
EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: UNA MIRADA DESDE LATINOAMÉRICA

STRENGTHENING TEACHING PROFESSIONAL DEVELOPMENT: A VIEW FROM LATIN AMERICA

Denise Vaillant

RESUMEN

La calidad de la profesión docente es uno de los principales retos y desafíos que enfrentan las políticas educativas en América latina. Algunas características de la profesión docente son parte del problema, como ser las debilidades de la formación inicial, los escasos apoyos en la etapa de inserción en la docencia y los desajustes de la formación continua. Pero al mismo tiempo, los docentes deben ser parte de la solución porque sin su participación, su compromiso y su dedicación, será imposible superar la desigualdad en materia de resultados de aprendizaje. Este artículo describe la situación educativa regional, presenta un panorama de la profesión docente y analiza problemas y soluciones del desarrollo profesional docente. En base a un meta-análisis y trabajos previos de la autora, se han identificado una serie de experiencias que han dado resultados y que pueden ser inspiradoras tanto para la región como para otros continentes. La premisa es que el fortalecimiento de la profesión es posible si existe voluntad política y sostenimiento en el tiempo de las iniciativas de éxito.

Palabras Clave: Desarrollo profesional docente, Latinoamérica, formación inicial, formación continua, inserción en la docencia

ABSTRACT

The quality of the teaching profession is one of the main challenges that educational policies have to confront in Latin America. Certain characteristics of the teaching profession are part of the problem, such as lack of initial training, limited support mechanisms for teaching and mismatches in continuous development. But teachers must also be part of the solution, as without their participation, compromise and dedication it would be impossible to overcome educational achievement gaps. This article describes the regional situation of education, it provides an overview of the teaching profession and an analysis of problems and solutions of teacher professional development. Using meta-analysis tools and previous research undertaken by the author, the paper identifies a series of experiences that have shed positive results and that can service as inspiration for the region and other continents. The main premise is that the strengthening of the teaching profession is possible if there is political will to do so and a long term commitment towards successful initiatives.

Key words: teacher professional development, Latin America, initial training, ongoing training, insertion in teaching

Fecha de recepción: 6 de junio de 2016

Fecha de aceptación: 30 de julio de 2016

INTRODUCCIÓN

El fortalecimiento de la profesión docente, constituye hoy una de las principales preocupaciones de los gobiernos de América latina. Asegurar la calidad de los maestros y profesores que acceden a la profesión, es uno de los ejes dominantes de la política educativa. Este proceso es al mismo tiempo promisorio y riesgoso. Si bien existe consenso en que los buenos docentes son el principal insumo para lograr la calidad educativa, también existe acuerdo en que, alterar las políticas del sector, es un proceso complejo y de largo plazo que requiere voluntad gubernamental, capacidad técnica, continuidad de las políticas y amplio apoyo social.

El mejoramiento de la educación básica y media y la calidad de la educación depende entre otros factores de maestros y profesores. ¿Cómo fortalecer el desarrollo profesional docente en Latinoamérica? Un camino posible es pensar el oficio de enseñar, de manera articulada, a partir respuestas integradoras de diversas políticas de formación. Se trata de un panorama complejo que examinaremos a partir de la descripción del panorama educativo regional, del análisis del desarrollo profesional docente, de los principales nudos críticos y de los caminos y soluciones posibles.

El presente artículo se basa en dos investigaciones previas (Vaillant, 2012 y 2015) las cuales comportaron un proceso de identificación y categorización de políticas de desarrollo profesional docente en América latina y el Caribe. En una etapa preliminar, se consultó a informantes clave, luego se procedió a una exhaustiva revisión de la bibliografía de organismos internacionales tales como UNESCO, OEI, y OECD, así como de redes de expertos que han elaborado informes para PREAL. También se utilizaron insumos provenientes de estudios e informes de autores con acumulación en la temática. Finalmente se buscó ilustrar la descripción con casos ampliamente reconocidos (al menos tres años de antigüedad y evaluaciones debidamente documentadas).

1. DESCRIPCIÓN DEL PANORAMA REGIONAL

La mirada a la profesión docente en América latina, contempla entre otros, lo que ocurre en las aulas. En ese plano, hay buenas y malas noticias. La región ha logrado, en las últimas décadas, un aumento gradual en la tasa de escolaridad. La expansión es resultado de un aumento significativo en la cobertura, especialmente en la educación primaria y el primer ciclo de secundaria. En primaria se ha logrado una cobertura casi universal, y en secundaria básica se ha llegado a 70 por ciento, aproximadamente. En contraste, el acceso al nivel secundario superior es significativamente menor y el último ciclo de educación postsecundaria es accesible a una cantidad muy reducida de jóvenes. Estos logros, aunque insuficientes, se han conseguido con grandes esfuerzos (Aguerrondo y Vaillant, 2015).

También se ha avanzado considerablemente en la cobertura a nivel preescolar: en 1990 solo 36 por ciento de las niñas y los niños de 4 y 5 años asistía a la escuela, pero la cifra ha crecido de manera sostenida hasta llegar a 61 por ciento en 2010. Existe, sin embargo, una importante desigualdad en el acceso a la enseñanza preescolar, que va desde una matrícula casi universal en Argentina, Cuba y México, hasta una cobertura de 30 por ciento en países como Guatemala, Honduras y República Dominicana (Aguerrondo y Vaillant, 2015).

