

Dos experiencias en formación docente: EUA y Chile

*Eleonora Villegas-Reimers
y Beatrice Avalos*

Cuadernos
D de
discusión **2**

Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica



SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
BÁSICA Y NORMAL

Dos experiencias en formación docente: EUA y Chile

*Eleonora Villegas-Reimers
y Beatrice Avalos*

Cuadernos
D de
discusión

2

Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN
PÚBLICA

SEP

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
BÁSICA Y NORMAL

Esta edición estuvo a cargo de la Dirección General de Normatividad, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Serie Cuadernos de Discusión, con el título *Dos experiencias en formación docente: EUA y Chile*

Título original: *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 2002. Este cuaderno consta de dos artículos y se realizó con fines académicos, no de lucro.

Coordinación editorial
Esteban Manteca Aguirre

Cuidado de la edición
Rubén Fischer

Diseño de portada e interiores
DGN/Inés P. Barrera

Formación electrónica
Lourdes Salas Alexander

Primera edición, 2003

D.R. © SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2003
Argentina 28
Col. Centro, C.P. 06020
México, D.F.

ISBN 968-5710-15-5

Impreso en México

MATERIAL GRATUITO PARA MAESTROS • PROHIBIDA SU VENTA

Presentación

La Secretaría de Educación Pública distribuye en forma gratuita los Cuadernos de Discusión a los directivos, profesores, alumnos, especialistas, investigadores y otros sectores interesados en el debate sobre la formación docente. Los Cuadernos tienen como propósito promover el diálogo razonado de todos los actores en el proceso de participación y consulta nacional con miras a definir y establecer una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica.

En los Cuadernos se presentarán un conjunto de textos, producidos en México y en otros países, que aportan elementos relacionados con la formación de los maestros como profesionales de la educación. Los textos y materiales se referirán a los aspectos que se incluyen en cada uno de los temas de discusión que orientan el proceso de consulta, o ampliarán la información sobre los aspectos relevantes a considerar para la definición de la política integral.

Con seguridad, la reflexión y la discusión colectiva que se generen a partir del análisis de los Cuadernos enriquecerán las líneas de política y las estrategias necesarias para elevar la calidad de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros y, por ende, de la atención a los niños y jóvenes que asisten a la educación básica.

Los Cuadernos, por otra parte, se suman al conjunto de acciones y materiales que apoyan la actualización de los maestros de educación básica y de los profesores de instituciones que se hacen cargo de la formación docente.

Los Cuadernos de Discusión se podrán consultar, además, en internet, en la página <http://www.formaciondocente.sep.gob.mx>. Los comentarios y sugerencias se recibirán en el correo electrónico: formaciondocente@sep.gob.mx.

La Secretaría de Educación Pública confía en que este esfuerzo cumpla con los propósitos planteados y espera que los lectores participen de manera responsable y comprometida en el proceso de consulta nacional.

Secretaría de Educación Pública

Índice

Formación docente en Estados Unidos de Norteamérica: tendencias recientes en sus prácticas y políticas	7
¿Quiénes son los candidatos a maestros? ¿Cuáles son algunas de las características de los maestros en Estados Unidos? ¿Cómo han cambiado en los últimos años?	21
¿Qué necesitan saber los maestros?	25
Formación para enseñar en la era de la tecnología: la formación docente y un mayor énfasis en las nuevas tecnologías	31
De la concepción de las instituciones de formación docente como separadas de las escuelas y distintas a ellas, a la concepción de las escuelas como asociadas con las instituciones de formación docente	32
El caso del modelo “Professional Development Schools”	33
De la completa falta de apoyo en los primeros años de la profesión hasta el apoyo pleno: programas iniciales	38
Resumen de tendencias identificadas en la formación docente en Estados Unidos en las últimas dos décadas: ¿dónde se encuentra el país actualmente y hacia dónde se dirige?	39
¿Hacia dónde vamos ahora?	42
Bibliografía	43

La formación docente continua en Chile. Desarrollo, logros y limitaciones	53
La historia reciente: la formación docente en los años 90	57
Comentario analítico	70
Conclusión: mirando al futuro. Construir sobre los logros del pasado	78
Bibliografía	81

Formación docente en Estados Unidos de Norteamérica: tendencias recientes en sus prácticas y políticas

Eleonora Villegas-Reimers*

Durante los últimos 20 años, las reformas educativas observadas en todos los niveles han concitado gran interés público en Estados Unidos, constituyéndose en temas de la más alta importancia dentro de los planes e iniciativas de educadores, elaboradores de política, líderes y políticos del país. Sin embargo, esta última oleada de cambios en el ámbito de la educación no ha sido exclusiva de Estados Unidos. De hecho, a partir de la década de los 90 muchos países del mundo, tanto desarrollados como en desarrollo, han llevado a cabo profundas revisiones y transformaciones a sus sistemas y a sus prácticas educacionales (Tatto, 1999).

En Estados Unidos muchos han señalado el documento *A Nation at Risk (Una nación en riesgo)*, publicado en 1983, como el punto crítico que iniciara estos cambios en el país. 20 años más tarde, el movimiento reformista se ha fortalecido y la transformación de las políticas y prácticas educacionales continúa moviéndose a gran velocidad debido en parte a que, hasta la fecha, el desempeño académico de alumnos de educación primaria y secundaria, en una serie de pruebas sobre conocimiento de materias de estudio, no se compara favorablemente con el desempeño exhibido por estudiantes de otros países desarrollados e industrializados (Finn, 1992; Beaton *et al.*, 1996; Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, 2000).

Los educadores y elaboradores de política de Estados Unidos se encuentran seriamente abocados a la recolección de datos y a iniciativas de investigación

.....

* Wheelock College, Boston (Massachusetts), Estados Unidos de Norteamérica, septiembre de 2002. Documento preparado para la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.

en un intento por encontrar mecanismos eficientes para formar la nueva generación de ciudadanos, en tanto que los propios elaboradores de política también contribuyen a través de la promoción e implementación de cambios encaminados a mejorar las prácticas educativas y el rendimiento de los estudiantes.

A pesar que esta última reforma educacional en Estados Unidos se ha centrado en muchos aspectos y actores del ámbito educacional, este documento se concentra exclusivamente en los docentes de educación primaria y secundaria, y en su formación, analizando al mismo tiempo el estado y las tendencias actuales de las políticas y prácticas que se implementan a nivel nacional.¹ El objetivo central de este trabajo es ofrecer una visión crítica y fundamentada de las actuales políticas y prácticas de Estados Unidos que sea capaz de generar debates entre los elaboradores de política y educadores interesados en contribuir al estudio y transformación de la formación docente en la región de América Latina y el Caribe (LAC).

La intención de este documento en ningún momento ha sido proponer que los métodos y las prácticas empleadas en Estados Unidos deben ser adoptadas por los gobiernos de América Latina y el Caribe. De hecho, cualquier sugerencia que pueda hacerse sobre cómo mejorar cualquier aspecto del sistema o proceso educacional de cualquier país del mundo debe ir precedida por una advertencia. Las características específicas de cada país, o de cada área local o, incluso, de cada institución, vale decir, su historia y su momento histórico, su situación económica, su cultura y convicciones sociales, sus valores y las características de su educación, sus organizaciones y prácticas, hacen prácticamente imposible –ciertamente poco eficiente– desarrollar un “modelo ideal” de transformación que, por el hecho de haber dado buenos resultados en un entorno, sea posteriormente trasladado a un contexto totalmente nuevo para ser implementado.

.....

¹ Una de las características del sistema educativo de Estados Unidos es su naturaleza descentralizada donde cada uno de los 50 estados adopta sus propias políticas en materias relacionadas con requerimientos para el otorgamiento de certificaciones, licencias y, en general, con la formación docente. Dado el enfoque de este documento, las tendencias de políticas y las prácticas docentes se examinarán en su conjunto y no estado por estado.

La investigación ha demostrado que esta estrategia no funciona (véase, por ejemplo, Johnson, Monk y Hodges, 2000; Johnson, Monk y Swain, 2000; Marcondes, 1999). De hecho, las reformas educativas que han tenido éxito han sido impulsadas por actores “internos” (no solamente por agencias o agentes externos) y han involucrado la participación de maestros en el proceso de implementación y planificación (véase, por ejemplo, Day, 2000; Klette, 2000; Morris, Chan y Ling, 2000; Villegas-Reimers y Reimers, 1996; Pierce y Hunsaker, 1996).

Este documento ha sido organizado en secciones para facilitar su uso. Comienza con una descripción general de los cambios relacionados con la formación docente que se han llevado a cabo en el país e identifica el origen de algunos de ellos. Luego continúa con un análisis del mayor cambio conceptual que ha servido como marco a la transformación de los procesos formativos y de capacitación de docentes en Estados Unidos, es decir, el paso de la sociedad de entender al maestro como un “trabajador” y considerar su instrucción como “capacitación”, hacia una concepción que lo considera un “profesional” y a su instrucción como “formación y desarrollo profesional”.

Las implicaciones de este trascendental cambio han sido importantes, en la medida que el país, como resultado de lo anterior, ha comenzado a transformar las estructuras de las escuelas, de las instituciones de formación docente, así como la interacción entre estas dos entidades. El país también ha comenzado a transformar no sólo el proceso a través del cual las personas con educación se convierten en maestros, sino además el tipo de conocimientos, destrezas y aptitudes que se espera posean y el tipo de desempeño que se espera de ellos. Todos estos cambios se analizan en detalle en esta visión panorámica. El trabajo concluye con un resumen y recomendaciones de carácter general para elaboradores de política y educadores.

En síntesis: ¿qué ha cambiado en Estados Unidos en materia de formación docente en los últimos años y dónde nos encontramos ahora?

La formación docente en Estados Unidos ha cambiado drásticamente en los últimos años. Los cambios son de diversos tipos siendo difícil precisar el origen

de tantas transformaciones. Sin embargo, existen dos fuerzas impulsoras tras estos cambios: una es intrínseca y proviene del interior de la comunidad de los educadores (maestros, investigadores, elaboradores de política, administradores, etcétera); la otra es externa y proviene principalmente de los funcionarios de gobierno, tanto al nivel federal como estatal. La primera de estas fuerzas encuentra expresión en un intento por concebir al maestro, tratarlo y formarlo como a un profesional; la segunda, busca promover la responsabilidad por los resultados, el desarrollo de estándares y la medición del desempeño y la formación del maestro en función a esos estándares.

