

Preparando a docentes de alta calidad en América Latina

Por Jeffrey Puryear
Senior Fellow



Mientras hay gran consenso de que la enseñanza de alta calidad es crucial para la educación de alta calidad, hay menos consenso sobre cómo producir docentes de alta calidad.

I. La enseñanza de alta calidad es crucial para la educación de alta calidad

El argumento a favor de la enseñanza de alta calidad es fuerte y está basado en investigación a nivel global. Los docentes de alta calidad aumentan significativamente el aprendizaje de los estudiantes, mientras que los docentes de baja calidad no lo hacen. Las diferencias son grandes y tienen un enorme impacto en el rendimiento y bienestar de los estudiantes ([Chetty, Friedman y Rockoff 2014](#); [Mourshed y Barber 2007](#); [Hanushek and Rivkin 2012](#)).

Antes de la emergencia de este importante cuerpo de investigaciones, la mayoría de los sistemas educativos tenía sólo una manera de evaluar la calidad docente: los años de escolaridad. El enfoque tradicional alrededor del mundo ha sido exigir que los docentes reciban varios años de educación especializada—que

conduzca a un certificado de enseñanza—antes de entrar en la profesión. La suposición detrás de este enfoque es que los maestros requieren una combinación de teoría, conocimiento especializado y habilidades prácticas para ser efectivos. Este enfoque rechaza la idea que postulantes talentosos pueden aprender en el trabajo las habilidades específicas que necesitan, y en vez adopta un modelo de ‘entrenar y certificar’.

Bajo este modelo, la estrategia más común alrededor del mundo para elevar la calidad docente ha sido modificar el tipo e incrementar la cantidad de educación requerida para obtener un certificado de docencia. En las últimas décadas, muchos países alrededor del mundo han transferido la formación docente de instituciones secundarias especializadas (generalmente escuelas normales) a instituciones post-secundarias, tales como instituciones de formación docente o universidades, y también han requerido años adicionales de educación.

Parte de la motivación ha sido agregar “un componente de teoría más grande y más sofisticado” a la formación docente ([Asia Society 2014, 6](#)). Otra parte ha sido la convicción de que, con cambios en la demanda de habilidades

Notas de Política PREAL proporcionan resúmenes no técnicos de temas fundamentales en el campo de la política educativa.

Esta nota de política analiza el debate global sobre cómo producir docentes de alta calidad, y conecta ese debate con las condiciones que prevalecen en América Latina. Se examinan diversos enfoques para la selección de los estudiantes de docencia, el contenido y la regulación de los programas de formación, y la evaluación de si los alumnos están capacitados para enseñar. El documento resume algunas de las estrategias más recomendadas y aboga por un enfoque experimental y orientado a los resultados.

La preparación de la presente nota fue posible gracias al apoyo del Fondo de Fortalecimiento de la Capacidad Institucional (ICSF) del Banco Interamericano de Desarrollo, a través del aporte del Gobierno de la República Popular China. Sin embargo, los contenidos son responsabilidad absoluta del autor y del Diálogo Interamericano.

alrededor del mundo (en particular la demanda de las “4 C”—Creatividad, pensamiento Crítico, Comunicación y Colaboración), y con la necesidad de hacer frente a los rápidos cambios tecnológicos, los docentes requieren más educación y educación más diversa que en el pasado ([Schleicher 2012, 34](#)).

En respuesta a esto, los países han aumentado la cantidad de educación requerida para convertirse en docente. Hoy en día, muchos requieren que sus docentes tengan un título universitario o su equivalente. Algunos de los sistemas más exitosos del mundo (por ejemplo, Finlandia) requieren que todos sus docentes tengan un título de postgrado antes de comenzar a trabajar.

En general, América Latina ha seguido este enfoque. Todos los países requieren que sus docentes tengan una cantidad fija de entrenamiento formal, que lleve a un título o certificado de enseñanza, para poder ser contratados. ([Vaillant y Rosset 2006](#); [Louzano y Moriconi 2014, 16](#)). Desde los años ochenta muchos países han trasladado la formación docente de “instituciones secundarias (escuelas normales) a universidades y educación terciaria” ([Bruns y Luque 2014, 117](#)). Esta “terciarización” de la formación docente ha aumentado la cantidad de educación formal requerida de los profesores, y ha hecho del entrenamiento docente una industria en crecimiento dentro del sector de educación superior en la región ([UNESCO-OREALC 2013](#)). En efecto, los niveles de inscripción en programas de formación docente representan una proporción mucho mayor de la inscripción total en educación superior en América Latina

que en Europa o Asia. ([Bruns y Luque 2014, 108](#); [Vaillant y Rosset 2006](#)).

Pero mientras la mayoría de los países del mundo ha hecho de alguna combinación de educación post-secundaria y certificación su estrategia central para la producción de docentes de alta calidad, hay poco acuerdo sobre detalles importantes. ¿Quién debería de ser admitido a la formación docente? ¿Qué tipo de entrenamiento deberían recibir, y en qué tipo de institución? ¿Cómo deberían ser certificados para enseñar?