Otro problema que aqueja a la región es el abandono escolar. En la mitad de los países de Latinoamérica aproximadamente 16 por ciento de los niños y niñas abandona la escuela antes de haber finalizado los estudios primarios (porcentaje levemente inferior al promedio de los

países en desarrollo). En República Dominicana, El Salvador y Guatemala, entre 31 y 39 por ciento de los niños y niñas abandona la escuela primaria antes del último grado. El mayor porcentaje de abandono se encuentra en Nicaragua con 56 por ciento (Aguerrondo y Vaillant, 2015).

Por su parte, los alumnos indígenas se encuentran sistemáticamente entre las categorías sociales más desaventajadas en el campo educacional en la región, situación que muchas veces aumenta en relación con la ubicación en zonas rurales y la condición de pobreza en la que viven. La persistencia de patrones discriminatorios en términos culturales, pedagógicos e institucionales en la educación, así como la aplicación de políticas de asimilación lingüística y cultural han dificultado la obtención de un mayor logro educativo de los alumnos indígenas (OREALC/UNESCO, 2015).

América Latina tiene un desempeño muy poco satisfactorio en lo que respecta a las pruebas internacionales y según su nivel de desarrollo económico. De los 65 países que participaron en la prueba PISA de 2012, las 8 naciones de América Latina, obtuvieron calificaciones inferiores al promedio correspondiente a su nivel de ingreso per cápita. La diferencia de casi 100 puntos entre el puntaje promedio en matemáticas de la OCDE (494) y el de los países participantes de América Latina y el Caribe (397) representa una disparidad en conocimientos equivalente a más de dos años completos de enseñanza de matemáticas (Bruns and Luque, 2014).

Si consideramos las pruebas de aprendizajes regionales, las cifras evidencian problemas importantes. En diciembre de 2014 se dieron a conocer los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) que consiste en un paquete de pruebas de Lectura, Escritura, Matemática y Ciencias Naturales, aplicadas a estudiantes de tercer y sexto grado de primaria. Los resultados recabados en el año 2013, provienen de una extensa muestra representativa que involucró a más de 134 mil niños y niñas de tercer y sexto grado de educación primaria de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay además del Estado mexicano de Nuevo León (UNESCO-OREALC, 2015).

El estudio TERCE describe lo que los estudiantes saben y son capaces de hacer en función de su propio currículo y situarlos en niveles de desempeño de acuerdo a las propias metas de aprendizaje nacionales. La mala noticia refiere a los escasos promedios de las evaluaciones de aprendizajes en la región. La buena noticia, no obstante, es constatar cómo la mayoría de los países han experimentado mejoras en sus puntajes respecto al Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, presentado en 2008 (UNESCO-OREALC, 2015).

Para atender las necesidades de transformación, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, (CEPAL) plantea una doble agenda: por un lado “los problemas pendientes del siglo XX – cobertura, acceso, progresión oportuna y conclusión de los distintos ciclos educativos” y por otro, como desafío para el siglo XXI, “la reducción de la brecha digital y el aumento de la calidad de la enseñanza en función de los nuevos requerimientos formativos de la sociedad del conocimiento” (CEPAL, 2011, p. 85). El fortalecimiento y la mejora de los programas de desarrollo profesional docente son la clave para cumplir con los objetivos de esa doble agenda.

2. EL ANÁLISIS DE LA PROFESIÓN DOCENTE

La situación de los docentes en América Latina ha sido ampliamente retratada por la investigación (Ávalos, 2012, Vaillant y Marcelo García, 2015) y existe hoy suficiente información en relación a los procesos de formación, las condiciones laborales y la evaluación de desempeño. La mayoría de los trabajos de investigación concluye que los docentes son la clave para la mejora de los resultados educativos y que los directores de escuela son de vital importancia para que los maestros y profesores puedan trabajar mejor (Vaillant, 2015).

Si los avances en los logros de los estudiantes dependen en buena medida de un adecuado desempeño de los docentes cabe preguntarse en primer lugar, ¿quiénes son esos docentes? Según Burns y Luque (2014) "...cada día, más de 7 millones de profesores se presentan a trabajar en las aulas de toda América Latina y el Caribe.... Sus condiciones de trabajo son muy variadas —desde escuelas rurales de una sola aula con paredes de adobe hasta establecimientos de primera calidad—, pero los profesores de América Latina tienen en común algo muy importante: se los reconoce cada vez más como actores clave en los esfuerzos de la región por mejorar la calidad y los resultados educativos”.

Los docentes latinoamericanos, son en su mayoría mujeres, de posición socioeconómica relativamente baja. Cerca del 75 % de los docentes de América Latina son mujeres, en un rango que va desde un 62 % en México hasta un 82 % en Uruguay, Brasil y Chile. En la mayor parte de la región, el cuerpo docente está envejeciendo. En Perú, Panamá y Uruguay, el profesor promedio tiene más de 40 años; los cuerpos docentes más jóvenes de la región, están en Honduras y Nicaragua y tienen en promedio 35 años (Burns y Luque, 2014).

Los docentes son también más pobres que el conjunto general de estudiantes universitarios. Los datos sobre ingreso a las universidades muestran que los estudiantes que cursan carreras relacionadas con la educación son de condición socioeconómica más baja y tienen más probabilidades de pertenecer a la primera generación de sus familias que tiene estudios universitarios, que quienes ingresan en otras carreras (Burns y Luque, 2014).

