

Capacidades docentes para la educación del mañana

Resumen:

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. Y que estas capacidades tienen que ver con la dimensión cognitiva y con la dimensión vincular-actitudinal. La autora señala que el desarrollo de capacidades docentes para una buena enseñanza requiere de instancias institucionalizadas que las fomenten y apoyen. El artículo promueve también la idea de una agenda de capacidades docentes que tenga en cuenta algunas de las características que se repiten en los buenos maestros y profesores. Esa agenda debería sustentarse en estrategias debidamente probadas y vinculadas con tres factores básicos: el reclutamiento, la formación y el apoyo al trabajo de los docentes en el aula.

Palabras clave:

capacidades docentes, escenarios futuros, políticas de formación

Abstract:

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 emphasizes the importance of institutionalized instances of support for the development of the necessary teaching qualifications which guarantee good teaching. 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. The agenda should also be based on proven strategies related to three basic factors: recruiting, training and teacher support for classroom work.

Keywords:

teaching skills, future scenarios, training policies

Capacidades docentes para la educación del mañana

I. Introducción

En América Latina heredamos del pasado tareas pendientes que reclaman adecuada atención: universalización de la cobertura pre-escolar, básica y media; incorporación de sectores excluidos del sistema escolar; mejora de la calidad y de los resultados de la enseñanza de competencias básicas, particularmente entre los sectores más pobres; modernización de la educación técnica de nivel medio y superior. Por otro lado, debemos aceptar que la educación latinoamericana tiene que emprender las nuevas tareas de las cuales dependen el crecimiento económico, la equidad social y la integración cultural (Vaillant, 2005).

Los escenarios educativos son tremendamente desafiantes, requieren un formidable esfuerzo y, obviamente, calificados docentes que ayuden a desarrollar en niños, jóvenes y

adultos las capacidades que les permitan desempeñarse en la sociedad actual y en la futura. ¿Qué se deberá enseñar? ¿Cuáles son las capacidades que un docente deberá tener en 10 o 20 años? No resulta fácil anticipar las respuestas a estas preguntas. Pero parece claro que la escuela y los docentes no podrán sobrevivir si no se transforman.

Los centros educativos no son hoy el canal único mediante el cual las nuevas generaciones entran en contacto con el conocimiento y la información. Existen los medios de comunicación y, a su lado, las redes electrónicas y una verdadera industria del conocimiento. Lo que está sucediendo es que la información socialmente más significativa está circulando por diversos canales, y el que no domina su uso queda marginado. ¿Cómo tendrá que comportarse la escuela? ¿Cómo enseñará a seleccionar y discriminar informaciones en medio de la ver-

dadera marea que se está formando a su alrededor? Las respuestas obviamente no son sólo pedagógicas, sino también sociales, políticas y culturales (Marcelo y Vaillant, 2009).

II. 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, especialmente si se tienen en cuenta que 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, 2008).

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 y Vaillant, 2009).

Los avances tecnológicos y las posibilidades que la sociedad ofrece hoy a la educación obligan a alfabetizar en informática a los docentes, y a mejorar el acceso a las *tecnologías* entre los estudiantes. 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 estudiantes¹. 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 cómo, poco a poco, la escuela y el trabajo de los docentes están dejando de constituir la principal fuente de influencia educadora para las nuevas generaciones. A la escuela y a los docentes les han surgido muy serios competidores (Marcelo y 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 y 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 ciudadanía (Terigi, Perazza y Vaillant, 2009).

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 docentes, lo que obliga a repensar 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 neces-

rio asimilar (Esteve, 2006). Y estos desafíos involucran notoriamente al papel de docente y más concretamente a las capacidades y competencias que será necesario desarrollar tanto desde la formación inicial como desde el desarrollo profesional docente. A esto se sumará –sin duda– la aparición de tecnologías cada vez más desafiantes, que forzarán al docente a cambiar su papel en las aulas (Vaillant, D. y Marcelo C., 2001).