Estas dos fuerzas, si bien han sido separadas en este documento para propósitos de descripción y de análisis, han trabajado juntas de muchas maneras, afectándose mutuamente y dando origen a una dirección común, pero también creando tensiones que aún afectan intensamente el proceso de cambio educativo y la formación docente. Entre los resultados, según pueden constatarse en la actualidad, se incluyen los siguientes:

- En la actualidad los maestros son reconocidos como profesionales: personas expertas en la enseñanza y el aprendizaje que desarrollan conocimientos nuevos involucrándose en iniciativas de investigación; personas que están constantemente revisando y evaluando su propio desempeño y los resultados del mismo, a través del progreso de sus alumnos; personas que regularmente se reúnen con colegas para analizar temas relacionados con la profesión, que están constantemente renovando sus conocimientos y aprendizaje y que cuentan con apoyo para hacerlo (tanto en términos de tiempo como de financiamiento).
- La profesión docente ha desarrollado estándares específicos que deben ser satisfechos por todos sus integrantes. Estos estándares guardan relación con lo que se espera del maestro antes de obtener su certificación o licencia (el tipo de preparación que ha completado, el número de horas de práctica, el contenido de los cursos que ha tomado, resultados en las pruebas estandarizadas); lo que se espera de él en el aula y en la carrera (oportunidades y desafíos de desarrollo

profesional, expectativas de un aprendizaje permanente tanto informalmente como formalmente obteniendo un título de Magíster); lo que se espera de las instituciones responsables por su formación (criterio de selección, *curriculum*, horas de práctica, etcétera); y lo que se espera de los alumnos a quienes enseña (según mediciones de resultados en pruebas estandarizadas).

- Se evidencian importantes cambios curriculares –tanto en las escuelas como en las instituciones formadoras de docentes– que reflejan cambios demográficos, una nueva visión de cómo aprenden los niños y una tendencia hacia la integración de las escuelas a sus respectivas comunidades. Estos cambios incluyen la voluntad de crear un *curriculum* multicultural, antisegro y más inclusivo y prácticas que consideren las necesidades de aprendizaje y de desarrollo de la totalidad de los niños y maestros; una mayor concentración en las materias básicas de estudio (matemática, lectura, composición, ciencias naturales y ciencias sociales); y un mayor énfasis en la participación y actividades de la escuela y del personal docente, en la vida de la comunidad.
- También se han producido importantes cambios en las instituciones de formación docente del país. Si bien éstas continúan siendo instituciones de educación superior (universidades y universidades de pregrado), ahora trabajan más estrechamente que nunca con escuelas primarias y secundarias como asociados en el proceso de formación de docentes. Un ejemplo de esta fuerte conectividad es el crecientemente popular modelo *Professional Development Schools*,² que se describe en detalle en este trabajo. Las instituciones de formación docente también han modificado su *curriculum*, sus oportunidades para realizar prácticas y las formas de evaluar a los candidatos a maestros, con el fin de ceñirse más estrechamente a las expectativas establecidas por el gobierno estatal y federal y por los organismos nacionales responsables por la acreditación de docentes. Asimismo,

.....

² Instituciones de Desarrollo Profesional, mejor conocidas por sus siglas en inglés, PDS (n. del t.).

ellas han modificado su *curriculum* de formación docente para que exista una mayor equivalencia con los marcos curriculares de cada grado de educación primaria o secundaria desarrollado por el gobierno estatal o federal, hecho que se percibe como un nuevo y más explícito movimiento hacia la centralización, dentro de un sistema tradicionalmente descentralizado.

Todos estos cambios aún están en vías de ser implementados y revisados, en tanto que cada uno de los 50 estados del país se encuentra en una ubicación distinta en el continuo que conecta las formas convencionales con esta nueva visión del docente y de su formación. Todos estos cambios se describen en detalle en las próximas secciones.

El núcleo básico de la reforma: desde una concepción del maestro como “trabajador” hacia una que lo considera “profesional” y desde la “capacitación del maestro” hacia la “formación docente y el desarrollo profesional”

Por años, la formación docente en Estados Unidos, al igual que en otros países, se ha descrito como capacitación docente; esta etiqueta refleja el proceso de entregar al futuro maestro o a los maestros no certificados en servicio, algún conocimiento sobre una materia de estudio y algunas herramientas pedagógicas de manera que sean capaces de transferir la información a sus alumnos. Gracias a la visión más sofisticada que hoy tenemos acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y dada la creciente complejidad del papel que los maestros están llamados a desempeñar en la formación de la nueva generación de ciudadanos, los maestros actualmente son reconocidos como profesionales y, en consecuencia, su formación ha ido más allá de una simple capacitación.

En la actualidad, el término capacitación se usa en forma exclusiva para referirse a cursos específicos, de corta duración o a oportunidades de aprendizaje que el maestro puede recibir, principalmente en el lugar de trabajo, con el fin de aprender

una destreza específica (por ejemplo, capacitación en la ejecución de un programa computacional o capacitación en el uso de un material curricular específico). Hoy, la instrucción de los docentes y su educación permanente se conoce como formación docente y desarrollo profesional, ya que estos términos reflejan más fielmente el hecho de que los maestros son profesionales, su labor es un complejo proceso para ayudar a los alumnos a aprender y, por ende, su preparación no es una capacitación ligera (ni una combinación de oportunidades independientes) sino, más bien, un proceso permanente de oportunidades de aprendizaje y desarrollo concatenadas. El desarrollo profesional incluye experiencias formales (tales como programas básicos o avanzados de docencia, asistencia a talleres, a cursos en institutos y a reuniones profesionales, desempeño de actividades en calidad de mentor, la realización de estudios de investigación, presentaciones en conferencias, etcétera) e informales (tales como leer publicaciones profesionales, ver programas especiales en televisión sobre alguna disciplina académica, formar parte de grupos de estudio con otros colegas, llevar un registro de experiencias de aprendizaje, etcétera) (Ganser, 2000).

Esta perspectiva, bajo la cual la formación docente aparece como un proceso de largo plazo que incluye oportunidades y experiencias sistemáticamente planificadas con el propósito de promover el crecimiento y el desarrollo, representa un cambio tan dramático para Estados Unidos, que muchos se refieren a él no sólo como a una “nueva imagen” del aprendizaje del docente o a un “nuevo modelo de formación docente”, sino, también, como a una “revolución” y un “nuevo paradigma” de la educación (Cochran-Smith y Lytle, 2001; Walling y Lewis, 2000).

Este nuevo paradigma de formación docente tiene varias características que se explican a continuación. En su conjunto, en Estados Unidos la mayoría de los estados se inclina en la dirección de implementar este nuevo paradigma –o bien, ya lo han puesto en marcha– y sus maestros y su educación reflejan estas características.

- El desarrollo profesional de docentes es un paradigma basado en el constructivismo y no en un modelo orientado a la transmisión. Como

resultado de esto, a los maestros se les trata como educandos activos (Lieberman, 1994; McLaughlin y Zarrow, 2001) dedicados a las tareas concretas de enseñanza, evaluación, observación y reflexión (Dadds, 2001; Darling-Hammond y McLaughlin, 1995; King y Newmann, 2000). Varios estudios de investigación han demostrado que cuando se utiliza el método constructivista en la formación de docentes, se obtienen resultados bastante positivos: maestros dedicados, reflexivos, considerados y eficientes (Van Strat y Gibson, 2001; Darling-Hammond y McLaughlin, 1995). Sin embargo, estudios recientes han sido críticos de este método en cuanto a su aplicación en la formación de docentes, ya que parece ser más eficiente exclusivamente entre educandos de clase media o sólo cuando se aplica en contextos muy específicos (Richardson, 1997, 2001; Mintrop, 2001). Por consiguiente, se requiere realizar más estudios de investigación, especialmente si se tiene la intención de aplicarlo en países en desarrollo.

- Se concibe como un proceso de largo plazo debido a que reconoce que el maestro aprende a través del tiempo. Como resultado, se considera que las experiencias concatenadas (en lugar de presentaciones aisladas) son mucho más efectivas ya que permiten que el maestro relacione conocimientos previos con experiencias nuevas (Cohen, 1990; Ganser, 2000; Lieberman, 1994; Dudzinski *et al.*, 2000). El apoyo continuo dado en forma regular se considera “un catalizador indispensable del proceso de cambio” (Schifter, Russel y Bastable, 1999, p. 30).
- Se concibe como un proceso que tiene lugar en un contexto específico. Contrariamente a las tradicionales oportunidades de desarrollo del personal docente que no conectaban la “capacitación” con las experiencias reales en el aula, el desarrollo profesional más eficiente está basado en las escuelas y vinculado con las actividades diarias de maestros y educandos (Abdal-Haqq, 1996; Ancess, 2001; Baker y Smith, 1999; Darling-Hammond, 1998; Dudzinski *et al.*, 2000; Ganser, 2000; McLaughlin y Zarrow, 2001). Las escuelas se transforman en comunidades de educandos, comunidades inquisidoras (McLaughlin

y Zarrow, 2001), comunidades profesionales (King y Newmann, 2000) y comunidades comprometidas (Jenlink y Kinnucan-Welsch, 1999), porque los maestros se encuentran involucrados en actividades de desarrollo profesional (Lieberman, 1994). Las oportunidades de desarrollo docente más exitosas son las actividades de “aprendizaje en el lugar de trabajo” tales como los grupos de estudio, la investigación dinámica y los portafolios (Wood y McQuarrie, 1999).

- Muchos han identificado este proceso como algo íntimamente vinculado con la reforma escolar (Guskey, 1995b; Loucks-Horsley y Matsu-moto, 1999) considerando que el desarrollo profesional es un proceso de reforzamiento de la cultura y no simplemente el desarrollo de aptitudes (Cochran-Smith y Lytle, 2001), que se ve afectado por la coherencia del *currículum* escolar (King y Newmann, 2000). En este caso, los maestros son potenciados como profesionales y deben ser tratados de la misma manera que la sociedad espera que ellos traten a sus alumnos (McLaughlin y Zarrow, 2001). Las iniciativas de desarrollo profesional que no han contado con el apoyo de la escuela y de la reforma curricular, no han sido efectivas (Guzmán, 1995; Schifter, Russel y Bastable, 1999) en Estados Unidos ni en ningún otro lugar.
- Se concibe al maestro como un profesional reflexivo, como alguien que ingresa a la profesión con ciertos conocimientos básicos y que generará nuevos conocimientos y experiencias basado en dichos conocimientos previos (Cochran-Smith y Lytle, 2001; Jenlink y Kinnucan-Welsch, 1999; Lieberman, 1994). En esta tarea, la función del desarrollo profesional es facilitar la adquisición de nuevas teorías y prácticas pedagógicas (Darling-Hammond y McLaughlin, 1995; Schifter, Russel y Bastable, 1999) y ayudar al docente a mejorar sus competencias en terreno (Dadds, 2001).
- El desarrollo profesional se concibe como un proceso de colaboración (Darling-Hammond y McLaughlin, 1995). Si bien se pueden dar algunas oportunidades de trabajo y reflexión aisladas, el desarrollo profesional más efectivo ocurre en presencia de interacciones significativas (Clement y Vanderberghe, 2000) no solamente entre

maestros, sino también entre administradores, padres y otros integrantes de la comunidad (Grace, 1999).