La profesionalización de los docentes se construye a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica. Sin embargo, el contexto actual en la mayoría de los países latinoamericanos está marcado por un entorno profesional que presenta dificultades a la hora de retener a los buenos maestros y profesores en la docencia. Son escasos los estímulos para que la profesión docente sea la primera opción de carrera. A esto se agrega condiciones de trabajo inadecuadas y serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos (Vaillant, 2012). Son muchos los maestros y profesores que no reciben una formación inicial adecuada, no cuentan con apoyo para su inserción profesional y requieren acciones y programas de desarrollo profesional continuo.

3. LAS ETAPAS CLAVES DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Muchos términos han sido utilizados para referirse a los procesos de aprendizaje que desarrollan los docentes a lo largo de su vida activa. La expresión desarrollo profesional docente corresponde a otros términos que se utilizan con frecuencia: formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación. Sin embargo, la noción de “desarrollo profesional” es el que se adapta mejor a la concepción del docente como profesional de la enseñanza. Asimismo, el concepto “desarrollo” tiene una connotación de evolución y continuidad, que

supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los docentes (Vaillant y Marcelo, 2015).

Existen numerosos estudios sobre el desarrollo profesional docente que conforman un área específica en la que se reconocen diversas líneas de análisis. Nos referimos a las etapas previas de los aspirantes a docentes; a la formación inicial en una institución específica; a la iniciación signada por los primeros años de ejercicio profesional y a la formación continua. Las 4 etapas mencionadas son clave a la hora de re-pensar el desarrollo profesional docente y de sugerir estrategias que impacten en el aula (Vaillant y Marcelo, 2015).

La etapa previa está signada por la travesía en los centros escolares, que suele dejar fuertes huellas en la memoria y biografía de las personas. Podemos afirmar, sin riesgo a equivocarnos, que la docencia es la única de las profesiones en las que los futuros profesionales se ven expuestos a un más prolongado periodo de socialización previa. Ya en 1975 Lortie encontró que los profesores desarrollan patrones mentales y creencias sobre la enseñanza a partir de esa tan larga etapa de observación que experimentan como estudiantes. La identidad docente va configurándose así de forma paulatina y poco reflexiva a través de lo que podríamos denominar aprendizaje informal, mediante el cual los futuros docentes van recibiendo modelos con los que se van identificando poco a poco, y en cuya construcción influyen más los aspectos emocionales que los racionales (Van Veen, Slegers & Van den Ven, 2005)

La segunda etapa está marcada por la formación docente inicial que es la puerta de acceso a la preparación del futuro profesional y se encuentra hoy día fuertemente cuestionada por sus resultados. La evidencia que dejan los estudios, investigaciones e informes examinada a lo largo de estos últimos años, tanto para los países de la OCDE como para América Latina, es que la formación inicial ha tenido resultados más bien mediocres, a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas (Vaillant y Marcelo, 2015).

El siguiente cuadro-resumen muestra algunos de los problemas identificados y diversas estrategias que se han impulsado en Latinoamérica para atender a las debilidades que presenta la formación inicial del docente.

Tabla 1: Formación docente inicial en Latinoamérica: problemas y respuestas

CARACTERÍSTICAS Y PROBLEMAS PRINCIPALES	RESPUESTAS EMERGENTES
Baja formación de quienes ingresan a estudios pedagógicos.	Requisitos de ingreso y selección más exigentes y/o planes remediales.
Débil calidad de procesos formativos: desajustes con currículum escolar; poca orientación a la práctica; debilidades de los formadores.	Cambios curriculares, desarrollo de formadores, más énfasis en formación práctica, uso de TIC.
Formación de docentes sin especialización.	Introducción de especializaciones disciplinarias y didácticas.
Escasa regulación para el egreso.	Pruebas de certificación.

Fuente Elaboración propia a partir de Ávalos, 2012

A la formación inicial, sigue una tercera etapa en el proceso de aprender a enseñar. Nos referimos a la etapa de inserción que es el periodo de transición entre la formación inicial del docente y su incorporación al mundo laboral como un profesional plenamente cualificado. Durante este periodo los docentes no están completamente preparados y normalmente son considerados “nóveles”, o “principiantes”. La fase de inserción en la docencia puede durar varios años y es el momento en que el maestro o el profesor novato tiene que desarrollar su identidad como docente y asumir un rol concreto dentro del contexto de un centro educativo específico (Vaillant y Marcelo, 2015).

Muchos de los problemas que los docentes principiantes reportan en las investigaciones tienen que ver con asuntos que enfrentan otros docentes con mayor experiencia, tales como la gestión de la disciplina en el aula, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo en clase, los materiales insuficientes, los problemas personales de los estudiantes o las relaciones con los padres. Aunque los nudos gordianos son los mismos en las diversas etapas de la carrera docente, los maestros principiantes experimentan los problemas con mayores dosis de incertidumbre y estrés debido a que tienen menores referentes y mecanismos para enfrentar estas situaciones (Vaillant y Marcelo, 2015).

La cuarta etapa en el proceso de aprender a enseñar está signada por la formación continua del docente. Las definiciones, tanto las más nuevas como las más antiguas, consideran la formación continua de los docentes como un proceso que puede ser individual o colectivo, y que opera a través de experiencias de diversa índole, tanto formales como informales, contextualizadas en los centros educativos. La formación continua del docente tiene que ver con el aprendizaje; remite al trabajo; trata de un trayecto; incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; se relaciona con la formación de los docentes; y opera sobre las personas, no sobre los programas (Vaillant y Marcelo, 2015).