Algunos países permiten a casi cualquier graduado de secundaria inscribirse en los programas de formación docente, mientras que otros limitan la entrada a unos pocos. Algunos se enfocan en proveer conocimiento teórico y en disciplinas específicas mientras que otros le dan al menos cierto énfasis a la práctica docente. Algunos asumen que cualquier persona que se gradúa de un programa de entrenamiento docente es lo suficientemente buena para enseñar, mientras otros requieren un examen post-entrenamiento o un éxito demostrado en el salón de clase antes de convertirse en un docente certificado. Sobre estas cuestiones la norma es diversidad y divergencia en vez de consenso.

América Latina refleja esta diversidad. Decenas de miles de instituciones públicas y privadas proveen educación docente pre-servicio ([Louzano y Moriconi 2014, 28](#)). Estas incluyen facultades de educación localizadas dentro de universidades académicas

“La fuerte tradición de autonomía universitaria de América Latina a menudo ha trabajado en contra de los esfuerzos para acreditar o regular los programas de formación docente.”

tradicionales; universidades pedagógicas que se especializan en entrenar a docentes; escuelas normales superiores que proporcionan formación docente post-secundaria pero no universitaria; y escuelas normales tradicionales que entrenan a docentes de preescolar y primaria en el nivel de secundaria (y quedan en solo pocos países). Los programas son diversos en contenido y en duración, aunque la mayoría requieren entre cuatro y seis años de estudio, con más años requeridos en el nivel de secundaria ([UNESCO-OREALC 2013, 39](#)).

Estos programas tienden a ser, en el mejor de los casos, poco regulados. Aunque varios países han establecido alguna forma de acreditación para programas de formación docente, la mayoría se aplican sólo a instituciones públicas de formación, o son voluntarias, o establecen consecuencias limitadas para aquellas instituciones que no logran conseguir la acreditación. Algunos países han establecido normas generales destinadas a orientar el diseño de los programas, pero no exigen un cumplimiento riguroso ([Louzano y Moriconi 2014, 17](#)). La fuerte tradición de autonomía universitaria de América Latina a menudo ha trabajado en contra de los esfuerzos para acreditar o regular los programas

de formación docente. En Perú, por ejemplo, solo los programas de enseñanza no universitarios pueden ser regulados por el estado ([UNESCO-OREALC 2013, 44](#)). Varios países (en particular Chile, Ecuador, Perú y México) están tratando de fortalecer significativamente las regulaciones aplicadas a los programas de formación docente. Pero la norma todavía es una "amplia y heterogénea colección de programas de formación docente con poca regulación" (ibid. 42).

La combinación de una regulación limitada, difusa y desigual con el desacuerdo en cómo producir docentes de alta calidad ha generado diversos enfoques para la selección de estudiantes, cursos y certificación. Algunos países requieren que sus candidatos pasen un examen de admisión antes de empezar cualquier entrenamiento docente. Algunos requieren que los programas de entrenamiento cumplan con estándares específicos. Otros han establecido orientaciones curriculares y/o estándares de docentes. Aun otros requieren que los graduados aprueben un examen antes de convertirse en docentes certificados. Pero otros países no han hecho nada de esto. La norma en América Latina, así como en muchas partes del mundo, es diversidad y divergencia en vez de consenso.

Lo que es notable sobre este panorama altamente diverso es cuán diferente es el enfoque que toman la mayoría de los países para entrenar a sus docentes del enfoque que toman para entrenar a sus médicos. Los países (alrededor del mundo y en América Latina) son muy cuidadosos

sobre cómo entrenan a sus médicos y tienden a seguir mecanismos similares. Regulan y licencian las escuelas médicas, establecen altos estándares de admisión, encargan un currículo demandante, establecen varios años de práctica supervisada en residencia en un hospital afiliado, y otorgan certificación completa sólo cuando un estudiante pasa exámenes orales y escritos en su especialidad. Este modelo, que combina altos estándares de admisión, un riguroso entrenamiento académico y clínico y exámenes finales, ha sido relativamente exitoso en producir médicos de alta calidad alrededor del mundo. Sin embargo, pocos países aplican este modelo a la educación docente.

"Lo que es notable sobre este panorama altamente diverso es cuán diferente es el enfoque que toman la mayoría de los países para entrenar a sus docentes del enfoque que toman para entrenar a sus médicos."

II. Muchos países no logran producir docentes de alta calidad

Los diversos acercamientos a la manera de reclutar, educar y certificar docentes han producido diversos resultados. Países como Finlandia, Singapur y Corea del Sur parecen tener éxito en producir docentes de alta calidad ([Schleicher 2012](#); [Asia Society 2014](#)). En Finlandia, los programas de formación docente solo aceptan estudiantes del rango superior de la distribución académica,

y las encuestas de opinión pública consistentemente clasifican la enseñanza como una profesión de alto prestigio ([Sahlberg 2011](#)). En Singapur, todos los candidatos a ser maestros son seleccionados del tercio superior de estudiantes de secundaria. Los estudiantes de los tres países están entre aquéllos con el mejor desempeño en exámenes de rendimiento académico internacionales ([Mourshed y Barber 2007](#)).

Otros países han tenido menos éxito. El descontento ha sido particularmente fuerte en los Estados Unidos, donde recientemente el secretario de Educación, Arne Duncan, dijo que "Por casi cualquier estándar, muchos, si no la mayoría de los departamentos de educación de la nación están haciendo un trabajo mediocre en preparar a docentes" y llamó a "un cambio revolucionario, en lugar de pensamiento evolutivo" ([Walsh 2013, 20](#)).

