuthall (2004), señala que los maestros y profesores se encuentran más preocupados por la gestión del aula y por finalizar las actividades en el tiempo disponible, que por observar lo que los estudiantes están efectivamente aprendiendo. Esto dificulta enormemente la tarea de identificación de las capacidades de los profesores necesarias en el logro de adecuados aprendizajes por parte de los estudiantes.

Las capacidades de los profesores son un elemento esencial en la efectividad del aprendizaje del estudiante pero no siempre es fácil aislarlas para su descripción y análisis. De igual manera tampoco es tarea simple, elaborar un listado de capacidades básicas para una buena docencia ya que el profesor opera en un contexto con un cierto número de particularidades. Pero aún así, el examen de la bibliografía muestra que a pesar de la heterogeneidad de situaciones y países, existe un conjunto de capacidades profesores que influyen en los conocimientos aprendidos y adquiridos por los estudiantes. Y que estas capacidades tienen que ver con dos grandes dimensiones (VAILLANT, 2010a).

En primer lugar aparece la dimensión cognitiva - académica, en la que se incluyen la cualidad y cantidad de saberes del profesor (formación académica y capacitación continua), sus estrategias pedagógicas y su efectividad en la transmisión y construcción de conocimientos, en el colectivo estudiantil. Y en segundo lugar se identifica la dimensión vincular-actitudinal, en la que se incluyen la transmisión de valores morales y éticos inherentes al ejercicio docente, imprescindibles y necesarios para el desarrollo social y personal de los estudiantes. Motivación, liderazgo, empatía, espíritu emprendedor, buena disposición, actitud positiva, estimulación intelectual, comprensión, sostén emocional, formador de subjetividades, son muchos de los componentes que se incluyen en esta dimensión.

La investigación que queda por hacer

El desarrollo empírico acerca de qué cuestiones prácticas nos permitirían distinguir a un profesor eficaz (de otro que no lo es tanto), es todavía escaso aunque la bibliografía confirme que los buenos profesores tienen una serie de características comunes. El “saldo” que se extrae del cuerpo de evidencia disponible, es que los investigadores no han desarrollado aún los instrumentos, ni las fuentes de datos que les permitan afirmar, con un grado suficiente de certeza o consistencia, cuáles son los aspectos de la calidad docente que más importan para el aprendizaje de los estudiantes. Esto no significa que no existan relaciones entre otras medidas de calidad docente y los resultados educativos; en realidad, son numerosos los estudios que se encuentran en la literatura mostrando relaciones positivas entre indicadores particulares de calidad docente y resultados educativos. Pero muchos de esos estudios utilizan muestras pequeñas o carecen de los datos suficientes como para llegar a conclusiones convincentes. Por consiguiente, los hallazgos pueden no ser lo suficientemente sustanciales como para servir de base a futuros desarrollos en materia de política educativa (GOE; STICKLER, 2008).

También parece importante notar que los resultados educativos no son el único efecto importante de la enseñanza. Pueden existir razones poderosas para valorar la experiencia del profesor, por encima y más allá de su impacto en los logros educativos. De forma similar, el carácter del profesor, sus capacidades para gestionar la clase, su estabilidad o capacidad de liderazgo pueden contribuir a un fluido funcionamiento escolar y en el aula, aunque dicha situación no se vea reflejada en resultados educativos significativamente más elevados. Por consiguiente, las políticas no deberían determinarse únicamente por los resultados de las pruebas sino que también deberían tomar en cuenta las muchas importantes maneras en que un profesor puede tener un impacto positivo en la vida de los estudiantes, el éxito de sus colegas y la cultura de los centros educativos (GOE; STICKLER, 2008).

Aunque muchas de las calificaciones de los profesores sean indicadores promisorios de las destrezas de los profesores, los líderes educativos y los formuladores de políticas no deberían adoptar dichas calificaciones como indicadores incondicionales o absolutos de calidad docente. Es importante notar que las relaciones documentadas en la investigación son con frecuencia lo suficientemente débiles como para ser de escasa significación práctica en cuanto a los logros de los estudiantes individuales.