En América latina el fortalecimiento de la profesión docente vinculado a la formación continua, representa un gran para los países de la región. Para ello, hay que atender y dar respuestas a una serie de problemas tal como lo evidencia el cuadro 2.

Tabla 2: Formación docente continua en Latinoamérica: problemas y respuestas

CARACTERÍSTICAS Y PROBLEMAS PRINCIPALES	RESPUESTAS EMERGENTES
Intensa actividad y bajo impacto de las acciones de formación continua.	Diseños de planes nacionales de formación continua de mediano plazo.
Escasa relevancia y calidad de la oferta	Formación de formadores
Desvinculación con la realidad de las escuelas.	Experiencias de aprendizajes colaborativos referidos al trabajo docente en la escuela.
Desconocimiento de la realidad de los maestros y profesores que inician su actividad en un centro educativo.	Programas y actividades de inserción para docentes principiantes.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ortega, 2012

Como parte destacada del desarrollo profesional docente, se requiere cada vez más una formación continua contextualizada y pertinente a las necesidades profesionales de maestros y profesores. Además es prioritario considerar en Latinoamérica, a la etapa de inserción a la docencia, como un espacio imprescindible para el fortalecimiento de la profesión.

4. HACIA DÓNDE IR

Si las críticas han sido continuas hacia el desarrollo profesional docente, también hay que reconocer que han sido muchas las experiencias exitosas que han contribuido a ofrecer alguna luz para orientar el camino del cambio y la mejora en la formación. Hawley y Valli (1998) llegaron a sistematizar algunos criterios que definen los buenos programas de desarrollo profesional docente. Los autores mencionados, indican que el contenido del desarrollo profesional determina su eficacia y que éstos deberían centrarse en lo que los futuros y actuales docentes han de aprender, y en la forma en la que se enfrentan a diferentes problemas de enseñanza. Además, destacan que el desarrollo profesional debería estar basado en los estudiantes de los centros educativos y su aprendizaje.

Los buenos programas permiten que los docentes desarrollen competencia en los contenidos, en las estrategias de enseñanza, en el uso de tecnologías y otros elementos esenciales para una enseñanza de calidad. Se trata de programas que promueven la indagación y la mejora continua en la escuela. Son organizados como un plan coherente a largo plazo y evaluados sobre la base del impacto en la eficacia docente y el aprendizaje de los estudiantes (Marcelo y Vaillant, 2009)

¿Qué componentes del desarrollo profesional docente demuestran ser más eficaces? ¿Qué sabemos realmente sobre la mejor forma de organizar el aprendizaje de los docentes? ¿Disponemos de conocimientos consistentes en estas materias?

Hoy es necesario re-pensar los programas de desarrollo profesional docente ya que a menudo no hay correspondencia entre éstos y las necesidades de las escuelas. Las acciones de formación no responden frecuentemente a los intereses de los futuros docentes o de los docentes en ejercicio. Además, la formación ofrecida no tiene a menudo, vínculo con las condiciones reales de ejercicio de la docencia (Vaillant, 2005).

Algunos autores (Vaillant y Marcelo, 2015), al revisar la investigación disponible sobre el desarrollo profesional docente, concluyen que la preparación de maestros y profesores rara vez se preocupa por los resultados a mediano o a largo plazo. Son escasos los programas de formación que identifican propósitos y beneficios (cambios en las prácticas docentes y en las culturas de trabajo). Con frecuencia, sólo se dispone de auto-informes individuales referidos a las experiencias de los docentes y no a los resultados. La evaluación normalmente se realiza de manera aditiva, luego de que las experiencias de aprendizaje ya se han concretado.

Korthagen, Loughran y Russell (2006) analizaron y compararon las características de tres programas exitosos en Holanda, Australia y Canadá y concluyeron que la formación debería:

- centrarse en cómo *aprender de la experiencia* y como construir conocimiento profesional;
- basarse en una visión del conocimiento como una materia a *construir*;
- cambiar el *énfasis* desde el currículo hacia los estudiantes;
- promover la *investigación* del docente en formación;
- trabajar con otros para romper el aislamiento característico de la enseñanza;

- relacionarse de manera significativa con las escuelas;
- jerarquizar la figura del formador como principal modelo de los futuros docentes.

Las siete conclusiones de investigación enunciadas anteriormente coinciden en destacar la necesidad de que el desarrollo profesional docente facilite herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de toda la carrera. Para ello se requiere que prestemos atención a lo que se ha denominado “aprendizaje de la práctica”. Mucho se ha escrito acerca del conocimiento práctico aunque muy frecuentemente la formación ha construido el saber docente a partir de un conocimiento teórico y desligado de la actividad profesional (Vaillant y Marcelo, 2015).

5. LAS INICIATIVAS DE ÉXITO EN FORMACIÓN INICIAL

En América latina se han impulsado en las últimas décadas algunos cambios institucionales y programáticos que han impactado con favorablemente a la formación inicial de docentes. Al decir de Savoie-Zajc (1993), un cambio tiene éxito cuando logra una alcanzar los objetivos propuestos, una adecuada implementación y la rutinización de la transformación buscada. Entre las iniciativas que buscan impulsar y coordinar la formación docente, se destacan la vinculadas a la **creación de nuevas instituciones**, entre las cuales los casos de Argentina y Ecuador.