La insatisfacción con la calidad de los maestros está creciendo también en América Latina y el Caribe. Un informe publicado en el 2013 por la UNESCO señala la "débil calidad de los programas de formación docente", los cuales se enfocan en el conocimiento general más que en competencias específicas, y proporcionan muy poca experiencia práctica ([UNESCO-OREALC 2013, 51](#)). El informe también encuentra "una tendencia hacia el acceso abierto, con poca consideración de los requisitos académicos o vocacionales". Los estudiantes "...no poseen habilidades lingüísticas y matemáticas suficientemente desarrolladas, ni las habilidades culturales más generales

El debate de EEUU sobre formación docente

Un acalorado debate sobre la formación docente en los Estados Unidos ha crecido durante casi una década. Un informe escrito en el 2006 por Arthur Levine, ex presidente de la Escuela de Docentes de la Universidad de Columbia, concluyó que "... la formación docente en los EE.UU. es principalmente una mezcla de programas pobres y mediocres" ([Levine 2006](#)). El Consejo Nacional de la Calidad de los Docentes, una organización no gubernamental que evalúa programas de educación docente en todo el país, concluye que "...las universidades que producen a los docentes formados tradicionalmente en los Estados Unidos...se han convertido en una industria de mediocridad, produciendo maestros que en su primer año poseen habilidades de manejo del aula y conocimiento del contenido inadecuados para prosperar en los salones de clase, que cada vez tienen mayor diversidad étnica y socioeconómica" ([Greenberg, McKee y Walsh 2013](#)).

Estas preocupaciones han provocado un movimiento de reforma significativa que aboga por estándares de ingreso más altos, mayor énfasis en la formación clínica y evaluaciones posteriores a la capacitación que identifiquen a los maestros eficaces antes de que comiencen la enseñanza. Algunos gobiernos estatales y locales han comenzado a replantearse sus políticas y, por ejemplo, a elevar los estándares de admisión de los programas de formación docente en las universidades públicas. Un grupo de decanos de educación en los Estados Unidos estableció recientemente un [consorcio](#) para alinear los programas de formación docente más estrechamente con un "impacto demostrable en el desempeño estudiantil y otras medidas de resultado comunes." La administración Obama recientemente propuso que se evalúen los programas de formación docente en función de cómo sus graduados se desempeñan en el mercado laboral, incluyendo su éxito en mejorar los resultados de los exámenes de sus estudiantes ([Sawchuk 2014](#)). La frustración parece estar alimentando este impulso por un cambio.

Pero también ha habido fuerte resistencia a estas reformas, especialmente por parte de las universidades, las cuales muchas veces ven a los programas de formación docente como "gallinas de huevos de oro". Los programas son relativamente baratos de operar, tienen muchos candidatos dispuestos a pagar matrícula y enfrentan ninguna o poca responsabilidad por resultados (*accountability*). La acreditación tiende a ser manejada por escuelas de educación con pocos incentivos para tener altos estándares o implementar reformas. Los gobiernos tienen poca influencia directa en cómo estos programas de formación docente son diseñados. El cierre de dichos programas de formación docente ha sido escaso: menos de 60 de los más de 25,000 programas en los Estados Unidos fueron cerrados entre el 2010 y el 2014. ([Sawchuk 2014](#)).

que son necesarias para hacer frente a las exigencias de la educación superior" (ibid. 50). Un artículo relacionado concluye: "...Los países de América Latina y el Caribe tienen un largo camino por recorrer para desarrollar políticas y programas de formación docente al nivel de los países más desarrollados del mundo" ([Louzano y Moriconi 2014, 44](#)).

Estas preocupaciones han surgido a pesar de que el nivel educativo promedio de los maestros en América Latina ha aumentado considerablemente. El Banco Mundial señala que en Panamá, Costa Rica y

Perú, los maestros tienen en promedio más de 16 años de educación. En 10 países "...el nivel educativo promedio de los maestros es mayor que el promedio del resto de los profesionales y técnicos, y es más alto que el promedio de escolaridad de los trabajadores de oficina en su conjunto" ([Bruns y Luque 2014, 58](#)). Claramente, los maestros tienen más educación que en el pasado.

Pero hay mucha evidencia de que los programas de formación docente no son muy selectivos, ya que atraen a estudiantes que son académicamente más débiles que el promedio. Los que estudian para ser docentes tienden a

provenir del tercio más bajo de los graduados de la escuela secundaria, y han optado por el campo de la educación después de no poder calificar para su primera opción de estudios universitarios. En Chile, Colombia y Brasil, por ejemplo, las calificaciones promedio de los estudiantes de educación en los exámenes de ingreso a la universidad son significativamente más bajas que las calificaciones de estudiantes en otras disciplinas. En muchos (quizá la mayoría) de los países, la mayoría de los estudiantes de educación no califican para el ingreso en las universidades más selectivas (ibid. 59). "En lugar de excluir a candidatos

interesados pero no calificados, las escuelas de educación hoy en día absorben a los estudiantes que no obtienen su primera opción de estudio" (ibid. 108).