- El desarrollo profesional puede presentar aspectos muy distintos en los diversos entornos e incluso dentro del mismo entorno pueden existir varias dimensiones (Scribner, 1999). Hoy, no se dispone de una modalidad o modelo “óptimo” de desarrollo profesional de aplicabilidad universal. Las escuelas y los educadores evalúan sus necesidades, creencias y prácticas culturales antes de decidir qué modelo de desarrollo profesional sería el más eficiente en un contexto específico. La literatura sugiere claramente que los factores inherentes al lugar de trabajo (una variable importante del “contexto”) tales como la estructura y la cultura de la escuela pueden ejercer influencia en el sentido de eficacia y motivación profesional del maestro (Scribner, 1999). Los resultados aparentemente contradictorios informados en la literatura (por ejemplo, el hecho que algunos estudios han concluido que el mejor desarrollo profesional es aquel diseñado e implementado a menor escala, en circunstancias que otros argumentan que es mucho más eficiente si se implementa a una escala mayor –a nivel de sistemas–) pueden ser explicados no invocando la probabilidad que un estudio sea más acucioso que otro, sino a través de un examen de los contextos dentro de los cuales dichos estudios se realizaron. Guskey (1995b) destaca la importancia de poner atención al contexto de manera que sea posible identificar y planificar la “mezcla óptima” (p. 3) de procesos de desarrollo profesional. En otras palabras, el desarrollo profesional debe ser pensado dentro de un marco de tendencias y sucesos sociales, económicos y políticos (Woods, 1994). “El carácter único de un entorno individual siempre será un factor crítico en la educación. Lo que funciona perfectamente en una situación bien puede no funcionar en otra distinta... Dada la enorme diversidad de contextos educativos, nunca tendremos “una sola respuesta correcta”. En su lugar, dispondremos de una colección de respuestas, cada una específica a un contexto. Por tanto, el punto central de nuestra búsqueda debe ser la identificación de la mezcla óptima –ese conjunto de procesos y tecnologías de desarrollo

profesional que funcionan mejor en un entorno específico (Guskey, 1995a, p. 117).

Esta nueva perspectiva del maestro y de su profesión ha tenido un importante impacto positivo en las creencias y prácticas de los docentes, en el aprendizaje de los alumnos y en la implementación de las reformas educacionales, no sólo en Estados Unidos sino también en otros países desarrollados (Baker y Smith, 1999; Falk, 2001; Educational Testing Service, 1998; Grosso de León, 2001; Guzmán, 1995; McGinn y Borden, 1995; National Commission on Teaching and America's Future, 1996, 1997; Tatto, 1999; Young, 2001). De hecho, "en términos del logro académico de los estudiantes, la inversión en conocimientos y destrezas en beneficio de los docentes tiene un mayor retorno [en Estados Unidos] que ningún otro uso del dólar asignado a la educación" (Darling Hammond, 1999, p. 32).

Respuesta del gobierno ante la profesionalización de los docentes: una mayor regulación de la profesión docente (licencias, certificados, acreditación y pruebas). En las últimas décadas, Estados Unidos ha presenciado una proliferación de políticas reguladoras relacionadas con la formación docente y el desarrollo profesional que parecen marcar una tendencia hacia la adopción de criterios más centralizados de desarrollo y evaluación. Existen tres procesos interrelacionados en el país, cuyo propósito es garantizar la alta calidad de los procesos de formación y de calificación de los docentes. Estos procesos son los siguientes: la acreditación de institutos de formación docente, la certificación y el otorgamiento de licencias.

"La acreditación es un proceso de evaluación que determina la calidad de un programa o de una institución a través del uso de estándares predeterminados" (Oakes, 1999, p. 1). En Estados Unidos, la acreditación de institutos de formación docente es [...] responsabilidad del estado donde la institución reside y, operando sobre la base de revisiones por pares, es realizada por entidades no gubernamentales competentes, tales como asociaciones nacionales, regionales y/o locales. Estas entidades, congregadas voluntariamente, desarrollan, evalúan y aplican estándares a las instituciones pedagógicas que buscan ser reconocidas como instituciones de formación docente. En este ámbito, la entidad más conocida del

país es el Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación Docente (NEASC). El Consejo cuenta con el reconocimiento del Departamento de Educación de Estados Unidos, incluye entre sus miembros a 46 estados, además del Distrito de Columbia y a más de 30 organizaciones profesionales, entre las que se encuentra la Junta Nacional de Estándares para Profesionales Docentes.

Los estándares que la NEASC actualmente aplica en la evaluación de instituciones de formación docente están clasificados según las siguientes categorías:

- Diseño de formación profesional: entrega del *curriculum* y la comunidad.
- Candidatos para la formación profesional.
- Facultad de formación profesional.
- Unidad de formación profesional.

La certificación es “el proceso mediante el cual una entidad o asociación no gubernamental confiere reconocimiento profesional a una persona que ha obtenido ciertas calificaciones predeterminadas especificadas por dicha entidad o asociación” (Oakes, 1999, p. 1), en tanto que “El otorgamiento de licencias es el proceso a través del cual una entidad no gubernamental emite una licencia –o permiso– a una persona que ha cumplido requerimientos específicos” (Oakes, 1999, p. 1). Sin embargo, en su forma actual en Estados Unidos, la mayoría de los estados certifica a sus maestros después que éstos han cumplido requerimientos que normalmente incluyen, como mínimo, la aprobación de un programa de formación docente de nivel universitario de pregrado (que satisface ciertos requerimientos), un número significativo de horas de práctica supervisada en el aula y una prueba de certificación (que generalmente hace hincapié en el conocimiento que posee el maestro sobre su materia de estudio). La mayoría de los estados han optado por ofrecer este tipo de certificación como una etapa inicial en la formación del docente y otorgar una licencia a aquellos maestros que han completado cierto número de años de experiencia en el aula (entre tres y cinco) bajo la supervisión de un maestro más experimentado y un número de unidades pedagógicas u horas de crédito,

ininterrumpidas. En 1998, 47 estados habían adoptado este tipo de política que definía el desarrollo profesional permanente necesario para que el docente obtuviese su licencia del estado (Council of Chief State School Officers, 1998).

Es importante destacar que en la actualidad, en la mayoría de los estados, el proceso de certificación y el otorgamiento de licencias está cambiando, en la medida que se analizan y adoptan nuevas directrices y estándares federales. Entre los años académicos 2000-2001 y 2001-2002, 39 estados cambiaron sus requerimientos de certificación y/u otorgamiento de licencias en mayor o menor grado (Kaye, 2001). Adicionalmente, el proceso de acreditación de institutos de formación docente también se encuentra en un constante proceso de cambio ya que los estándares empleados para evaluar si una institución puede o no recibir acreditación, se encuentran en constante revisión para reflejar la adopción de los nuevos estándares que están siendo implementados en cada nivel y para cada materia de estudio. En algunos estados, estos estándares cambian –literalmente– de un año a otro debido en parte a las nuevas regulaciones nacionales en este ámbito.

Esta tendencia hacia la adopción de un creciente número de regulaciones nacionales es un fenómeno relativamente nuevo en el país. Como resultado de la revisión de la Ley de Educación Superior de 1996, el presidente Clinton firmó las *Modificaciones a la Enseñanza Superior* en 1998. Este documento incluye una sección llamada “Calidad docente” (conocida como Título II) que tiene dos propósitos: “crear programas de subsidio para asociaciones entre escuelas K-12 (escuelas primarias y secundarias) e instituciones de educación superior y mejorar la calidad docente; y establecer nuevos criterios de responsabilidad por los resultados tanto para los estados como para las instituciones de formación docente” (Earley, 2001, p. 1). Estas nuevas directrices fueron en parte el producto de un documento de gran trascendencia preparado por la Comisión Nacional para la Enseñanza y el Futuro de América bajo el título *What Matters Most: Teaching for America's Future (Lo más importante: educación para el futuro de América)*,

en el que se recomendaba a las instituciones de educación superior, a las entidades responsables por emitir licencias a los docentes y a las escuelas locales, la realización de una serie de acciones.

Conforme a lo dispuesto en el Título II, las instituciones de formación docente deben informar sus resultados anualmente. Estos resultados incluyen el número de alumnos en cada programa, el número de horas de práctica finalizada por cada alumno, la tasa de aprobación de los estudiantes que han completado un programa de formación docente en cada uno de los exámenes que el estado exige para otorgar una licencia, e información sobre la condición de la institución, es decir, si está acreditada por el estado. Estos requerimientos han uniformado el contenido de los programas de formación docente ya que se está consciente del contenido de las pruebas estatales, hecho que ha obligado a los programas e instituciones de formación docente a desarrollar estándares que coincidan con aquellos adoptados a nivel nacional. Asimismo, ha dado paso a una cultura relativamente nueva de aplicación de rigurosos exámenes para evaluar el conocimiento adquirido por el docente y, resultado de ello, ha renovado el énfasis sobre conocimiento de la materia de estudio, por sobre el desarrollo de las destrezas, aptitudes y valores tan necesarios para el éxito de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En 1998, 38 estados requerían evaluar al docente en algún punto de su trayectoria hacia la certificación.

Entre los estados donde se exige la evaluación del docente:

- 36 estados evalúan “destrezas básicas”.
- 27 estados evalúan el “conocimiento profesional de la docencia”.
- 22 estados evalúan el conocimiento de las materias de estudio.
- Un total de 28 estados evalúan a sus docentes empleando uno o más de estos componentes (Council of Chief State School Officers, 1998, p. 27).

Una de las más recientes propuestas de la administración actual se conoce como *Let no Child be Left Behind* (*Que ningún niño quede atrás*) (Aldridge y

Goldman, 2002) que, una vez más, solicita que los maestros se responsabilicen más por los resultados de su trabajo a través de mediciones del rendimiento de los estudiantes a su cargo y ofrece, adicionalmente, entregar más recursos financieros a las iniciativas encaminadas a mejorar el rendimiento escolar de los niños de nivel primario y secundario de educación.

¿Quiénes son los candidatos a maestros? ¿Cuáles son algunas de las características de los maestros en Estados Unidos? ¿Cómo han cambiado en los últimos años?