En Argentina, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en el año 2007 tuvo por principal objetivo apoyar a los Institutos Superiores de Formación Docente y a las Facultades de Educación universitarias. El mencionado Instituto, está destinado a promover políticas nacionales en torno a la formación docente y a formular lineamientos básicos para la formación inicial y continua. Además el Instituto elabora Planes Nacionales de Formación Docente; apoya al mejoramiento curricular de la formación docente para el nivel secundario y apuntala junto con los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) a los profesores egresados de sus aulas que se inician en la docencia¹.

Ecuador por su parte, ha impulsado una política muy firme para elevar la calidad de la formación docente. En 2012 cerró 14 institutos de formación de baja calidad y creó la Universidad Nacional de Educación (UNAE)², es una institución de alto nivel dependiente del Ministerio de Educación. La UNAE busca formar docentes con un dominio de conocimientos disciplinares y pedagógicos, necesarios para garantizar el aprendizaje de los estudiantes, y formar especialistas educativos con visión estratégica y capacidad de gestión de su área de especialidad dentro del sistema educativo. La UNAE se propone también ser el nexo entre diversas instituciones de formación docente.

Otras iniciativas, han buscado favorecer el **ingreso de jóvenes talentosos** en la carrera docentes. Se destaca, entre otros, el caso de Chile que ha implementado el programa de becas Vocación Profesor. Se trata de una iniciativa creada para mejorar la calidad docente tanto en el ámbito pedagógico como disciplinario; incentivando el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes destacados a carreras de Pedagogía. La beca tiene dos modalidades: i) Pedagogía, dirigida a estudiantes que se matriculen por primera vez en primer año de esas carreras; y ii) Licenciaturas para estudiantes que estén cursando el último año y quieran ingresar a un ciclo de formación pedagógica. Los beneficiarios de esta beca - una vez obtenido el título profesional – deben cumplir con el compromiso de ejercer su profesión en un

¹ Para más información consultar: <http://portales.educacion.gov.ar/infed/>

² Más información en: <http://www.unae.edu.ec/>

establecimiento municipal, particular subvencionado o de administración delegada por un tiempo específico³.

Han existido también algunas iniciativas referidas a los **conocimientos, saberes y competencias** que orientan los programas de formación inicial docente. Diversos países de América latina se han implementado marcos de buena enseñanza, estándares o referenciales para orientar la formación inicial. A pesar de la heterogeneidad de experiencias, hay convergencia sobre cuáles son estos dominios de saber claves para la docencia: el conocimiento del alumno y su contexto, el conocimiento disciplinario y los conocimientos profesionales o pedagógicos. Además, hay que subrayar dos integraciones postuladas por las diversas propuestas: la combinación entre conocimiento disciplinario y conocimiento pedagógico (‘conocimiento pedagógico del contenido’) y entre conocimiento declarativo (conceptual) adquirido en los cursos, y conocimiento o saber adquirido en las prácticas (Ávalos, 2012).

En algunos países en donde se imparte la formación inicial en las universidades, se ha buscado ordenar la **oferta mediante fondos concursables**. Como la autonomía universitaria impide ordenar directamente la modificación de los contenidos de los programas de educación docente, varios ministerios de Educación han impulsado iniciativas de financiamiento competitivo. Chile tiene una línea de financiamiento competitivo para mejoramiento institucional de la formación docente y para temas tales como el contenido de los programas y el aumento del tiempo de trabajo en las aulas⁴. El fondo competitivo de Perú para la educación terciaria (PROCALIDAD)⁵ también cuenta con una línea de apoyo específica para mejorar la calidad de las instituciones de formación docente.

6. HACIA LA MEJORA DE LA INSERCIÓN PROFESIONAL

La fase de inserción profesional del docente puede durar varios años, es el momento en que el maestro o profesor novato tiene que desarrollar su identidad como docente y asumir un rol concreto dentro del contexto de un centro educativo específico. No hay dos centros educativos iguales y cada contexto tiene sus propias peculiaridades, sin embargo es posible identificar una serie de factores que pueden facilitar u obstaculizar la etapa de inserción.

Esteve (2006) describe los procesos que viven los profesores principiantes en los primeros años. Muchos aprenden por ensayo y error y comparándose a un ideal que no existe. Es en esos años que el docente llega a “sentirse” y “verse” a sí mismo como docente, y desarrolla las capacidades y habilidades prácticas que le permiten desenvolverse en la rutina diaria de la vida escolar. La confianza y respeto por sí mismo son condiciones para que el docente sea reconocido como tal por sus colegas, los padres y estudiantes.

La inserción a la docencia es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los maestros y profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional. Vaillant y Marcelo García (2015) insisten en la idea de que el periodo de inserción es un periodo diferenciado en el camino de convertirse en docente. No es un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua, sino

³ Más información en:

http://portal.becasycreditos.cl/index2.php?id_contenido=29093&id_portal=74&id_seccion=4188

⁴ Más información en:

http://www.mecesup.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=5039&id_contenido=29184