Las pocas pruebas que tenemos de dominio del contenido por parte de los docentes en América Latina sugieren que la calidad del profesorado es baja. En Perú, el 84% de los docentes se desempeñó en los dos niveles inferiores en una prueba de dominio de contenido en matemáticas, lo que indica que no podían "establecer relaciones matemáticas y adaptar los procedimientos y estrategias rutinarias y simples" (ibid. 60). Igual de desalentador es el desempeño de Chile en el estudio internacional de la IEA sobre las habilidades matemáticas de los docentes. Sus maestros de secundaria obtuvieron las calificaciones más bajas en el dominio del contenido y en pedagogía, mientras que los de primaria obtuvieron las segundas calificaciones más bajas. Un informe del Banco Mundial señala que, "dado que Chile es uno de los países de más alto rendimiento de ALC en las pruebas internacionales, estos datos dejan pocas dudas de que la región en su conjunto está enfrentando problemas profundos en el aumento de la calidad de sus maestros" (ibid. 61).

El contenido de los programas de formación docente también está en la mira. Los analistas concluyen que hay una "educación principalmente generalista, con insuficientes contenidos referidos a la comprensión del currículo escolar y sus didácticas, a la vez que una presencia mayor de contenidos de tipo pedagógico general." Los programas a menudo no logran

proporcionar a los estudiantes con "conocimiento pedagógico del contenido", es decir, las técnicas que son específicas para la enseñanza de materias individuales como lectura o matemáticas ([UNESCO-OREALC 2013, 53](#); [Louzano y Moriconi 2014, 24-28](#)).

Los programas tampoco proporcionan la experiencia clínica que "permitiría a los futuros profesores estudiar cómo resolver los problemas reales que tendrán que enfrentar en el aula" ([UNESCO-OREALC 2013, 52](#)).

Muchos se enfocan en el conocimiento académico y abstracto, a costa de la formación práctica. Uruguay y Perú, por ejemplo, requieren que los futuros profesores pasen tan solo 40 y 50 horas, respectivamente, practicando en las escuelas, en comparación con las más de 30 semanas recomendadas por muchos expertos internacionales. Pocos países han establecido un requisito mínimo nacional para la enseñanza de práctica—dejando a muchos futuros docentes con poco contacto real con las escuelas ([Bruns y Luque 2014, 118](#)).

Las políticas de certificación también han recibido fuertes críticas. Pocos países han establecido estándares de competencia para docentes, es decir, una clara definición de lo que un docente debería saber y ser capaz de hacer, y los mecanismos para asegurarse que los graduados cumplen esos estándares antes de convertirse en docentes. Algunos países asumen que todos los graduados de programas de formación docente están calificados para enseñar. Muchos usan pruebas para clasificar a los graduados, pero no las alinean a estándares de competencia, ni requieren resultados mínimos para otorgarles certificación. Según el

Banco Mundial, "ningún país en América Latina y el Caribe tiene hoy en día un proceso de certificación obligatorio para la profesión docente similar a aquéllos utilizados en el ámbito médico y legal, es decir, un examen que prohíba que sean contratados como docentes aquéllos quienes no cumplen ciertos estándares". Solo un país—Colombia—se acerca a esto, ya que requiere que todos los graduados tomen un examen final basado en competencias para poder recibir un certificado de enseñanza (ibid. 122).

Otros países, tales como Chile, El Salvador, México y Perú, están experimentando con nuevos enfoques ([Meckes 2014, 77-78](#)). En respuesta al enfoque relajado de la región en certificar la competencia docente, la UNESCO le ha urgido a los países que "establezcan competencias objetivas y transparentes, con reglas claras, para asignar puestos de enseñanza, estableciendo criterios de selección rigurosos, y tomando en consideración estándares de desempeño docente" ([UNESCO-OREALC 2013, 144](#)).

III. Un paradigma emergente: algunas ideas prometedoras y muchos experimentos

No es claro cuál es la mejor manera de abordar la insatisfacción con la calidad docente. Cuatro décadas de investigación sugieren que las calificaciones que poseen los docentes antes de ejercer la profesión no predicen la efectividad del futuro docente en el salón de clase ([Ganimian, Ho y Alfonso 2015](#)). Por lo tanto, muchos investigadores respetados han argumentado que sabemos muy poco sobre cuáles estrategias de preparación docente

son más efectivas. Hanushek, por ejemplo, señala que “las credenciales y cualificaciones—los objetos de antiguas políticas—no están estrechamente relacionadas con la efectividad de los docentes en el aula...” ([Hanushek 2014, 28](#)). Murnane concluye que las “credenciales pre-servicio no predicen bien la efectividad de enseñanza” ([Murnane 2012](#)). Kane dice claramente que “no hay programas modelos (por lo menos ninguno que sea reconocido ampliamente)” ([Kane 2014](#)). El Banco Mundial concluye que “ningún modelo de formación docente es consistentemente superior” ([Vegas, Ganimian y Jaimovich 2012](#)). Sería difícil encontrar en cualquier parte del mundo un estudio científicamente creíble que demuestre una relación de causalidad entre una estrategia de formación docente particular y la efectividad de los graduados en el aula.

Algunas ideas prometedoras

Sin embargo, algunos expertos argumentan fuertemente a favor de estrategias específicas para producir docentes de alta calidad. Sus argumentos tienden a estar basados en la intuición, la teoría y en las prácticas empleadas por sistemas educativos exitosos alrededor del mundo, en vez de un análisis empírico sólido. Cuatro recomendaciones aparecen repetidamente.