Las características del nuevo modelo –descrito anteriormente– que considera a los maestros en su calidad profesional y las numerosas regulaciones y estándares en vigencia, requieren que sólo les sea permitido enseñar en un aula a aquellas personas que hayan recibido formación docente profesional –por lo tanto–, quienes hayan obtenido un título y la correspondiente certificación. Sin embargo, dada la actual escasez de maestros en el país (que si bien no es generalizada se encuentra agravada en ciertas comunidades –urbanas y desfavorecidas– y respecto de ciertas disciplinas tales como Matemática y Ciencias, Educación Especial y Educación Bilingüe) (Darling-Hammond *et al.*, 1999), no todos los maestros tienen el perfil esperado. Sin embargo, las tendencias actuales muestran que el número de maestros que cumple con estas características es cada día mayor:

- Los candidatos que son aceptados en programas de formación docente han finalizado como mínimo la educación secundaria y, por consiguiente, cuentan al menos con un diploma de educación secundaria. Algunos pueden ingresar a los programas de formación docente a nivel de graduado y, en estos casos, deben tener un título de pregrado (la tendencia actual es que dicho título se relacione con áreas específicas como Historia, Literatura, Matemática, etcétera). Independiente del nivel de ingreso del estudiante, se espera que todo alumno de un programa de formación docente posea conocimientos académicos generales de la materia de estudio y una sólida trayectoria aca-

démica que aporte destrezas básicas de comunicación, pensamiento crítico y otras habilidades profesionales sobre las cuales el programa de formación docente se podrá desarrollar.

- En este momento, la meta del país es que todo maestro comience su carrera pedagógica una vez finalizado el programa de formación inicial en su área de especialización. Sin embargo, las personas que ya tengan su título universitario de pregrado podrán recibir una “certificación especial provisoria” que les permita enseñar aunque no hayan recibido instrucción académica en pedagogía. Sin embargo, el número de maestros en esta situación es reducido y generalmente el sistema escolar y las propias escuelas ofrecen la cooperación de mentores para ayudarlos en la compleja tarea de enseñar, y se espera que ellos completen cursos y otros requerimientos de certificación a corto plazo. Otro factor que recientemente ha sido identificado como un problema y que los elaboradores de política están comenzando a abordar, es la enseñanza *out of field* (fuera del campo de especialización); esto significa que algunos maestros que se han especializado en ciertas materias específicas de estudio, como por ejemplo historia, son asignados a enseñar otras materias de estudio como, por ejemplo, ciencias. Este problema es especialmente evidente en disciplinas como la matemática y las ciencias. Tanto los estados como los distritos escolares están haciendo esfuerzos por minimizar este problema.
- Los programas de formación inicial de docentes generalmente duran por lo menos cuatro años (en algunos estados hasta cinco años) y corresponden al nivel postsecundario de educación. Durante este tiempo, los candidatos desarrollan los conocimientos (tanto de pedagogía como materias de estudio), destrezas y predisposiciones más elementales que se requieren de todo maestro que ingresa a la profesión docente. (El contenido general de los programas de formación docente se describe en detalle más adelante.) Existen programas “alternativos” que ofrecen cursos “intensivos” de formación docente diseñados para otorgar certificaciones provisorias a los graduados de universidades de pregrado, que desean ingresar a la do-

cencia. Estas alternativas han recibido evaluaciones contradictorias. En el lado positivo, muchos piensan que es posible que profesionales de áreas distintas a la educación puedan llegar a ser excelentes maestros si asisten a cursos que contribuyan a desarrollar sus destrezas y conocimientos pedagógicos (Resta *et al.*, 2001, Wilson *et al.*, 2001); en el lado negativo, también son numerosas las personas que piensan que estos cursos no son lo suficientemente rigurosos, que los docentes que se forman a través de ellos no son tan eficientes como los que completan un programa de formación docente regular y que además ayudan a perpetuar la noción que “prácticamente cualquiera puede enseñar”, restándole de esta forma valor a la enseñanza como profesión (Berry, 2001).

- En la mayoría de los estados se percibe una tendencia hacia exigir que los maestros tengan un nivel de educación equivalente al de un Magíster. Dada la actual escasez de maestros, esta política no ha sido plenamente implementada, pero la tendencia parece indicar la presencia de una corriente en esa dirección. Actualmente, la mayoría de los estados está ofreciendo certificación provisoria a los maestros que han completado un programa de formación inicial a nivel de pregrado y sólo ofrecen una “certificación estándar” o la licencia docente a personas que tengan cierto número de años de experiencia en el aula, experiencias prácticas supervisadas, cursos de desarrollo profesional y otras experiencias. Algunos han propuesto el título de Magíster como requisito previo a la obtención de la licencia.
- Las escuelas y las instituciones de formación docente apoyan las iniciativas de desarrollo para todo tipo de maestros, sean estos nuevos o experimentados, de manera que incluso después de muchos años en la profesión los maestros continúan aprendiendo y mejorando sus técnicas pedagógicas. En la mayoría de los estados las escuelas y las instituciones de formación docente son socios igualitarios. Las escuelas son comunidades cuyos integrantes (niños, maestros y administradores) se consideran educandos activos. Esta tendencia se analiza más adelante, en mayor detalle.

- El personal de las escuelas (maestros, rectores, administradores, etcétera) dispone de algo de tiempo y algo de recursos financieros y humanos para apoyar el crecimiento y el aprendizaje permanente del maestro. Sin embargo, Linda Darling-Hammond, una conocida educadora norteamericana, ha señalado que Estados Unidos se encuentra entre los países desarrollados que ofrece la menor cantidad de tiempo a sus maestros para dedicar al desarrollo profesional, ya que las escuelas y los padres esperan que el maestro esté en el aula en todo momento. En la mayor parte de los países europeos y asiáticos “los maestros ocupan entre 15 y 20 horas semanales en el aula y el resto del tiempo con sus colegas preparando lecciones, visitando a padres, orientando a estudiantes, realizando trabajos de investigación, participando en estudios grupales y en seminarios y visitando otras escuelas. Esto contrasta con la mayoría de los maestros de educación primaria en Estados Unidos que disponen de tres horas o menos a la semana, para preparar actividades (o solamente ocho minutos por cada hora en el aula) en tanto que los maestros de secundaria generalmente cuentan con cinco periodos de preparación a la semana (o 13 minutos por hora de instrucción en el aula)” (Darling-Hammond, 1996, p. 8).
- A pesar de ello, los maestros disponen de algo de tiempo y algo de recursos financieros para continuar su educación tanto formalmente (tomando cursos, participando en iniciativas de investigación, asistiendo a conferencias y exponiendo en ellas, etcétera) como informalmente (participando en estudios grupales, observando a colegas enseñar, planificando el *curriculum* junto a otros maestros más experimentados, reflexionando sobre sus experiencias en forma sistemática, etcétera). Existen varias fundaciones y organizaciones profesionales (públicas y privadas) externas al Departamento de Educación Nacional y Estatal, que ofrecen donaciones y otras oportunidades de desarrollo permanente y profesional a docentes. No todos los esfuerzos y apoyos provienen necesariamente del estado o del distrito escolar.
- Las escuelas y otras instituciones sociales proporcionan al docente apoyo a iniciativas de crecimiento profesional impulsando la crea-

ción de grupos de estudio, de investigación, asociaciones entre maestros o entre escuelas y otras instituciones, etcétera, y entregándole tiempo y otros recursos que le permitan hacerlo.

- Existen condiciones “psicológicas” y “culturales” que hacen posible y fuertemente refuerzan el apoyo al desarrollo profesional docente:
 - La concepción del maestro como profesional y el respeto a dicha condición.
 - La confianza que los maestros pueden aprender por sí mismos y con otros.
 - La confianza [de] que el tiempo invertido fuera del aula contribuye al mejoramiento del maestro (y no representa una “pérdida de tiempo”).
 - Escuchar a los maestros como “expertos”.
 - Apoyar las iniciativas de los maestros.
- Los cambios y la renovación de la educación ocurren en varios niveles distintos simultáneamente. Estados Unidos ha diseñado e implementado cambios significativos a escalas muy reducidas (a nivel de escuelas o distrito local) y a grandes escalas (reformas estatales y nacionales). El éxito de las reformas de formación docente en su conjunto siempre ha estado relacionado con el éxito de las reformas escolares y de los sistemas de educación y viceversa.

¿Qué necesitan saber los maestros?

Desde una capacitación centrada en unas cuantas técnicas pedagógicas y algo de conocimiento del contenido, a un complejo proceso de apoyo al desarrollo profesional de los educadores

Por muchos años los educadores y otros profesionales del ámbito educacional han argumentado si la formación docente debería enfatizar el conocimiento del contenido en lugar del conocimiento pedagógico. En el curso de varias décadas,

educadores en Estados Unidos, así como en muchos otros países del mundo, en un intento por mejorar el rendimiento de los alumnos han puesto énfasis en una u otra opción. Según la nueva concepción del desarrollo profesional del docente, el trabajo del maestro se ha reconocido como algo bastante más complejo que simplemente transmitir información específica y saber enseñar, razón por la cual se ha adoptado una perspectiva mucho más amplia e inclusiva. Diversos autores (por ejemplo, Grosso de León, 2001; Reynolds, 1992; Jegede, Taplin y Chan, 2000; Borko y Putnam, 1995; Glaser, 1987) han aportado un listado de tipos de conocimientos, destrezas, predisposiciones y valores que todo buen maestro debería dominar. Como resultado de esto, la mayoría de las instituciones formadoras de docentes de Estados Unidos se encuentra implementando programas que incluyen los elementos listados a continuación. Sin embargo, vale la pena destacar que en el presente momento histórico, dado el intenso énfasis puesto en la administración de pruebas y en la evaluación del rendimiento, la mayoría de los programas hace hincapié en la enseñanza de las materias de estudio por encima del desarrollo de las destrezas prácticas o de otros elementos que forman parte de este listado.

Estos son los tipos de conocimientos, destrezas, valores y predisposiciones que los programas de formación docente intentan desarrollar, apoyar y promover tanto en maestros experimentados como en principiantes:

- Conocimiento pedagógico general: esto incluye conocimiento de entornos de aprendizaje y estrategias de instrucción; organización del aula, y conocimiento de los educandos y del aprendizaje.
- Conocimiento de las materias de estudio: esto incluye conocimiento del contenido, de las estructuras sustantivas y de las estructuras sintácticas (equivalente al conocimiento de una disciplina). Como se mencionara anteriormente, este elemento de la formación docente es el que actualmente (en los últimos cinco años) recibe más énfasis, como lo demuestra el hecho que la mayoría de los estados está implementando pruebas —que miden el grado de conocimiento que

tiene el maestro de la materia de estudio— que el aspirante debe aprobar antes de recibir su certificación inicial.