⁵ Ver: <https://www.sineace.gob.pe/procalidad/>

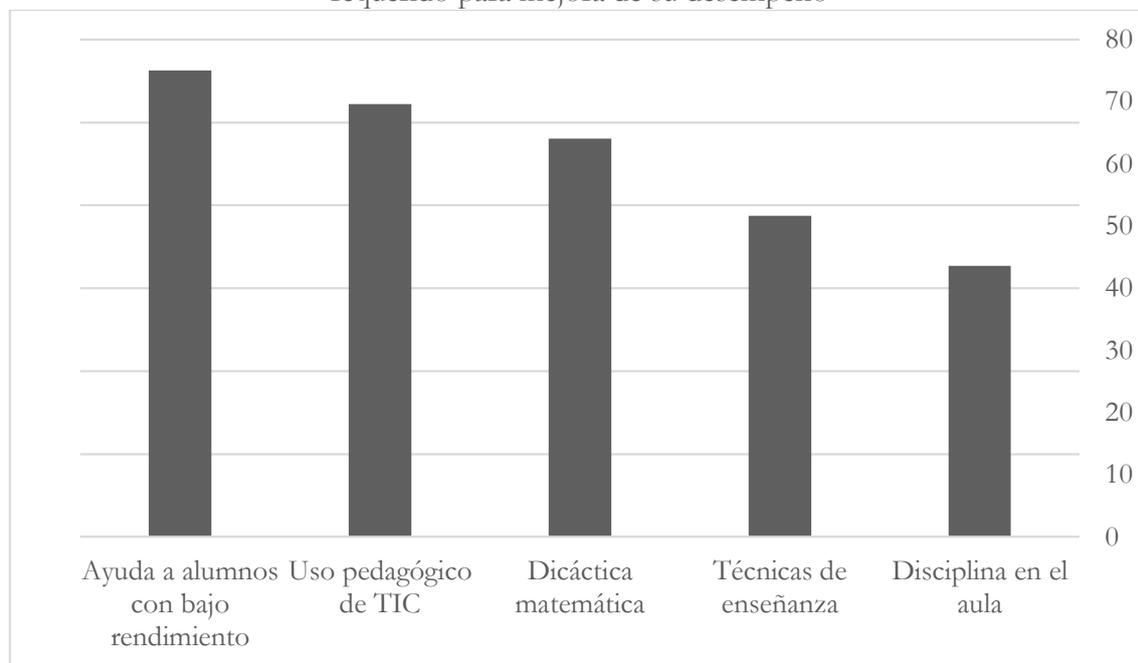
que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo.

En la práctica, es común que la inserción de los nuevos docentes se realice muchas veces en los contextos educativos y grados más difíciles, con escasa estabilidad en el puesto de trabajo y alta rotación. Igualmente, resulta habitual que los docentes principiantes deban trabajar de manera solitaria y aislada, no contando siempre con apoyos sistemáticos. Aguerrondo y Vezub (2003) en un estudio referido a los nóveles docentes en el Uruguay, confirman lo planteado:

- Un 55% encontró mucha o bastante dificultad en las estrategias didácticas.
- Un 38% experimentó mucha dificultad para planificar.
- Un 79% manifestó inconvenientes para trabajar con alumnos con dificultades.
- Un 47% tuvo problemas para controlar la disciplina de la clase.

Frente a esta realidad, el informe del SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) del año 2010 señala la alta valoración que el personal docente de la región concede al apoyo en áreas concretas de su desempeño. El informe se realizó en base a los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) acerca de la percepción de los docentes en relación a los componentes de su profesión en el que requieren mayor apoyo.

Gráfico 1 : Porcentaje de Docentes en 16 países de América Latina según tipo de apoyo requerido para mejora de su desempeño



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de SITEAL (2010)- Países involucrados: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay.

El gráfico más arriba, muestra que en promedio, un 75% de docentes, reclaman sostén para responder a las necesidades de estudiantes con bajo rendimiento. Los guarismos referidos a apoyo para el uso de las tecnologías, técnicas de enseñanza y didáctica de la matemática, se acercan o superan el 50%. Aunque parecería que los docentes emplean las TIC en sus prácticas pedagógicas con una frecuencia de moderada a baja, al mismo tiempo los docentes

principiantes suelen ser muy competentes en el manejo de las diferentes plataformas y redes sociales, lo cual representa un potencial que podrían aprovechar los sistemas educativos (Vaillant y Marcelo García, 2015).

En América latina, la heterogeneidad de situaciones que hoy se le presentan a un docente en su práctica educativa, y en concreto al docente principiante, desafía el conjunto de sus capacidades profesionales. La práctica en la enseñanza no está ajena a los cambios sociales y los procesos de transformación de los últimos treinta años en todo el mundo han impactado fuertemente la identidad y el trabajo de los docentes.

Los primeros años de ejercicio profesional, nos ofrecen un margen extraordinario de estímulo y apoyo que debe tomarse muy en cuenta. Y en ese sentido, las políticas de apoyo a los docentes nóveles, tienen aún un largo camino que recorrer en América latina donde las iniciativas son escasas e incipientes. Los profesores principiantes participan en las mismas actividades de perfeccionamiento y tienen obligaciones en el aula similares a los demás docentes (Ortega, 2012). Son pocos los países que tienen políticas focalizadas en los docentes principiantes. Entre éstos, se pueden mencionar las experiencias de Argentina, Chile, Colombia y Uruguay.

En Argentina, a través del Instituto Nacional de Formación Docente, se desarrolla un programa de tutorías para profesores noveles (Ortega, 2012) en tanto en Chile, las experiencias de aprendizaje profesional colaborativo en los programas de inserción, también han privilegiado el trabajo con mentores. Se ha avanzado en definir las características personales y profesionales del mentor en la configuración de un acompañamiento eficiente (Calvo, 2014).