III. 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 y 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 docente a cambiar su papel en sociedades que son crecientemente multiculturales, y en muchos casos multilingües (Marcelo y 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 docentes se enfrentan a estudiantes muy diferentes entre sí. Esto obviamente impacta la relación docente-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 docente 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 docentes: quizás no se colocó en el centro de la agenda la cuestión del desarrollo profesional y personal de los docentes desde una perspectiva integral (Marcelo y Vaillant, 2009).

Los docentes 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 docentes deberían poseer para impartir una buena enseñanza?

IV. La buena enseñanza del hoy y del mañana

Cuando planteamos escenarios futuros y buscamos analizar las capacidades y competencias que un docente 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. Sin embargo, mientras que muchos estudios afirman que algunos docentes 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 docentes 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 (2007) 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 docente. 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 docente y concluye que es importante que la

calidad y las cualidades de los buenos docentes 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 docentes que obtienen aprendizajes en sus estudiantes. Se trata de docentes 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 docentes 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 docente 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 docentes. 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 docentes necesarias en el logro de adecuados aprendizajes por parte de los estudiantes.

Las capacidades docentes 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 docente 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 docentes que influyen en los conocimientos aprendidos y adquiridos por los estudiantes.

Estas capacidades tienen que ver con dos grandes dimensiones.

En primer lugar aparece la dimensión cognitiva-académica, en la que se incluyen la cualidad y cantidad de saberes del docente (formación académica y capacitación continua), sus estrategias pedagógicas y su efectividad en la transmisión y construcción de conocimientos, en el colectivo estudiantil. 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, imprescindible y necesario 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.

V. La investigación que queda por hacer

El desarrollo empírico acerca de qué cuestiones prácticas nos permitirían distinguir un docente eficaz (de otro que no lo es tanto), es todavía escaso aunque la bibliografía confirme que los buenos docentes 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 y 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 docente, por encima y más allá de su impacto en los logros educativos. De forma similar, el carácter del docente, 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 docente puede tener un impacto positivo en la vida de los estudiantes, el éxito de sus colegas y la cultura de los centros educativos (Goe y Stickler, 2008).

Aunque muchas de las calificaciones docentes sean indicadores promisorios de las destrezas docentes, 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 docentes tienden a corresponder positivamente con características del propio estudiante que reconocidamente contribuyen a altos logros. Es más probable, por ejemplo, que un docente que posee una especialización universitaria en matemáticas, certificación oficial completa en matemáticas, y varios años de experiencia docente 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 docentes 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 docente, entonces los docentes aparecerán como siendo más o menos efectivos dependiendo de las características del estudiante.

VI. Hacia qué tipo de formación

El desarrollo de capacidades docentes para una buena enseñanza requiere de instancias institucionalizadas que las fomenten y apoyen. La formación inicial docente 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 aspi-

rantes a maestros reciben antes de ingresar a estudiar en una universidad o instituto de formación (Marcelo y 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, M. y Zeichner, K. 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 comprender, analizar y 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, 2010).

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 docente y la consiguiente conceptualización del profesor.

VII. La identificación de políticas

A nuestro entender, el esfuerzo en América Latina debería concentrarse en definir y proponer una agenda de capacidades docentes que tenga en cuenta algunas de las características que se repiten en los buenos docentes. 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 las capacidades docentes 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 docentes.

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. 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.

Asimismo, es necesario tener en cuenta que, desde el punto de vista del “aprender a enseñar”, los docentes 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”. En ella es crucial el desarrollo de capacidades básicas para una buena enseñanza. Por esta razón un programa para docentes principiantes que fomente y desarrolle capacidades básicas para una buena enseñanza podría ser uno de los cami-

nos 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 docentes 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 “aterricen” la noción de efectividad / eficacia del desempeño docente en un contexto real. Las experiencias demostrativas permitirían implementar una serie de estrategias identificadas en países con altos logros en la materia. Entre estas estrategias figura el apoyo al trabajo de los docentes principiantes en el aula mediante tutores y formadores debidamente preparados para la tarea. En las experiencias demostrativas, los docentes podrían ejercitar –a través de casos concretos– habilidades específicas para enseñar debidamente identificadas.