- Conocimiento del contenido pedagógico: un mapa conceptual de cómo enseñar una disciplina; conocimiento de estrategias y representaciones de instrucción, conocimiento de la comprensión de los estudiantes y de su potencial falta de comprensión; y conocimiento del *curriculum* y de materiales curriculares.
- Conocimiento del contexto del estudiante y la predisposición a averiguar más acerca de sus estudiantes, sus familias y sus escuelas. El conocimiento y la voluntad para involucrar a las familias en el diario quehacer de la escuela (Morales, 1998). El reconocimiento que ni todos los estudiantes ni todas las comunidades son iguales.
- Un repertorio de metáforas que hagan posible salvar la brecha entre la teoría y la práctica.
- Evaluación externa del aprendizaje.
- Capacitación clínica.
- Conocimientos de estrategias, técnicas y herramientas diseñadas para crear y sustentar una comunidad o entorno del conocimiento y la habilidad para utilizarlas.
- Conocimientos, destrezas y la predisposición a trabajar con niños de diversas procedencias culturales, lingüísticas y sociales (Alidou, 2000; Gay y Howard, 2000; Weisman, 2001). Esto se analiza en mayor detalle en las páginas siguientes.
- Conocimientos y actitudes que apoyan la justicia política y social como realidades sociales y convierten a los maestros en importantes agentes del cambio social (Samuel, 1998; Norberg, 2000).
- Conocimientos y destrezas sobre cómo aplicar la tecnología al *curriculum* [...].

Desde formar al docente para enseñar al niño promedio, hasta la formación docente para educar a todos los niños de la nación: los movimientos educacionales multiculturales y antisegro y el Movimiento de Educación Bilingüe

Como se mencionara anteriormente, la mayoría de las instituciones de formación docente, así como la mayoría de las entidades acreditadoras de Estados Unidos, se han mostrado dispuestas a apoyar e implementar una educación fuertemente multicultural y bilingüe y un *curriculum* antisegro en sus programas de formación docente, ante la evidencia de que este enfoque abierto es esencial para un efectivo programa de formación y desarrollo del docente (Gorski *et al.*, 2000; Norberg, 2000). Se espera que en la actualidad, a comienzos del siglo XXI, todos los maestros del país habrán adquirido el conocimiento y las destrezas que les permitirán trabajar con niños de distintas procedencias culturales, raciales, socioeconómicas, lingüísticas y familiares, atendido el importante crecimiento en términos de la diversidad de niños que asisten a las escuelas públicas del país, revelado por las estadísticas. Por años, el agrupamiento por secciones fue práctica común en Estados Unidos y, generalmente, los niños que aparecían en las secciones inferiores eran los que diferían de la mayoría de la población (por ejemplo, ya bien porque el inglés no era su lengua materna o porque venían de familias de baja condición socioeconómica). En un esfuerzo por ofrecer igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos los niños, se inició un movimiento encaminado a reconocer las distintas necesidades que presentaban los niños de diferentes orígenes. En la mayoría de las escuelas se estima que el *curriculum* multicultural y antisegro es ideal y, por consiguiente, las instituciones de formación docente han modificado sus propios *curricula* para responder a esas necesidades. La actual tendencia nacional es incorporar al *curriculum* no sólo información acerca de las diferentes culturas nacionales, sino también desarrollar en los maestros nuevas actitudes positivas y destrezas eficientes para trabajar con niños con diversas trayectorias familiares, culturales, lingüísticas y/o socioeconómicas. Lo anterior,

además de reflejarse en el *curriculum* escolar y en el [...] de formación docente, también se refleja en los estándares adoptados por las entidades de acreditación estatales, federales y profesionales.

**Desde la práctica al finalizar, hasta la práctica de principio a fin:
un fuerte énfasis en la práctica**

En Estados Unidos, la práctica como elemento de la formación docente ha conservado un alto valor; de hecho, todos estos programas requieren que los maestros estudiantes enseñen por lo menos un semestre, aunque la mayoría exige más que eso. Los organismos estatales y acreditadores también tienen expectativas específicas sobre el número de horas que un estudiante-maestro deberá dedicar al trabajo en el aula practicando las destrezas que requerirá para enseñar, medidas en horas o en unidades docentes (Council of Chief State School Officers, 1998).

Dentro del proceso de formación docente, el momento en que se hace la práctica también ha sufrido modificaciones en los últimos años. Hace sólo algunas décadas, y por largo tiempo, la práctica docente estaba ubicada al final de los programas de formación docente, como reconocimiento del hecho [de] que los estudiantes debían adquirir conocimientos y destrezas antes que se les permitiera ingresar al aula a implementar su conocimiento pedagógico. Sin embargo, esa “tradicción” se ha transformado llegando a valorizar la práctica como un componente integral del proceso de formación docente. Producto de ello, la práctica docente pasó a ser un elemento importante de prácticamente los cuatro años de formación docente. Los estudiantes comenzaban su práctica a poco de iniciar sus programas aunque sólo fuera para cumplir con una rigurosa observación de los maestros experimentados en acción, y de ese modo aumentar su participación gradualmente, hasta que a finales del último año de estudios el estudiante-maestro enseñaría varias clases supervisado estrechamente por un tutor. A nivel de graduado, donde los programas de formación docente son bastante más cortos (generalmente no más de

dos años y a veces menos) también se requiere una práctica a lo largo del curso. En estos casos, la mayoría de los estudiantes no hacen solamente un semestre de enseñanza, sino toda una pasantía uniéndose al personal docente de la escuela al comienzo del año lectivo, se presentan al aula diariamente y permanecen en ella todo el día y van aumentando su nivel de responsabilidad a medida que el año progresa, culminando con una transferencia de roles donde por espacio de algunas semanas el estudiante-maestro se convierte en el verdadero maestro bajo la supervisión de un tutor.

Sin embargo, en los últimos años, el creciente énfasis dado al dominio del conocimiento de la materia de estudio y el hecho [de] que el estudiante-maestro debe rendir una prueba sobre conocimiento de la materia de estudio (aunque no se les evalúa con la misma intensidad en términos de sus destrezas y habilidades prácticas para trabajar en el aula) para obtener su certificación, ha comenzado a trasladar una vez más la enseñanza proporcionada por los estudiantes-maestros a la parte final de los programas de formación docente. De esta forma, los aspirantes a maestros se concentran en la materia de estudio al inicio del programa y sólo más adelante se dedican a aprender el aspecto práctico de enseñar en el aula. Algunas instituciones de formación docente alientan –otras lo exigen– a sus alumnos a estar presentes en la escuela a lo largo de los cuatro años del programa, aun si su presencia en los primeros años se limita a sólo unas horas a la semana y fundamentalmente para realizar observaciones sistemáticas de maestros y alumnos.

Aún es prematuro pronosticar si el hecho de haber trasladado la práctica a la parte final del programa tendrá efectos positivos o si en unos pocos años más veremos esta tendencia revertida. La mayoría de las instituciones se encuentran bien en el proceso de implementación de estos cambios, o apenas han comenzado y, por ende, poco se sabe sobre el impacto que podrían tener.

En el ámbito de la práctica, otra nueva tendencia consiste en dar a los estudiantes una oportunidad de participar en actividades de aprendizaje en servicio. El aprendizaje en servicio ha sido descrito tanto como una filosofía de aprendizaje

(centrada en el desarrollo de la responsabilidad social y en la formación de estudiantes como ciudadanos que participan activamente en prácticas democráticas) y como un método de instrucción (centrado en la integración del estudio de disciplinas académicas con experiencias prácticas que guardan relación con las necesidades reales de la comunidad) (Anderson, 1998). Pese a que el aprendizaje en servicio no es una filosofía o método exclusivo de la formación docente, su utilización en el campo de la formación profesional ha aumentado en forma significativa.

Las instituciones de formación docente de todo el país están adoptando el aprendizaje en servicio como un componente de sus programas ya que, al centrarse no solamente en el aprendizaje del alumno sino también en el fortalecimiento de la comunidad e involucrarse en las necesidades de sus integrantes –algo que un maestro eficiente normalmente considera parte de su función–, va más allá de la enseñanza impartida por estudiantes-maestros y de las pasantías. De hecho, los escasos estudios que se han realizado hasta la fecha muestran que el aprendizaje en servicio trae asociados beneficios para los maestros que inician su formación docente, ya que contribuye al desarrollo de actitudes y valores profesionales que son esenciales para una enseñanza efectiva (Root, 1997).

Formación para enseñar en la era de la tecnología: la formación docente y un mayor énfasis en las nuevas tecnologías

Junto con prepararse para enseñar a niños que exhiben un amplio espectro de habilidades, procedencias, destrezas lingüísticas, etcétera, los maestros norteamericanos también enfrentan el desafío que representa la presencia de la tecnología en la vida de los niños. No se trata solamente [de] que los maestros sepan cómo usar las nuevas tecnologías en el aula, sino que deben además saber cómo enseñarle a los niños su utilización. La tecnología con que cuentan la mayoría de las escuelas en Estados Unidos es bastante avanzada y los niños de esta gene-

ración a veces saben más acerca de programas de computación, Internet u otras formas de tecnología, que los maestros experimentados. Esta brecha de conocimientos plantea un serio desafío para la profesión docente, algo que las instituciones de formación docente y las escuelas intentan abordar en forma inmediata. Sin embargo, el desarrollo tecnológico avanza aceleradamente y la mayoría de los maestros sienten que han quedado rezagados con respecto a sus destrezas y conocimientos. Existe una serie de sitios web y otros recursos “en línea” que están disponibles para los maestros norteamericanos (y del mundo), que son usados rutinariamente por los maestros de aulas en un esfuerzo por mejorar en este ámbito (ver, por ejemplo, Pianfetti, 2001). Asimismo, los maestros están comenzando a usar otras formas de tecnología (tales como cámaras fotográficas digitales) para registrar las actividades de aprendizaje de los niños como forma de documentar su desempeño. El continuo cambio y avance de la tecnología parece indicar que esta tendencia seguirá siendo la fuerza motriz que impulsará el nuevo *curriculum* tanto a nivel escolar como a nivel de las instituciones de formación.

De la concepción de las instituciones de formación docente como separadas de las escuelas y distintas a ellas, a la concepción de las escuelas como asociadas con las instituciones de formación docente

Como se mencionara anteriormente, en Estados Unidos todos los programas de formación docente corresponden al nivel postsecundario de educación y sus requerimientos y duración son similares o equivalentes, independientemente del nivel (primario o secundario) que el maestro esté interesado en enseñar. Hasta hace poco, las instituciones de formación docente eran universidades o universidades de pregrado que ofrecían programas de formación docente certificados y acreditados. Sin embargo, una de las últimas tendencias que pueden observarse en Estados Unidos (y en otros países como Inglaterra y Australia) consiste en involucrar cada vez más a las escuelas (primarias y secundarias) en la forma-

ción de nuevos docentes y en apoyar a los maestros experimentados en su crecimiento y desarrollo profesional permanentes. La tendencia ha cambiado la forma de pensar en las escuelas como lugares donde los futuros docentes realizaban sus prácticas al finalizar su programa, a pensar en las escuelas, y en los maestros, como socios igualitarios a la par con universidades o universidades de pregrado en la formación de nuevas generaciones de maestros. Esta nueva tendencia –apoyada e impulsada por iniciativas nacionales como el Título II mencionado anteriormente–, se refleja en proyectos tales como las asociaciones entre escuelas y universidades para desarrollar y enseñar cursos e implementar experiencias prácticas específicas y en asociaciones bastante más complejas, tales como el desarrollo e implementación de las Professional Development Schools, cuyo número e importancia crece en una variedad de formas en el país.