En Colombia, en la *Experiencia hace al maestro*, se incluyó una estrategia para quienes se inician en la docencia, identifiquen el acumulado pedagógico de maestros referentes que puedan contribuir a su desarrollo profesional docente y así tender puentes entre generaciones de maestros y profesores recién vinculados, con docentes antiguos (Calvo, 2014). En el caso de Uruguay, existen experiencias de acompañamiento a maestros nóveles mediante la incorporación de “parejas pedagógicas” que actúan como apoyo a partir de la observación continua de la práctica cotidiana y su posterior análisis para la cualificación de la misma (Rodríguez Zidán y Grilli Silva, 2013).

Los casos reportados en América latina, evidencia que el éxito de los programas para apoyo a los docentes nóveles, requiere el acompañamiento de un “mentor” o tutor especialista, la participación en espacios de intercambio con otros docentes principiantes y el vínculo con redes de colaboración en las que participan otros docentes.

7. PROPUESTAS INSPIRADORAS EN FORMACIÓN CONTINUA

Las características de los programas de desarrollo profesional que ofrecen a los docentes la oportunidad de aprender, han sido identificadas en la literatura (Ortega, 2012, Vélaz de Medrano y Vaillant, 2009; Mourshed, Chijjoke y Barber, 2010, Vaillant, 2010). Hay una amplia coincidencia en que programas y acciones requieren coherencia, articulación con otras dimensiones de las políticas dirigidas a los docentes, sustentabilidad y evaluación continua.

En todos los casos de éxito identificados en Latinoamérica, se observa el impulso a procesos de formación centrados en la escuela en los que los colectivos docentes asumen un papel

protagónico y en los que el principal referente es la práctica como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje.

Entre las iniciativas que se destacan en materia de formación continua en Latinoamérica, se experimentan de amplio potencial como los Microcentros Rurales en Chile⁶, que comparten el objetivo central de promover la **colaboración para el aprendizaje docente**. Los temas y problemas identificados y analizados implican a los pares y también suponen una continua interacción con grupos técnicos del Ministerio de Educación o de entidades especializadas, seleccionadas por los propios docentes. La revisión crítica de la experiencia subraya como factores determinantes del éxito el apoyo gubernamental, la calidad de la visión pedagógica que está en la base de los diseños y el alto nivel de diseñadores y conductores en el terreno. En Colombia, la Red Maestros⁷, impulsa el **desarrollo profesional entre pares**. La Red es un espacio virtual incluyente, creado para generar interacción entre los maestros, directivos docentes y el Ministerio de Educación Nacional. Por medio de tal red se espera que los profesores conquisten nuevas habilidades, competencias y conocimiento, situación que también vale para los maestros de maestros.

Las **Pasantías** han sido otra experiencia exitosa que se desarrolla desde fines de la década de los noventa en numerosos países latinoamericanos entre los cuales Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México. Las pasantías permiten a docentes observar innovaciones desarrolladas en escuelas similares a la propia. El contacto *in situ* con experiencias de innovación permite dar respuesta a problemas compartidos. Generalmente, los docentes que realizan la pasantía, transmiten luego el aprendizaje en sus zonas de influencia.

Los **Programas de Aprendizaje Tutorial** también han tenido éxito en varios países de América latina entre los cuales Colombia y Honduras. Este tipo de enfoques también se han usado con éxito en el programa Escuela Nueva de Colombia, dirigido a brindar apoyo a los profesores de escuelas multigrado, y en los estados brasileños de Ceará y Minas Gerais, para capacitar a los profesores de lectura de los primeros grados. Al brindar a los profesores un apoyo integral en el uso de las guías, la planificación de clases, los libros de lectura y las evaluaciones de lectura que se deben tomar regularmente, Ceará ha logrado mejoras significativas en los resultados de lectura y matemáticas (Carnoy y Costa, 2014).

8. EL FORTALECIMIENTO DE LA PROFESIÓN Y LAS POLÍTICAS A IMPULSAR

La revisión reciente de la literatura (Vaillant y Marcelo García, 2015) y el intercambio que hemos mantenido con numerosos colegas a lo largo y ancho de América Latina parecen confirmar que, para que el desarrollo profesional docente no quede en mera retórica e incida efectivamente en lo que los docentes hacen en el aula y en lo que aprenden los estudiantes de los centros educativos, habría que impulsar una serie de políticas. Entre éstas, destacamos, el acuerdo respecto a los criterios básicos a cumplir durante la etapa de formación; el monitoreo de las instituciones de formación docente; la selección de formadores, y los programas de inserción en la docencia.

Las políticas deberían sustentarse en acuerdos sobre criterios profesionales que constituyeran referenciales para la enseñanza y que fueran el requisito básico para una formación y un desempeño laboral de calidad. Los países deberían contar con marcos de actuación que

⁶ Para saber más, ver:

http://www.convivenciascolar.cl/index1_int.php?id_portal=50&id_seccion=4078&id_contenido=18587

⁷ Ver: <http://maestros.colombiaaprende.edu.co/>

establecieran, en una forma observable, lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión. Este marco de actuación tomaría en cuenta lo que dice la investigación y los propios docentes acerca de los conocimientos, las capacidades y las competencias que ellos deben tener. Los criterios profesionales también se refieren a las responsabilidades de los docentes respecto a la formación integral y a los logros de aprendizaje de sus estudiantes, así como de su propio desarrollo profesional. Estos criterios identifican las características esenciales de una buena enseñanza y dejan espacio a distintas maneras de ejercerla.