1. Elevar los estándares de admisión para la formación docente

La mayoría coincide en que es importante atraer a las personas adecuadas a la profesión docente. Los sistemas de educación de más alto rendimiento del mundo establecen altos estándares de admisión a la

formación docente y seleccionan cuidadosamente quién es admitido. En muchos de estos sistemas, la mayoría o todos los estudiantes vienen del 30 por ciento superior de su grupo de edad.

Sin duda, la capacidad académica no garantiza por sí sola la enseñanza efectiva (de hecho, muchas investigaciones sugieren que mientras la correlación es significativa en pocos países, es solo moderadamente positiva en varios). Pero puede haber un efecto umbral. Un nivel mínimo de habilidades cognitivas puede ser necesario (aunque no suficiente) para enseñar a otros con eficacia. Cuando la capacidad académica de los docentes en formación es tan baja como parece ser en América Latina, puede limitar seriamente la enseñanza de calidad.

Estas preocupaciones han llevado a muchos expertos a recomendar que los sistemas educativos de América Latina eleven los requisitos para la admisión a los programas de formación docente. Se podría requerir, por ejemplo, que los candidatos provengan de la mitad superior de su clase, o que tengan un puntaje mínimo en las pruebas nacionales de habilidades verbales y matemáticas o en un examen estandarizado de ingreso a la universidad. El objetivo sería establecer un nivel mínimo académico para estudiantes de docencia, y también elevar los estándares en general.

Por supuesto, hacer programas de formación docente más selectivos requeriría hacer más atractiva la profesión a personas de gran talento. Los países tendrían que tomar medidas concretas para aumentar el prestigio de la enseñanza, elevando

los estándares, introduciendo medidas de responsabilidad (*accountability*), y estableciendo condiciones de trabajo adecuadas para profesionales talentosos. Se tendría que repensar su enfoque hacia los salarios de los maestros, el pago por mérito, las evaluaciones de desempeño, y la permanencia.

También se tendría que ejercer un cierto control sobre las prácticas de admisión de los programas de formación docente. Algunas estrategias podrían incluir el establecimiento de estándares nacionales para la entrada en la formación docente, y el otorgamiento de becas a los mejores estudiantes que elijan estudiar enseñanza. ([Bruns y Luque 2014, 111-117](#)). Algunas de estas medidas probablemente reducirían el número de estudiantes que se matriculan en la formación docente, lo que reduciría los ingresos que las instituciones de formación reciben. También se encontraría con una fuerte resistencia de los defensores de la autonomía universitaria. Pero así como los países restringen la formación médica a los estudiantes con habilidades académicas por encima del promedio, podrían hacer lo mismo para la formación docente. Elevar los estándares de admisión a la formación docente puede ser lo más cercano a una “solución rápida” que América Latina tiene en su esfuerzo por producir maestros de alta calidad.

2. Mejorar la calidad de la formación docente

Los expertos también coinciden en que los programas de formación docente deben ser mejorados. Se mencionan con frecuencia dos medidas.

Fortalecer el conocimiento del contenido. Aquí el argumento es que los maestros deben conocer un tema bien con el fin de enseñar con eficacia. Ellos deben sentirse cómodos con los principios y conceptos claves, y deben ser capaces de explicar con claridad. Aquéllos que planean enseñar matemáticas, por ejemplo, necesitan un conocimiento fluido y conceptual de los sistemas de numeración en sus diversas formas. Aquellos que enseñan lenguaje deben comprender los elementos claves de la lingüística, incluyendo la lectura, la escritura y el habla. No es suficiente que los maestros tengan un conocimiento mínimo de la materia que enseñan. La competencia de los profesores debe superar significativamente el nivel de competencia esperado de los estudiantes. Esto implica que los programas de formación docente deben o bien proporcionar a sus alumnos el conocimiento necesario de los contenidos, o bien limitar la admisión a los que ya han alcanzado niveles adecuados. El conocimiento de contenido es un prerrequisito para una enseñanza de calidad.

Pero los expertos también argumentan que saber el "qué" de la enseñanza no es suficiente. Los maestros eficaces también deben conocer el "cómo". Esto implica reconocer que la buena pedagogía no siempre es genérica, pero a menudo específica para el tema que se enseña. Las técnicas para la enseñanza exitosa de las matemáticas son diferentes a las técnicas para la enseñanza exitosa de la lectura. Los docentes deben saber qué estructuras y explicaciones se ajustan a un tema en particular. Además, deben saber cómo ese tema es comúnmente entendido o mal

interpretado por los estudiantes, las dificultades que tienen en el dominio del mismo, y las estrategias de enseñanza que son más eficaces para abordar esas dificultades. Los maestros no sólo deben dominar su materia, sino que también deben dominar la pedagogía apropiada para enseñarla ([Shulman 1987](#); [Wikipedia 2015](#); [Koehler 2011](#)).

Muy pocos expertos cuestionan la importancia del conocimiento del contenido y el conocimiento pedagógico del contenido en la formación docente. Pero el conocimiento del contenido de los docentes en América Latina parece encontrarse muy por debajo de los niveles aceptables. Demasiados programas producen graduados que no entienden las materias que enseñan, ni cómo se enseñan.

“Los futuros docentes necesitan tener experiencia real en cuanto a la relación con los estudiantes, la organización de actividades, la evaluación del progreso y la solución de problemas.”