Dado que muchas de las características de este modelo ilustran la tendencia actual de involucrar cada vez más a las escuelas en la formación de los nuevos docentes, como resultado de la tendencia hacia la transformación de las escuelas y de sus estructuras para apoyar a los maestros en su desarrollo profesional, el modelo se describirá en detalle a continuación.

El caso del modelo “Professional Development Schools”

Las Professional Development Schools (o PDS) son asociaciones entre maestros, administradores e integrantes de facultades universitarias creadas con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de sus respectivos estudiantes, como también unir en una forma muy real la teoría y la práctica educativa.

El modelo de PDS implica y requiere apoyo institucional (Wise, 2000), siendo uno de los modelos que verdaderamente contribuye a proporcionar oportunidades de desarrollo profesional al docente, desde el principio y hasta el fin de su carrera (Koehnecke, 2001). Este modelo puede variar de un entorno a otro. Sin embargo, todas las instituciones de desarrollo profesional comparten la meta común de proporcionar experiencias de formación inicial y en servicio a los maestros, en un

entorno escolar (Frankes *et al.*, 1998) y de mejorar la educación y las escuelas a través de la adopción de altos estándares (véase, por ejemplo, Chance, 2000, y Levine y Churins, 1999).

El origen de las PDS se remonta a las “escuelas-laboratorios” que a comienzos del siglo XX eran un componente común de las instituciones de formación docente en Estados Unidos (Stallings *et al.*, 1995). Tras numerosas críticas acerca de la naturaleza atípica de las experiencias vividas por los niños que asistían a estas escuelas y, por extensión, de las experiencias vividas por los propios maestros, sumado a la necesidad por parte de las instituciones de formación docente de hacer uso de escuelas públicas para llevar a cabo sus experiencias prácticas (dado el número de estudiantes que en ese entonces participaba en estos programas), las escuelas-laboratorios paulatinamente comenzaron a desaparecer. Sin embargo, en la década de los 80 un nuevo llamado a la reforma dio origen a la idea de las PDS. Esta iniciativa comenzó por sugerencia del Grupo Holmes y del Grupo de Estudio Carnegie. Estos grupos propusieron en forma independiente la creación de una asociación entre escuelas y universidades (Cobb, 2000). La Federación Americana de Maestros, John Goodland y otros prominentes grupos y educadores del país, inmediatamente brindaron su apoyo.

Al interior de las PDS, a pesar de tener distintas áreas de interés, metas y organización, se puede encontrar una serie de temas recurrentes. Uno de ellos es la necesidad de hacer una reestructuración doble; la escuela no podrá transformarse a no ser que la universidad también lo haga. El segundo tema es que tanto los maestros de las escuelas como los maestros de las universidades son igualmente valiosos para la asociación y para el proceso de desarrollo profesional. En Estados Unidos, así como en la mayoría de las sociedades del mundo, ha existido la percepción [de] que los integrantes de las facultades universitarias son más importantes o disfrutaban de una condición de mayor categoría que los maestros de escuela. En este modelo, ambos tienen la misma importancia y desempeñan el mismo papel, una tendencia que emerge gradualmente en el país. El tercer tema se refiere a la meta común: todas las instituciones de desarrollo profesional se esfuer-

zan por reestructurar los procesos de formación e iniciación del docente, mejorar el lugar de trabajo del maestro, elevar la calidad de la educación que se imparte al estudiante y ofrecer a maestros y administradores oportunidades de desarrollo profesional (Darling-Hammond, 1994). Las instituciones de desarrollo profesional que han tenido éxito han logrado transformar el rol de todos los actores involucrados (Metcalf-Turner y Smith, 1998).

Hasta la fecha, las evaluaciones a las instituciones de desarrollo profesional han arrojado resultados muy positivos:

Los niños en las escuelas se han beneficiado de las experiencias de los maestros tutores y de los de la facultad universitaria, así como del nuevo conocimiento y la energía que los estudiantes-maestros aportan al aula. Por ejemplo, en un estudio que mide el impacto de las actividades de los estudiantes-maestros en el aprendizaje de matemática y en las destrezas de redacción de los niños, Knight y otros (2000) descubrieron que: “Los estudiantes de nivel primario mejoraron sus logros en escritura y resolución de problemas, después que las intervenciones diseñadas por los maestros de las escuelas primarias e implementadas por los estudiantes-maestros dentro de los PDS fueron aplicadas” (p. 35).

Los maestros experimentados se mantienen al tanto de las últimas investigaciones y teorías pedagógicas gracias a sus conexiones con universidades y universidades de pregrado. Adicionalmente, su propio desarrollo profesional recibe apoyo en la medida que aprenden a ser maestros tutores y miembros de la facultad a través de programas basados en las universidades. Asimismo se tienen informes que tanto maestros como administradores de las instituciones de desarrollo profesional tienen una actitud muy positiva hacia las escuelas y hacia su labor (Cobb, 2000; Kostin, 1998; Castleman, 1996). En términos de los efectos de las PDS en el trabajo de los maestros tutores, se dispone de muy pocos trabajos de investigación, si bien todos ellos son bastante positivos (Nihlen, 1992; Wimsatt, 1996).

Los estudiantes-maestros son incorporados a la profesión en el mismo entorno donde implementarán sus destrezas y conocimientos y cuentan con el apoyo de maestros experimentados y con conocimientos basados en la teoría. Muchos

autores argumentan que el modelo de las PDS ha cambiado el rol de los estudiantes-maestros en forma drástica, en la medida que se convierten en socios con maestros e integrantes de las facultades desde los primeros pasos de su formación y socialización profesional (Kimball, 1999). De hecho, un estudio reciente por Walling y Lewis (2000) que compara el desarrollo de la identidad profesional de los maestros entre un grupo de maestros en servicio inicial de una PDS y otro grupo en otro tipo de programa, revela que los primeros tienen una identidad mucho más realista, una visión más sistemática y equilibrada de las realidades de la enseñanza y la percepción de la enseñanza como una “carrera” y no tan sólo un “trabajo”. Muchas otras investigaciones han demostrado que los pasantes de PDS tienen un mejor desempeño que sus contrapartes de otros tipos de institución (Cobb, 2000; Long y Morrow, 1995; Tusin, 1992; Macy Research Associates, 1996; Hecht *et al.*, 1996, Sandholtz y Dadlez, 2000).

Las facultades de la universidad y de la universidad de pregrado también se benefician de este modelo de colaboración (véase Larkin, 2000) ya que se establecen asociaciones con profesionales en terreno que les permiten mantenerse mejor informados sobre las prácticas y situaciones que ocurren a diario en el aula, se sienten apoyados en su trabajo con estudiantes-maestros y también tienen la oportunidad de vincular la teoría con la práctica en forma más natural y con mayor frecuencia (para una descripción de casos, sírvase consultar a Lemlech *et al.*, 1994). En la literatura sólo se mencionan unos pocos estudios que han examinado el impacto que tienen las PDS sobre la facultad de una universidad, hecho que indica que ciertamente se necesita realizar mucho más investigación en esta área.

Sin embargo, no todos los informes han sido positivos. Por ejemplo, Cambone *et al.* (1996) informa que en una PDS en particular la gestión del tutor y la práctica fueron menos efectivas, que lo anticipado; Long y Morrow (1995) no encontraron diferencias significativas en las calificaciones obtenidas por estudiantes-maestros de PDS y de otras instituciones en el Examen Nacional de Docentes. Adicionalmente, Cobb (2000) informa que a pesar que el modelo PDS tiene un

efecto importante en las percepciones, creencias y prácticas de los maestros, así como en el aprendizaje de maestros-estudiantes y de alumnos, estos cambios toman tiempo, comenzando por el tiempo necesario para establecer confianza y construir una relación entre la facultad y los maestros, uno de los factores fundamentales para el éxito de las PDS (Dana *et al.*, 2001). Finalmente, Sandholtz y Dadlez (2000) reportan sobre una serie de concesiones recíprocas que son necesarias al utilizar el modelo PDS. Entre ellas, el hecho que los estudiantes-maestros están expuestos a un número limitado de escuelas (generalmente [sólo a] una durante el programa de formación inicial); que el supervisor de la universidad de pregrado no es necesariamente un especialista en la materia de estudio, dado que él/ella debe supervisar dentro de la misma escuela a estudiantes-maestros en distintas disciplinas y, finalmente, el número de docentes que cooperan como mentores o tutores puede ser muy reducido, ya que todos deben pertenecer a la misma escuela y algunos pueden no estar interesados en la supervisión de estudiantes.

Entre las novedades asociadas con el desarrollo profesional se incluye la implementación del modelo en su forma tradicional aunque con más énfasis en el uso de tecnología (Burley *et al.*, 2001). Este modelo llamado PDS ha tenido bastante éxito ya que, además de contar con todas las ventajas de las asociaciones regulares y de las PDS, agrega la dimensión “ciberespacio”, que permite una comunicación más estrecha y más frecuente entre todos los integrantes de la asociación.

Además del modelo PDS, existen otros tipos de asociación entre escuelas y universidades. Estas asociaciones son similares a redes “ya que conectan a profesionales que comparten intereses e inquietudes educativas comunes” (Miller, 2001, p. 102) en escuelas y en establecimientos de educación superior.

De acuerdo con Miller (2001, p. 105), las asociaciones entre las escuelas y universidades tienen cuatro tareas centrales:

- Establecer sólidas bases en dos culturas diferentes, la escuela y la universidad.

- Atravesar barreras institucionales para responder a las necesidades identificadas en terreno.
- Garantizar una toma de decisiones de carácter inclusivo.
- Crear nuevos escenarios para el desarrollo del educador.

De la completa falta de apoyo en los primeros años de la profesión hasta el apoyo pleno: programas iniciales

Una de las nuevas tendencias observadas en el continuo desarrollo profesional de docentes es el fuerte apoyo que los maestros experimentados ofrecen a los maestros nuevos durante los primeros años de sus carreras. Estos programas iniciales son iniciativas planificadas y sistemáticas de ayuda sostenida, dirigida a maestros principiantes. Este tipo de programas ha estado en uso por varios años en países como Canadá, Japón, Alemania y Nueva Zelanda, habiendo producido muy buenos resultados (Holloway, 2001; APEO, 1999). Sin embargo, sólo en los últimos años han comenzado a surgir en diferentes estados de Estados Unidos. En la mayoría de los estados donde estos programas se han adoptado, su planificación e implementación están a cargo de las escuelas o de los distritos escolares. La mayoría de las universidades y unidades de pregrado responsables por la formación de docentes, está recién comenzando a desarrollar este tipo de iniciativas.