Una base de literatura sustantiva indica que las elevadas calificaciones del profesor tienden a corresponder positivamente con características del propio estudiante que reconocidamente contribuyen a altos logros. Es más probable, por ejemplo, que un profesor que posee una especialización universitaria en matemáticas, certificación oficial completa en matemáticas, y varios años de experiencia del profesor en matemáticas enseñe a estudiantes más privilegiados cuyos logros anteriores se sitúen a nivel medio, o por encima de dicho nivel. Una tal confusión de calificaciones del profesor con características de los estudiantes puede llevar a sobrestimaciones del impacto docente. En otras palabras, si un logro que es efectivamente resultado de aprendizajes previos no sometidos a prueba del estudiante – o de algunas oportunidades de aprendizaje extracurriculares del estudiante – es erróneamente atribuido a los efectos del profesor, entonces

los docentes aparecerán como siendo más o menos efectivos dependiendo de las características del estudiante.

Hacia una formación inicial para el mañana

El desarrollo de capacidades del profesor para una buena enseñanza requiere de instancias institucionalizadas que las fomenten y apoyen. Y la formación inicial del profesor es clave en ese proceso.

La mirada a la calidad de la formación docente en nuestros respectivos países, revela que ésta no responde a los requerimientos actuales de la educación en una sociedad en permanente y sostenido cambio. La impresión general que dejan los estudios, investigaciones e informes que hemos examinado a lo largo de estos últimos años, es que la formación inicial de futuros maestros ha tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas. Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los alumnos de escuelas multigrado y rurales. Este déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar a estudiar en una universidad o instituto de formación (MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2009).

Hay quienes afirman que los programas de formación de docentes carecen de una base teórica para formar profesionales competentes y que además el conocimiento académico no se vincula con la realidad escolar y social. Otros propician la transformación de los programas actuales para que éstos formen profesionales capaces de examinar críticamente las prácticas cotidianas (COCHRAN-SMITH; ZEICHNER, 2005).

Las prácticas de enseñanza son una excelente ocasión para aprender a enseñar, pero para que ese aprendizaje sea constructivo, personal, y no una mera repetición de lo observado, es necesario que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente los modelos de

enseñanza que observan. Para ello se impone que a los estudiantes practicantes se les enseñe a aprender y a comprender, a analizar y a reflexionar sobre la enseñanza.

Los estudiantes practicantes traen consigo una serie de creencias e imágenes sobre la enseñanza que influyen en la forma como enfrentan la compleja tarea en el aula. Estas creencias no cambian por sí solas; las experiencias académicas tienen una influencia sobre ellas, y las experiencias prácticas en general contribuyen a confirmar dichas creencias. Pero la mera introducción de actividades que teóricamente propician la reflexión – redacción de diarios, biografía, análisis de la propia práctica a través de observación de compañeros, o grabaciones de vídeo – no aseguran por sí solas un cambio significativo en las concepciones, ni mucho menos en las prácticas de los futuros profesores. La reflexión no aparece espontáneamente; se provoca, se suscita; se aviva en la inquietud del estudiante (VAILLANT, 2010b).

Resulta fundamental, en consecuencia, iluminar la reflexión teórica sobre los programas de formación inicial de profesores. La tarea no ha terminado apenas comienza. Muchos son los aspectos sobre los cuales hay que estudiar y reflexionar, uno de ellos es sin duda el referido al alcance del trabajo del profesor y la consiguiente conceptualización del profesor (VAILLANT, 2010a).