Aumentar la práctica en el aula. Una segunda reforma comúnmente mencionada es proporcionar a los alumnos con más práctica en el aula. El argumento es que la enseñanza es una profesión clínica, y por lo tanto los estudiantes de pedagogía necesitan practicar varias veces bajo la supervisión de expertos antes de que puedan ser responsables de un salón de clases por su cuenta. Los futuros docentes necesitan tener experiencia real en cuanto a la relación con los

estudiantes, la organización de actividades, la evaluación del progreso y la solución de problemas. Eso implica no sólo invertir grandes cantidades de tiempo en las aulas, sino también ser observado, grabado en vídeo y criticado por maestros expertos que puedan proporcionar retroalimentación para mejorar su rendimiento ([Asia Society 2014, p6](#); [OECD 2011, 20](#); [Bruns y Luque 2014](#)). La lógica es la misma que la formación de médicos. Para ser eficaces, necesitan experiencia en la observación de y atención a pacientes reales en lugar de sólo estudios teóricos o de laboratorio.

Un componente importante de este enfoque sostiene que los maestros también necesitan capacitación en técnicas específicas de manejo del aula. Estas no tienden a estar relacionadas con el contenido, y más bien se enfocan en desafíos comunes como la administración del tiempo, el establecimiento de rutinas eficientes de clase, y el control de la conducta estudiantil—los cuales influyen en el aprendizaje del estudiante. El argumento es que la enseñanza es un arte (o tal vez, una destreza) que requiere una cuidadosa atención a la técnica para tener éxito. Al igual que los

atletas, artistas y músicos, los profesores se convierten en buenos profesores practicando y perfeccionando su técnica ([Lemov 2010](#); [Puryear 2014](#)).

3. Regular las instituciones de formación docente

Un enfoque estándar hacia la implementación de la admisión, el contenido y las reformas de práctica señaladas anteriormente es establecer

altos estándares de acreditación para las instituciones formadoras de maestros. Esto implica elevar los requisitos de admisión, establecer un plan de estudios que imparta los conocimientos y habilidades necesarias para una enseñanza eficaz, y exigir y hacer cumplir altos niveles de rendimiento. Muchos de los sistemas educativos más exitosos del mundo le deben al menos parte de su éxito a la decisión de establecer y hacer cumplir altos estándares de contenido y de calidad para las instituciones de formación docente.

Pero incluso cuando los estándares de acreditación son claramente beneficiosos, los programas de formación docente pueden mostrar resistencia a adoptarlos. Sus profesores y el personal pueden carecer de los conocimientos, las habilidades y la motivación necesarios para cumplir con las normas. Una reforma significativa podría ser profundamente disruptiva—al requerir nuevo personal, currículo e incluso instituciones, por ejemplo—y provocar una fuerte resistencia por parte de los programas existentes. No obstante, es importante recordar que los países ya han encontrado maneras de hacer que se cumplan ciertos estándares mínimos de currículo y de calidad en la formación de los médicos. Se podría considerar la aplicación de estrategias similares para mejorar la formación de los docentes.

4. Establecer requisitos rigurosos para la entrada en la profesión

Una cuarta reforma condicionaría la admisión al ejercicio de la profesión docente a pasar evaluaciones escritas y de desempeño después de completar el entrenamiento. El enfoque se inspira en las profesiones médicas y legales, que a menudo requieren que sus graduados pasen alguna combinación de exámenes escritos y orales, e incluso una residencia supervisada, para llegar a ser totalmente certificados. Evaluaciones independientes posteriores a la formación pueden ser particularmente importantes cuando los programas de formación docente son numerosos, diversos y no reglamentados, como lo son en América Latina. Estas evaluaciones pueden establecer altos estándares y asegurarse de que sólo los graduados que cumplan los estándares sean admitidos a la profesión.

Este enfoque también ayuda a solucionar otro problema que caracteriza a la profesión docente: el hecho de que en realidad no podemos identificar a los maestros eficaces basándonos sólo en las calificaciones académicas. Retrasar la certificación hasta después de la capacitación formal hace que sea posible la inclusión de medidas no académicas, en particular las evaluaciones directas de la eficacia de un candidato en el salón de clase, en las decisiones de certificación. Evaluar directamente la enseñanza de un candidato puede ser una de las herramientas más poderosas que tenemos para mejorar significativamente la calidad de los maestros.

Muchos experimentos

Quizás el aspecto más interesante de los esfuerzos más recientes para producir maestros de alta calidad ha sido el número de líderes que, aunque no necesariamente rechazan las recomendaciones de los expertos, han optado por un enfoque deliberadamente experimental.

Estos líderes asumen que aún no hemos identificado los conocimientos básicos y comportamientos que hacen a los maestros efectivos, por lo que no se sabe muy bien cuál es la mejor manera de reclutarlos, capacitarlos y certificarlos. En respuesta, ellos están tratando de identificar estrategias de formación docente que tengan un impacto medible en el aprendizaje del estudiante, y están tratando de crear programas para cumplir esta meta.