Los programas iniciales suelen incluir actividades –como grupos de estudio y de investigación, debates formales e informales sobre actividades curriculares con maestros experimentados– diseñadas para orientar al recién graduado en su profesión, así como algún tipo de orientación y apoyo brindado por un maestro experimentado que pasa a ser el tutor. En general, estos tutores también deben participar en un programa de instrucción y suelen considerar esta labor como una experiencia de desarrollo profesional útil y gratificadora.

Resumen de tendencias identificadas en la formación docente en Estados Unidos en las últimas dos décadas: ¿dónde se encuentra el país actualmente y hacia dónde se dirige?

El presente documento ha descrito la condición actual de los docentes y del desarrollo profesional de docentes en Estados Unidos señalando cómo se han comenzado a implementar las actuales prácticas, con el apoyo de políticas e iniciativas planificadas e implementadas por el gobierno estatal y federal, organizaciones profesionales de educadores y la comunidad de educadores en general. La colaboración entre las diversas entidades y actores ha sido esencial en la determinación del estado actual de la profesión docente en el país. Esta colaboración no siempre ha sido presentada bajo la forma de acuerdos; de hecho, todavía hay tensiones entre la necesidad del gobierno de responsabilizar a los maestros –y a las instituciones que los apoyan y forman– por sus resultados y las actuales investigaciones realizadas por educadores sobre mejores prácticas para una enseñanza y aprendizaje efectivos, que va más allá de las pruebas estandarizadas y de las diversas formas de evaluación. Sin embargo, estas tensiones han concitado interés por promover iniciativas de investigación permanente, han generado apoyo financiero de distintas entidades para continuar el mejoramiento de la educación y la enseñanza y, sobre todo, han estimulado el diálogo, una importante herramienta en los esfuerzos de colaboración. Dado el estado actual de los docentes y de la docencia, es muy probable que estas tensiones, y los resultados positivos que ellas implican, se sigan dando. Los resultados finales de los esfuerzos de los últimos 20 años se pueden resumir en las siguientes categorías.

La profesión

En los últimos 20 años la docencia ha comenzado a ser reconocida como una profesión y los docentes a recibir el mérito, respeto y reconocimiento entregado

a profesionales. El “desarrollo profesional docente” definitivamente ha reemplazado a la “capacitación docente”.

Quiénes ingresan al campo de la educación

Se ha reconocido un incremento en la solidez de la formación académica de los candidatos que ingresan al campo de la educación. Los candidatos a maestro deben tener, como mínimo, un diploma de educación secundaria y una trayectoria académica consolidada. La tendencia actual consiste en exigir a los maestros una educación más formal –incluso algunos estados exigen el título de Magíster para obtener la licencia completa. También se ha evidenciado un aumento en el número de egresados de universidades de pregrado que ingresan al campo de la educación a nivel de graduado; estos candidatos a maestro poseen vastos conocimientos en una disciplina específica (su área de especialización) y sólo necesitan adquirir conocimientos y destrezas pedagógicas y de enseñanza de tipo general.

Quién forma a los profesionales

Las instituciones de educación superior –universidades y universidades de pregrado– siguen siendo las entidades principalmente responsables por la formación de docentes. Asimismo, en forma creciente, tanto las escuelas como los maestros experimentados están jugando un papel importante en la formación de nuevos maestros. Por tanto, los formadores de docentes están representados por académicos y profesionales prácticos que están en constante comunicación y que respetan la experiencia y los conocimientos que unos y otros aportan al proceso.

Cómo se forma el docente

Esta es la categoría que presenta los mayores cambios. En su calidad de profesional, el docente está preparado para llegar a ser un experto en el campo de la

enseñanza, el aprendizaje y en la producción y el uso de la investigación en estas áreas. En la actualidad, se está poniendo gran énfasis en desarrollar el conocimiento que él/ella tiene sobre su materia de estudio. Sin embargo, los programas de formación docente también son estrictos en cuanto a exigir muchas horas de experiencias prácticas en el aula, como también conocimientos y destrezas avanzadas que ayuden al nuevo maestro a desenvolverse ante una heterogénea población escolar. El maestro también deberá aprender acerca de las nuevas tecnologías y desarrollar las destrezas, actitudes y conocimientos que apoyarán e impulsarán su propio estudio y aprendizaje y, por consiguiente, su propio desarrollo profesional. El maestro también deberá estar preparado para responder a las necesidades de la comunidad dentro de la cual trabaja y ante temas particularmente sensitivos de justicia social. Independientemente del nivel para el cual el maestro ha sido educado para enseñar, todo candidato debe tener el mismo número de años de instrucción y los mismos requerimientos generales académicos y prácticos. Actualmente, la importancia que se está dando a la administración de pruebas y a las evaluaciones, está poniendo un marcado énfasis en el conocimiento de la materia de estudio.

Qué se espera que hagan en sus trabajos

La antigua noción de que los maestros solamente transmiten conocimientos hace mucho dejó de existir. Hoy se espera que los maestros creen entornos que impulsen a sus alumnos a explorar, construir conocimiento y aprendizaje. Se espera que respondan a las necesidades sociales y de aprendizaje de sus alumnos, que se identifiquen con las familias y comunidades de los niños, y que trabajen con ellas. También se espera que participen en iniciativas de investigación y que generen conocimientos que aporten al campo de la educación y que los ayude –y ayude a otros– a mejorar sus propias técnicas de enseñanza y aprendizaje. Se espera que participen activamente en organizaciones profesionales, que asistan a conferencias y que presenten sus propios trabajos de investigación. Y se espera que contri-

buyan a la educación de los nuevos maestros. En síntesis, se espera que hagan lo que los profesionales hacen y que continúen con su propio desarrollo y aprendizaje profesional.

Qué apoyo reciben

Los maestros reciben apoyo de diversas personas (mentores, rectores, etcétera) y organizaciones (tanto públicas como privadas). Estas organizaciones pueden ser asociaciones profesionales de maestros o de otro tipo de educadores, o quizás otras entidades que apoyan el trabajo del maestro ofreciendo cursos, recursos de aprendizaje, o asistencia financiera. En el país, las oportunidades de desarrollo profesional son abundantes y los maestros tienen acceso a información que les permite seleccionar sus fuentes de apoyo. Los maestros nuevos también reciben el apoyo de programas de formación inicial formales, planificados por las escuelas, las universidades y las universidades de pregrado y/o por los distritos escolares. El rol de los colegas en la misma escuela, en el mismo distrito y en la misma zona geográfica, es importante para el desarrollo profesional del propio maestro.

¿Hacia dónde vamos ahora?

En conclusión, los próximos años prometen ser tan activos y dinámicos en términos de planificar e implementar cambios como lo han sido los últimos años. Se espera se produzcan más cambios en la dirección que marcan las tendencias actuales: programas más rigurosos de formación docente, una mayor responsabilidad por los resultados por parte de las instituciones formadoras de docentes y de los maestros, un reconocimiento más profesional y mayores oportunidades para los maestros.

Bibliografía

- Abdal-Haqq, I. (1996), "Making time for teacher professional development", en *ERIC Digest*, Washington, DC, ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Aldridge, J. y R. Goldman (2002), *Current Issues and Trends in Education*, Boston, Allyn & Bacon.
- Alidou, H. (2000), "Preparing teachers for the education of new immigrant students from Africa", en *Action in Teacher Education*, 22(2), A.
- Ancess, J. (2001), "Teacher learning at the intersection of school learning and student outcomes", en A. Lieberman y L. Miller (eds.), *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*, Nueva York, Teachers College Press.
- Anderson, J. (1998), "Service-learning and teacher education", en *ERIC Digest*, Washington, DC, ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- APEC (1999), "Preface and highlights of the study teacher preparation and professional development in Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC) members: A comparative study", en *APEC Education Forum Document*, núm. 9, octubre.
- Baker, S. y S. Smith (1999), "Starting off on the right foot: The influence of four principles of professional development in improving literacy instruction in two kindergarten programs", en *Learning Disabilities Research and Practice*, 14(4), 239-253.
- Beaton, A., I. Mullis, M. Martin, E. Gonzalez, D. Kelly y T. Smith (1996), "Mathematics achievement in the middle school years: IE Ks Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)", en *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, Chestnut Hill, MA, Boston College.
- Berry, B. (2001), "No shortcuts to preparing good teachers", en *Educational Leadership*, 58(8), 32-36.
- Borko, H. y R. T. Putnam (1995), "Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development", en T. R. Guskey y

- M. Huberman (eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, Nueva York, Teachers College Press.
- Burley, H., B. Yearwood, S. Elwood-Salinas, L. Martin y D. Allen (2001), "Partners in cyberspace: Reflections on developing an PDS", en *The Educational Forum*, 65(2), 166-175.
- Cambone, J., A. Zambone y S. Suarez (1996), "Are they learning as we expected them to learn? Una evaluación de la formación de maestros de educación especial utilizando el modelo "Professional Development School", documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, abril, Nueva York.
- Castleman, J. (1996), *Improving Field Experiences for Rural Pre-Service Teachers Through the Establishment of a Professional Development School*, FL, Nova Southeastern University (ERIC Document Reproduction Service, núm. 401067).
- Chance, L. (ed.) (2000), *Professional Development Schools: Combining School Improvement and Teacher Preparation*, Washington, DC, National Education Association of the United States.
- Clement, M. y R. Vandenberghe (2000), "Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture?", en *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Cobb, J. (2000), "The impact of a professional development school on pre-service teacher preparation, in-service teachers' professionalism, and children's achievement: Perception of in-service teachers", en *Action in Teacher Education*, 22(3), 64-76.
- Cobb, V. (1999), "An international comparison of teacher education", en *ERIC Digest*, Washington, DC, ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Cochran-Smith, M. y S. L. Lytle (2001), "Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice", en A. Lieberman y L. Miller (eds.), *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*, Nueva York, Teachers College Press.
- Cohen, D. (1990), "A revolution in one classroom: The case of Mrs. Oublier", en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(3), 311-329.