Consideraciones finales

A nuestro entender, el esfuerzo en América latina debería concentrarse en definir y proponer una agenda de capacidades a desarrollar en la formación inicial que tenga en cuenta algunas de las características que se repiten en los buenos profesores. Éstas son compromiso con los estudiantes y su aprendizaje; conocimiento de las materias a enseñar y saber cómo enseñarlas; responsabilidad de la gestión y monitoreo del aprendizaje estudiantil; reflexión sistemática acerca de las prácticas docentes; participación en redes y otros mecanismos de intercambio entre pares.

Las políticas docentes latinoamericanas también deberían considerar las “micro-conductas” o las habilidades específicas para enseñar que se pueden identificar y aprender. En este sentido habría que promover la capacidades del profesor para generar un clima de aula que motive a los estudiantes a aprender y a trabajar de la mejor forma posible. También habría que pensar en la necesidad de desarrollar el “espíritu emprendedor” de los profesores.

Una agenda de capacidades para los profesores del mañana deberá ser consistente con las políticas y sistemas existentes en América latina y tomar como referente las referencias internacionales y regionales. También basarse en estrategias debidamente probadas vinculadas con tres factores básicos: el reclutamiento, la formación y el apoyo al trabajo de los docentes en el aula.

Tener en cuenta que desde el punto de vista del “aprender a enseñar”, los profesores pasan por diferentes etapas que representan exigencias personales, profesionales, organizativas, contextuales, psicológicas. Una de las fases más importantes del “aprender a enseñar”, es la etapa comprendida por los primeros años de docencia, y denominada “fase de iniciación o inserción profesional en la enseñanza”. Y es en esta etapa que el desarrollo de capacidades básicas para una buena enseñanza es crucial. Por esta razón un programa para profesores principiantes que fomente y desarrolle capacidades básicas para una buena enseñanza podría ser uno de los caminos más eficaces para la mejora del desempeño de maestros y profesores.

Apoyarse en la construcción de habilidades prácticas durante la primera etapa de ejercicio de la profesión, en la existencia de tutores que acompañan a los profesores noveles, en la selección y formación de docentes que apoyan a sus colegas, en la promoción de instancias para que los docentes aprendan entre ellos, generando instancias de intercambio, planificación conjunta y entrenamiento entre pares.

En América latina, hay pocos parámetros concretos que “atericen” la noción de efectividad/eficacia del desempeño del profesor a un contexto real. Las experiencias demostrativas permitirían implementar

una serie de estrategias identificadas en países con altos logros en la materia. La formación inicial debería impulsar entre otras, una serie de capacidades básicas como: comunicación, análisis, solución de problemas, valoración en la toma de decisiones, interacción social, perspectiva global, ciudadanía efectiva y sensibilidad estética. Estas capacidades se podrían enseñar y evaluar según dos niveles de desarrollo: principiante y experimentado.

Por último, cuando se examina lo que la investigación dice acerca de la calidad docente, los líderes educativos y los formuladores de políticas deberían recordar que el contexto importa. En este sentido convendría profundizar la investigación sobre el nivel de conocimiento del profesor en diversas materias (matemática, lengua...) para saber cómo el profesor contribuye al aprendizaje de los estudiantes según el área que enseña. Así, por ejemplo, mientras que la investigación es fuerte y consistente en cuanto a la importancia de los docentes de matemáticas altamente calificados, particularmente para ocupar cargos docentes de enseñanza media y superior, existe mucho menos evidencia sobre la importancia de un conocimiento avanzado de la materia para docentes de otras asignaturas (VAILLANT, 2010a).

Además es necesario tener presente que una misma medida no sirve para todos. Cuando se utiliza evidencia de la investigación para desarrollar decisiones de política, se debe considerar el valor de políticas matizadas que se adapten a las tareas particulares del profesor. La investigación es clara: debido a las importantes diferencias de contexto, no tiene sentido demandar un conjunto uniforme de capacidades a todos los profesores.