Un buen ejemplo es [TeachingWorks](#). El programa hace de la incertidumbre su punto de partida: "Hay poco consenso sobre qué constituye una buena enseñanza. También hay poco entendimiento común sobre las prácticas básicas y los conocimientos esenciales para la práctica docente competente. Mientras que otras profesiones y oficios han identificado los componentes centrales del trabajo en sus campos y han organizado la educación profesional para capacitar a los novatos en esos trabajos, la profesión docente no ha hecho lo mismo."

En respuesta, TeachingWorks ha identificado un conjunto de "prácticas de alto impacto" ("high-leverage practices") y conocimiento de contenidos que han demostrado un impacto positivo en el aprendizaje del estudiante, y requiere que sus

aprendices los dominen antes de graduarse. También está desarrollando una serie de evaluaciones de desempeño que indicarían si un docente novato está listo para asumir la responsabilidad de enseñar a estudiantes. La idea central es que los maestros, al igual que los pilotos de avión, deberían tener que demostrar sus habilidades en las prácticas que son fundamentales para la enseñanza antes de entrar al salón de clase.

Un ejemplo diferente es el [Relay Graduate School of Education](#). El enfoque de la Escuela Relay de Postgrado en Educación es muy práctico: "...creemos que convertirse en un gran maestro o en director es muy similar a convertirse en un gran músico o cirujano: Toma constante práctica, retroalimentación y dedicación." El programa no ofrece instrucción en teoría o historia de la educación. En cambio, a los alumnos se les enseñan "habilidades de enseñanza y liderazgo instruccional que tienen el mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes." Estas habilidades han sido identificadas por maestros exitosos con experiencia, que se desempeñan como profesores, entrenadores y mentores. La mayor parte de la formación ofrecida por Relay es en línea, en grupos de discusión o en prácticas supervisadas en el aula. Los estudiantes de docencia deben demostrar éxito en el aumento de las calificaciones de los estudiantes para poder graduarse.

Otro ejemplo es la Escuela Sposato de Postgrado en Educación ([Sposato Graduate School of Education](#)). Sposato compara su acercamiento a la música y al entrenamiento deportivo, haciendo hincapié en los "detalles más específicos de la enseñanza en lugar de grandes teorías de la

pedagogía y el diseño del currículo." Un programa de un año incluye la práctica docente simulada y la retroalimentación, junto con una guía muy prescriptiva en relación a técnicas de enseñanza efectivas. Los cursos abordan la gestión del aula, la construcción de relaciones con los estudiantes y padres de familia, métodos de enseñanza, métodos específicos a ciertos temas y el uso de data. El cuerpo docente está compuesto enteramente de profesionales practicantes (profesores experimentados y líderes escolares). Sólo una quinta parte de los solicitantes son admitidos, y sólo dos tercios de éstos logran graduarse. Graduarse requiere poder demostrar una enseñanza efectiva basada en evaluaciones por parte de los directores, mejoras en el rendimiento de los estudiantes, encuestas a los estudiantes, y valoraciones por evaluadores externos. Los graduados enseñan a tiempo completo por un segundo año en la red de escuelas asociadas a Sposato, mientras completan un curso en línea y reciben retroalimentación de un entrenador Sposato.

Estos tres programas tienen mucho en común. Cada uno coloca los resultados, generalmente definidos como el incremento en el aprendizaje del estudiante, al centro de su plan de estudios. Cada uno enfatiza la formación práctica y la experiencia sobre la teoría y la filosofía. Cada uno evalúa directamente la capacidad docente de los candidatos antes de conceder un título. Juntos pueden estar indicando un movimiento más amplio hacia una formación de docentes basada en resultados e investigación.

Combinar lo mejor del pensamiento actual con la experimentación rigurosa puede ser la mejor estrategia para producir maestros de alta calidad. En este sentido, la profesión médica puede ofrecer lecciones útiles. Hace muchos años se decidió organizar la formación de los médicos basada en resultados. El modelo que se desarrolló, que exige altos estándares de ingreso, regula la oferta de formación, combina la formación teórica con la experiencia práctica y evalúa a los graduados antes de permitir que practiquen, ha tenido un éxito considerable. La profesión docente haría bien en considerar un acercamiento similar.

El autor agradece a Ariel Fiszbein, Alejandro Ganimian y José Joaquín Brunner por sus comentarios a borradores previos de esta nota de política.