El monitoreo de las instituciones de formación docente constituye otra de las políticas clave. Se debería contar con bases de datos actualizadas que incluyeran datos respecto a la incidencia de las acciones de desarrollo profesional docente. Se requiere mejorar la producción de investigaciones dando prioridad a los estudios que evalúen la formación que realizan las instituciones. El monitoreo de las instituciones de formación debería permitir que éstas, de manera prospectiva, identificaran las posibles demandas en educación, así como las necesidades formativas de los docentes en las diversas etapas de su vida profesional.

Para fortalecer la profesión docente, es necesario también pensar en políticas relacionadas con los mecanismos de reclutamiento de formadores. Estos deben responder eficazmente a los requerimientos actuales del desarrollo profesional docente, el que debería generar condiciones para que los docentes revisaran sus marcos conceptuales y sus prácticas. En algunos casos, habrá que pensar en mecanismos que permitan que los formadores que tengan mejor disposición a adoptar las nuevas visiones, reemplacen a aquellos que no las tienen.

Los programas de inserción a la docencia constituyen una de las opciones de política más interesantes para asegurar un buen desempeño de la enseñanza. La forma como se aborde el periodo de inserción tiene una importancia trascendental en el proceso de convertirse en docente. Además, este tema podría ser una puerta de entrada para que las autoridades, los hacedores de políticas y los investigadores piensen el tema articuladamente con otros asuntos, como el referido a la carrera y al desarrollo profesional, a la evaluación y a las remuneraciones.

Tal como se ha buscado evidenciar en este artículo, transformar las políticas de formación docente, es un proceso complejo y de largo plazo que requiere voluntad gubernamental, capacidad técnica, continuidad de las políticas y amplio apoyo social. Varios estudios, entre los cuales el ya mencionado de Mourshed, Chijioke y Barber (2010), coinciden en señalar que para tener éxito, los programas y acciones de formación requieren coherencia y articulación con otras dimensiones de las políticas dirigidas a los docentes.

¿Cómo fortalecer la profesión docente? nos preguntábamos al inicio de este artículo. La respuesta a esa pregunta se vincula con la amplia red de factores que contribuyen a aumentar el atractivo a la profesión y a garantizar que los docentes permanezcan en ella. Y una de las tareas esenciales hoy en América latina es la de encontrar la manera de mejorar la formación inicial, continua y la inserción a la docencia con políticas que promuevan el fortalecimiento de la profesión.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. UNICEF. Panamá.
- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2003). *Los primeros años como maestro. Desarrollo profesional de los docentes uruguayos*. Programa de modernización y Formación Docente. Montevideo: ANEP – MEMFOD
- Ávalos, B. (2012). La Formación Inicial Docente. En UNESCO-OREALC. Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO
- Bredeson, P. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 661-675.
- Burns, B. y Luque, J. (2014) *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington D.C.: BID.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En UNESCO-OREALC. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual, Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.
- Carnoy, M. y L. Costa (2014), “The effectiveness of an early grades literacy intervention on the cognitive achievement of Brazilian students”, documento presentado en la 9na Conferencia IZA/Banco Mundial sobre Empleo y Desarrollo, 25 y 26 de junio de 2014, Lima.
- CEPAL (2011). Informe anual. CEPAL: Santiago de Chile.
- Esteve, J. (2006) *Identidad y desafíos de la condición docente. En El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.
- Hawley, W., & Valli, L. (1998). *The Essentials of Effective Professional Development. A New Consensus*. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.). Vol. Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice, pp. 127-149. S. Francisco: Jossey-Bass
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Lortie, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

- Mourshed, M., Chijioke, Ch. & Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company. Disponible en: http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf
- Ortega, S. (2012). Formación Continua Docente. En UNESCO-OREALC. Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO
- Rodriguez Zidan, E. y Grilli Silva, J. (2013). La pareja pedagógica: Una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor. Pág. Educ. [online]. vol.6, n.1, pp. 61-81.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal: Éd. Logiques.
- UNESCO-OREALC (2015). Logros de aprendizaje. Informe de resultados TERCE. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>
- Vaillant, D. (2015). *Comparative review of policies and practices on school leadership in Latin America and the Caribbean: regional review*. Paris: Unesco. Working paper series on education policy.
Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232403e.pdf>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, v. 22, p. 185-206.
Disponible en: http://denisevaillant.com/articulos/2013/Formacion_inicial_profesorado_America_Latina.pdf
- Vaillant, D. (2012). La carrera docente. En UNESCO-OREALC. Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO
- Vaillant, D. (2010). Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (91), 543-561, Brasilia.
Disponible en: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/629>
- Vaillant, D. (2005) *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona, Editorial Octaedro
- Vaillant, D y Marcelo García, C (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Narcea. Madrid.

Van Veen, K., Slegers, P., & Van de Ven, P. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: a case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917-934.

Vélaz de Medrano, C., y Vaillant, D. (coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional*. OEI-Fundación Santillana

SOBRE LA AUTORA

Denise Vaillant

Denise Vaillant, posee un Doctorado en Educación de la Universidad de Québec à Montréal, Canadá y una Maestría en Planeamiento y Gestión Educativa de la Universidad de Ginebra, Suiza.

Ocupó varios cargos de responsabilidad en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública en Uruguay. Es profesora invitada en numerosas universidades latinoamericanas y europeas, asesora de varios organismos internacionales y autora de artículos y libros referidos a la temática de profesión docente, reforma e innovación educativas.

Actualmente dirige el Instituto de Educación y el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad ORT Uruguay. Es Investigadora Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de Uruguay.

Información de contacto: Universidad ORT Uruguay

Correo electrónico: vaillant@ort.edu.uy

Página web: www.denisevaillant.com