Las experiencias demostrativas podrían desarrollar ocho capacidades transversales con respecto a las distintas materias, a saber: comunicación, análisis, solución de problemas, valoración en la toma de decisiones, interacción social, perspectiva global, ciudadanía efectiva y sensibilidad estética. Estas capacidades se enseñarán y evaluarán 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 docente en las asignaturas para saber si los profesores contribuyen más al aprendizaje de los estudiantes en algunas materias que en otras. 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.

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 docentes particulares. La investigación es clara: debido a las importantes diferencias de contexto, no tiene sentido demandar un conjunto uniforme de calificaciones a todos los docentes.

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 docentes considerar también las formas en que los docentes pueden contribuir a resultados tales como la autoestima y el apoyo al estudiante, la colaboración entre colegas, el “espíritu de cuerpo” y la cultura del centro educativo.

Referencias bibliográficas

- CEPAL (2009): *Panorama social de América Latina* 2008. División de Desarrollo Social y División de Estadística y Proyecciones Económicas de la CEPAL. CEPAL, Santiago de Chile.
- CEPAL (2008): *Panorama social de América Latina* 2008. División de Desarrollo Social y División de Estadística y Proyecciones Económicas de la CEPAL. CEPAL, Santiago de Chile.
- CEPAL-AECID-Secretaría General Iberoamericana (2007): *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.
- Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. 2005 (editores): *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*.
- Darling-Hammond, L., y Sykes, G. (2003): "Wanted: A National Teacher Supply Policy for Education: The Right Way to Meet the "Highly Qualified Teacher" Challenge". *Education Policy Analysis Archives*, 11(33).
- Esteve, J. (2006): *Identidad y desafíos de la condición docente*. En *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Fullan, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en educación*. Octaedro, Barcelona.
- Goe, L. y Stickler, L. (2008) "Teacher quality and student achievement: making the most of recent research". *Research and Policy Brief*. NCCTQ, Washington DC.
- Hunt, B. (2008). "Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina". Serie *Documentos*. PREAL. Santiago de Chile.
- Marcelo García, C. y Vaillant, D. (2009): *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea, Madrid.
- McKinsey y Company (2007): *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top*.
- Nuthall, G. (2004): "Relating Classroom Teaching to Student Learning: A Critical Analysis of Why Research Has Failed to Bridge the Theory-Practice Gap". *Harvard Educational Review*, 74(3), pp. 272-306.
- OCDE (2010): *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Paris: OCDE. Última fecha de consulta 24/3/2010: http://www.oecd.org/document/38/0,3343,en_2649_35845581_44572006_1_1_1_1,00.html.
- OCDE (2007): *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris: OCDE. Última fecha de consulta 29/3/2010: http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html.
- OCDE (2005): *Education at a glance*. OCDE, París. Última fecha de consulta 24/3/2010: http://www.oecd.org/document/34/0,3343,en_2649_39263238_35289570_1_1_1_1,00.html.
- Terigi, F, Perazza, F y Vaillant, D. (2009): *Segmentación urbana y educación en América Latina: el reto de la inclusión escolar*. OEI, Madrid.
- Vaillant, D. (2010): "La identidad docente. La importancia del profesorado como persona". En publicación del Congreso Internacional. *Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, Universidad de Barcelona, Barcelona (en prensa).
- Vaillant, D. (2009): "La profesión docente: lecciones para diseñadores de políticas". En *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Simon Schwartzman y Cristián Cox (Editores), UQBAR Editores, Santiago de Chile.
- Vaillant, D. (2005): *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*, Editorial Octaedro. Barcelona.
- Vaillant, D. y Marcelo C. (2001): *Las tareas del formador*. Aljibe, Archidona.

Notas

- 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).