REFERENCIAS

- Asia Society. 2014. "Early Teacher Development: Trends and Reform Directions." Washington, DC. <http://asiasociety.org/files/gcen-earlyteacherdevelopment.pdf>
- Bruns, Barbara and Javier Luque. 2014. Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean (Advance Edition). Washington, D.C: World Bank. http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/LAC/Great_Teachers-How_to_Raise_Student_Learning-Barbara-Bruns-Advance%20Edition.pdf. Un resumen en español está disponible [aquí](#).
- Chetty, Raj, John Friedman and Jonah Rockoff. "The Long-Term Impact of Teachers: Teacher Value Added and Student Outcomes in Adulthood." http://obs.rc.fas.harvard.edu/chetty/value_added.html
- Deans for Impact. Web. <http://www.deansforimpact.org/>
- Ganimian, Alejandro; Andrew D. Ho, y Mariana Alfonso. 2015. "[The Predictive Validity of Instruments Administered in Clinical Practice Lessons: Experimental Evidence from Argentina](#)." Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Greenberg, Julie; Arthur McKee and Kate Walsh. 2013. *Teacher Prep Review: A Review of the Nation's Teacher Preparation Programs*. Washington, DC: National Council on Teacher Quality. http://www.nctq.org/dmsView/Teacher_Prep_Review_2013_Report
- Hanushek, Erik A. 2014. "Boosting Teacher Effectiveness," en *What lies ahead for America's children and their school*, ed. Finn, Chester E. Jr. and Richard Sousa. Stanford: Hoover Institution Press, 23-35. <http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202014%20Koret%20ch2.pdf>
- Hanushek, Eric y Steven G. Rivkin. 2012. "The Distribution of Teacher Quality and Implications for Policy," Annual Review of Economics 4: 131-157. <http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BRivkin%202012%20AnnRevEcon%204.pdf>
- Kane, Thomas J. 2014. "A Flexner Report on Teacher Preparation." *The Brown Center Chalkboard* 64. Washington, DC: The Brookings Institution. <http://www.brookings.edu/research/papers/2014/04/09-reinventing-teacher-preparation-kane>
- Koehler, Matthew. 2011. "Pedagogical Content Knowledge." TPACK- Technological Pedagogical Content Knowledge. <http://mkoehler.educ.msu.edu/tpack/pedagogical-content-knowledge-pck/>
- Lemov, Doug. 2010. *Enseña como un campeón: 49 técnicas de enseñanza para colocar a tus alumnos en la ruta del éxito*. Hoboken, NJ: Wiley. <http://www.noriega.com.mx/shop/item.asp?itemid=12530&catid=&sReferringURL=SEARCH>
- Levine, Arthur. 2006. *Educating School Teachers*. Washington, DC: The Educations Project. http://www.edschools.org/pdf/educating_teachers_report.pdf
- Louzano, Paula and Moriconi, Gabriela. 2014. "Visión de la Docencia y Características de los Sistemas de Formación Docente." En *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/Unesco Santiago. <https://drive.google.com/file/d/0BwzG1KQQMVTIWkFMynNfSnMzOG8/view?pli=1>
- UNESCO-OREALC. 2013. "Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe." Santiago: UNESCO-OREALC. http://www.orealc.cl/educacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files_mf/antecedentesycriteriosparapol%C3%ADticaspublicasparadocentesfinal.pdf
- Meckes, Lorena. 2014. "Estándares y Formación Docente Inicial." En *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/Unesco Santiago. <https://drive.google.com/file/d/0BwzG1KQQMVTIWkFMynNfSnMzOG8/view?pli=1>
- Mourshed, Mona and Michael Barber. 2007. "[Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos](#)." Washington, DC: McKinsey and Company.

Murnane, Richard. 2012. "Improving Education in Developing Countries: Lessons and Questions." Discurso en la sexta reunión anual del Impact Evaluation Network (IEN) de LACEA, Graduate School of Education, Harvard University, Cambridge, MA. http://www.lacea.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=7

OECD. 2011. *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from Around the World*. Paris: OECD Publishing. <https://www2.ed.gov/about/inits/ed/internationale/background.pdf>

Puryear, Jeffrey. 2014. "Qué hacen los grandes maestros? Las técnicas que separan a los sobresalientes del promedio: Resumen de *Enseña como un Campeón* de Doug Lemov." (Nota de Política, PREAL, Inter-American Dialogue, Washington, DC.) <https://prealblogspanol.files.wordpress.com/2014/04/notas-de-politica-grandes-maestros-final.pdf>

Relay / GSE. Web. <http://www.relay.edu/>

Sahlberg, Pasi. 2011. "The Professional Educator: Lessons from Finland." *American Educator* 35 (2): 34-38. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ931215.pdf>

Sawchuk, Stephen. 2014. "U.S. Rules Aim to Heighten Tracking of Ed. Schools' Performance." *Education Week* 34 (November): 1, 20-21. <http://www.edweek.org/ew/articles/2014/11/25/13rules.h34.html>

Schleicher, Andreas, ed. 2012. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>

Shulman, Lee S. 1987. "Knowledge and Teaching: Foundations of a New Reform." *Harvard Educational Review* 57 (1): 1-23. <http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>

Sposato Graduate School of Education: Match Education. Web. <http://www.sposatogse.org/>

"The Work of Teaching." *Teachingworks*. <http://www.teachingworks.org/work-of-teaching>

Vaillant, Denise and Cecilia Rossel, eds. 2006. *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una biografía de la profesión*. Santiago: PREAL. http://www.oei.es/docentes/publicaciones/maestros_escuela_basicas_en_america_latina_preal.pdf

Vegas, Emiliana, Alejandro Ganimian and Analia Jaimovich. 2012. "Learning from the Best: Improving Learning through Effective Teacher Policies". (Brief, World Bank, Washington, D.C). http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2012/03/16/000333038_20120316011513/Rendered/PDF/673450Revised00Notes0Teachers0Press.pdf

Walsh, Kate. 2013. "21st-Century Teacher Education: Ed schools don't give teachers the tools they need." *EducationNext* 13 (3): 19-24. http://educationnext.org/files/ednext_XIII_3_walsh.pdf

Wikipedia, s.v. 2015. "Lee Shulman." http://en.wikipedia.org/wiki/Lee_Shulman



1211 Connecticut Ave., NW, Suite 510

Washington, DC 20036

Web: thedialogue.org & prealblog.org

Email: education@thedialogue.org

Telephone: 202-463-2574