Por último importa señalar que los docentes contribuyen a otros importantes resultados además de los logros educativos en pruebas estandarizadas. El actual clima en materia de políticas fomenta una singular focalización en los resultados de las pruebas. Debido a que son pocas las calificaciones, características o prácticas docentes que se correlacionen de manera fuerte y consistente con la mejora de los resultados educativos, parece prudente a la hora de adoptar decisiones relativas a la contratación

y ubicación de los profesores considerar también las formas en que éstos profesionales pueden contribuir a resultados tales como la auto-estima y el apoyo al estudiante, la colaboración entre colegas, el “espíritu de cuerpo” y la cultura del centro educativo.

Referencias

BERLINER, D. C. A personal response to those who bash teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 51, n. 5, p. 358-371, 2000.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA – CEPAL. **Panorama social de América Latina 2008**: división de desarrollo social y división de estadística y proyecciones económicas de la CEPAL. Santiago de Chile: CEPAL, 2009.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA – CEPAL; AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO – AECID. **Cohesión social**: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, CEPAL; AECID, 2007.

COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. (Ed.). **Studying teacher education**: the report of the AERA panel on research and teacher education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2005.

DARLING-HAMMOND, L.; SYKES, G. Wanted: a national teacher supply policy for education: the right way to meet the “highly qualified teacher” challenge. **Education Policy Analysis Archives**, v. 11, n. 33, p. 1-55, 2003.

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Ed.). **Preparing teachers for a changing world**: what teachers should learn and be able to do. San Francisco: National Academy of Education, 2005.

EURYDICE. **Quality assurance in Teacher Education in Europe**. Directorate-General for Education and Culture. Brussels: Eurydice, 2006.

ESTEVE, J. Identidad y desafíos de la condición docente. In: TENTI, E. **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 19-70.

FULLAN, M. **Los nuevos significados del cambio en educación**. Barcelona: Octaedro, 2002.

GOE, L.; STICKLER, L. **Teacher quality and student achievement: making the most of recent research**. Washington DC: NCCTQ, 2008. Available at: <<http://www.tqsource.org/publications/March2008Brief.pdf>>. Access in: 20 June. 2011.

HUNT, B. **Efectividad del desempeño docente: una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina**. Santiago de Chile: PREAL, 2008.

MARCELO GARCÍA, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?**. Madrid: Narcea, 2009.

NUTHALL, G. Relating classroom teaching to student learning: a critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap. **Harvard Educational Review**, v. 74, n. 3, p. 272-306, 2004.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO – OCDE. **Education at a glance**. Paris: OCDE, 2005.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO – OCDE. **PISA 2006 science competencies for tomorrow's world**. Paris: OCDE, 2007.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO – OCDE. **Evaluating and rewarding the quality of teachers: International Practices**. Paris: OECD, 2009.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO – OCDE. **Educating teachers for diversity: meeting the Challenge**. Paris: OCDE, 2010.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO – OCDE. **Building a high-quality teaching profession lessons from around the world**. Paris: OECD, 2011.

TERIGI, F.; PERAZZA, F.; VAILLANT, D. **Segmentación urbana y educación en América Latina**: el reto de la inclusión escolar. Madrid: OEI, 2009.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. **Good practices in education for sustainable development**: teacher education institutions. Paris: Unesco, 2007.

VAILLANT, D. **Formación de docentes en América Latina**: re-inventado el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro, 2005.

VAILLANT, D. La profesión docente: lecciones para diseñadores de políticas. In: SCHWARTZMAN, S.; COX, C. (Ed.). **Políticas educativas y cohesión social en América Latina**. Santiago de Chile: UQBAR, 2009. p. 131-178.

VAILLANT, D. Capacidades docentes para la educación del mañana. **Pensamiento Iberoamericano**, Madrid, v. 7, p. 113-128, 2010a.

VAILLANT, D. Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, p. 543-561, 2010b.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCÍA, C. **Las tareas del formador**. Madrid: Aljibe; Archidona, 2001.

Recibido: 30/09/2011

Recebido: 30/09/2011

Aprobado: 10/11/2011

Aprovado: 10/11/2011