- Council of Chief State School Officers (1998), "Key State Education Policies on K-12 Education: Standards, graduation, assessment, teacher licensure, time and attendance", en *A 50 State Report*, Washington, DC, State Education Assessment Center.
- Dadds, M. (2001), "Continuing professional development: Nurturing the expert within", en J. Soler, A. Craft y H. Burgess (eds.), *Teacher Development: Exploring our own Practice*, Londres, Paul Chapman Publishing & The Open University.
- Dana, N. F., D. Y. Silva, B. Gimbert, J. Nolan, C. Zcmbal-Saul, R. Tzur, L. Mulc y L. Sanders (2001), "Developing new understandings of PDS work: Better problems, better questions", en *Action in Teacher Education*, 22(4), 15-27.
- Darling-Hammond, L. (1999), "Target time toward teachers", en *Journal of Staff Development*, 20(2), 31-36.
- (1998), "Policy and Change: Getting Beyond Bureaucracy", en A. Hargreaves et al. (eds.), *International Handbook of Educational Change*, Gran Bretaña, Kluwer Academic Press.
- (1996), "The quiet revolution: Rethinking teacher development", en *Educational Leadership*, 53(6), 4-10.
- (1994), "Developing Professional Development Schools: Early lessons, challenge and promise", en L. Darling-Hammond (ed.), *Professional Development Schools: Schools to Develop a Profession*, Nueva York, Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., B. T. Berry, D. Haselkorn y E. Fideler (1999), "Teacher recruitment, selection, and induction: Policy influences on the supply and quality of teachers", en L. Darling-Hammond y G. Sykes (eds.), *Teaching as the Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. y M. W. McLaughlin (1995), "Policies that support professional development in an era of reform", en *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Day, C. (2000), "Stories of change and professional development: The costs of commitment", en C. Day, A. Fernández, T. E. Hauge y J. Moller (eds.), *The*

- Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*, Londres, Falmer Press.
- Dudzinski, M., M. Roszmann-Millican y K. Shank (2000), "Continuing professional development for special educators: Reforms and implications for university programs", en *Teacher Education and Special Education*, 23(2), 109-124.
- Earley, P. (2001), "Title II requirements for schools, colleges, and departments of education", en *ERIC Digest*, Washington, DC, Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Educational Testing Service (1998), *Professional Development: A Link to Better Learning*, Nueva Jersey, ETS.
- Falk, B. (2001), "Professional learning through assessment", en A. Lieberman y L. Miller (eds.), *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*, Nueva York, Teachers College Press.
- Finn, C. (1992), "Introducción", en C. Finn y T. Rebarbcr (eds.), *Education Reform in the '90s*, Nueva York, Macmillan Publishing Company.
- Frankes, L., L. Valli y D. H. Cooper (1998), "Continuous learning for all adults in the professional development school: A review of the research", en D. J. McIntyre y D. M. Byrd (eds.), *Strategies for Career-Long Teacher Education*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Ganser, T. (2000), "An ambitious vision of professional development for teachers", en *NASSP Bulletin*, 84(618), 6-12.
- Gay, G. y T. C. Howard (2000), "Multicultural teacher education for the 21th century", en *The Teacher Educator*, 36(1), 1-16.
- Glaser, R. (1987), "Thoughts on expertise", en C. Schoolcr y W. Schaci (eds.), *Cognitive Functioning and Social Structure Over the Life Course*, Norwood, Nueva Jersey, Ablex.
- Gorski, P., G. T. Shin y M. Green (eds.) (2000), *Professional Development Guide for Educators*, vol. I, Washington, DC, National Education Association of the United States (The Multicultural Resource Series).
- Grace, D. (1999), "Paradigm lost (and regained)", en *Independent School*, 59(1), 54-57.

- Grosso de León, A. (2001), *Higher Education's Challenge: New Teacher Education Models for a New Century*, Nueva York, Carnegie Corporation of New York.
- Guskey, T. R. (1995a), "Professional development in education: In search of the optimal mix", en T. R. Guskey y M. Huberman (eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, Nueva York, Teachers College Press.
- (1995b), "Results-oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices", en *North Central Region Educational Laboratory (NCREL)* [www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/pdlitrev.html].
- Guzmán, J. L. (1995), *Formando los maestros y maestras de educación básica del siglo XXI*, San Salvador, El Salvador, Universidad Centroamericana José Simeón Canas.
- Hecht, J., S. Bland, P. Schoon y K. Bschart (1996), "Professional Development School 1995-1996", en *A Research Report*, Normal, IL, College of Education (ERIC Document Reproduction Service, núm. ED 404 306).
- Holloway, J. H. (2001), "The benefits of mentoring", en *Educational Leadership*, 58(8), 85-86.
- Jackson, R. K. y C. A. Leroy (1998), "Eminent teachers' views on teacher education and development", en *Action in Teacher Education*, 20(3), 15-29.
- Jegede, O., M. Taplin y Sing-Lai Chan (2000), "Trainee teachers' perception of their knowledge about expert teaching", en *Educational Research*, 42(3), 287-308.
- Jenlink, P. M. y K. Kinnucan-Welsch (1999), "Learning ways of caring, learning ways of knowing through communities of professional development", en *Journal for a Just and Caring Education*, 5(4), 367-385.
- Johnson, S., M. Monk y M. Hodges (2000), "Teacher development and change in South Africa: A critique of the appropriateness of transfer of northern/western practice", en *Compare*, 30(2), 179-192.
- Johnson, S., M. Monk y J. Swain (2000), "Constraints on development and change to science teachers' practice in Egyptian classrooms", en *Journal of Education for Teaching*, 26(1), 9-24.

- Kaye, E. A. (2001), *Requirements for Certification of Teachers, Counselors, Librarians and Administrators for Elementary and Secondary Schools(2001-2002)*, 6ª ed., Chicago, The University of Chicago Press.
- Kimball, W. H. (1999), "Changing roles of teacher education students", en *Peabody Journal of Education*, 74(3/4), 95-108.
- King, M. B. y F. M. Newmann (2000), "Will teacher learning advance school goals?", en *Phi Delta Kappan*, abril, pp. 576-580.
- Klette, K. (2000), "Working-time blues: How Norwegian teachers experience restructuring in education", en C. Day, A. Fernández, T. E. Hauge y J. Moller (eds.), *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times*, Londres, Falmer Press.
- Knight, S. L., D. L. Wiseman y D. Cooner (2000), "Using collaborative teacher research to determine the impact of professional development school activities on elementary students' math and writing outcomes", en *Journal of Teacher Education*, 51(1), 26-38.
- Koehnecke, D. S. (2001), "Professional development schools provide effective theory and practice", en *Education*, 121(3), 589-591.
- Kostin, M. (1998), "Multiple perspectives and their influence on the development of an assessment process for an emerging professional development school", documento presentado en la conferencia anual de la American Association of Colleges for Teacher Education, febrero, Nueva Orleans, LA.
- Lemlech, J. K., H. Hertzog-Folian y A. Hackl (1994), "The Angeles Professional Practice School: A study of mutual impact", en L. Darling-Hammond (ed.), *Professional Development Schools: Schools to Develop a Profession*, Nueva York, Teachers College Press.
- Levine, M. y E. Churins (1999), "Designing standards that empower professional development schools", en *Peabody Journal of Education*, 73(3/4), 178-208.
- Lieberman, A. (1994), "Teacher development: Commitment and challenge", en P. P. Grimmert y J. Ncufeld (ed.), *Teacher Development and the Struggle for Authenticity: Professional Growth and Restructuring in the Context of Change*, Nueva York, Teachers College Press.

- Long, J. y J. Morrow (1995), "Research analysis of a professional development school graduates and traditional phase I and phase II graduates", documento presentado en la conferencia de la Association of Teacher Educators, febrero, Detroit, MI.
- Loucks-Horsley, S. y C. Matsumoto (1999), "Research on professional development for teachers of Mathematics and Science: The state of the scene", en *School Science and Mathematics*, 99(5), 258-271.
- Macy Research Associates (1996), *Centers for Professional Development and Technology (CPDT) State-Wide Evaluation Study*, Austin, TX, Texas State Board of Educator Certification (ERIC Reproduction Service, núm. ED 409 287).
- Marcondes, M. I. (1999), "Teacher education in Brazil", en *Journal of Education for Teaching*, 25(3), 203-213.
- McGinn, N. y A. Borden (1995), *Framing Questions, Constructing Answers: Linking Research with Education Policy for Developing Countries*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- McLaughlin, M. W. y J. Zarrow (2001), "Teachers engage in evidence-based reform: Trajectories of teachers' inquiry, analysis, and action", en A. Lieberman y L. Miller (eds.), *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*, Nueva York, Teachers College Press.
- Metcalfe-Turner, P. y J. L. Smith (1998), "Reflections: Redefining the roles in school-university collaboratives in teacher preparation", en *Contemporary Education*, 70(1), 51-54.
- Miller, L. (2001), "School-university partnership as a venue for professional development", en A. Lieberman y L. Miller (eds.), *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*, Nueva York, Teachers College Press.
- Mintrop, H. (2001), "Educating students to teach in a constructivist way -Can it all be done?", en *Teachers College Record*, 103(2), 207-233.
- Morales, F. (1998), *Participación de padres en la escuela: Componente para la formación de profesores*, Santiago, Chile, CIDE.

- Morris, P., K. K. Chan y L. M. Ling (2000), "Changing primary schools in Hong Kong: Perspectives on policy and its impact", en C. Day, A. Fernández, T. E. Hauge y J. Moller (eds.), *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*, Londres, Falmer Press.
- National Commission on Teaching and America's Future (1996), *What Matters Most: Teaching for America's Future*, Nueva York (autor).
- (1997), *Doing what Matters Most: Investing in Quality Teaching*, Nueva York (autor).
- Nihlen, A. (1992), "Schools as centers for reflection and inquiry: Research for teacher empowerment", documento presentado en la conferencia anual de la American Educational Research Association, abril, San Francisco, CA.
- Norberg, K. (2000), "Intercultural education and teacher education in Sweden", en *Teaching and Teacher Education*, 16, 511-519.
- Oakes, T. J. (1999), "A guide to organizations involved with licensing and certification of teachers and accreditation of teacher education programs", en *ERIC Digest*, Washington, DC, ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2000), *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*, París, OECD.
- Pianfetti, E. S. (2001), "Teachers and technology: Digital literacy through professional development", en *Language Arts*, 78(3), 255-262.
- Pierce, D. y W. Hunsanker (1996, Fall), "Professional development for the teacher, of the teacher, and by the teacher", en *Education*, Chula Vista, California, 117, 101-105.
- Resta, V., L. Huling y N. Rainwater (2001), "Preparing second-career teachers", en *Educational Leadership*, 58(8), 60-63.
- Reynolds, A. (1992), "What is competent beginning teaching? A review of the literature", en *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
- Richardson, V. (1997), *Constructivist Teacher Education: Building New Understandings*, Washington, DC, Falmer Press.
- (2001), *Handbook of Research on Teaching*, Washington, DC, American Educational Research Association.

- Root, S. C. (1997), "School-based service: A review of research for teacher educators", en J. Erickson y J. Anderson (eds.), *Learning with the Community: Concepts and Models for Service-Learning in Teacher Education*, Washington, American Association for Higher Education.
- Samuel, M. (1998), "Changing lives in changing times: Pre-service teacher education in postapartheid South Africa", en *Tesol Quarterly*, 32(3), 576-585.
- Sandholtz, J. H. y S. H. Dadlez (2000), "Professional Development School trade-off in teacher preparation and renewal", en *Teacher Education Quarterly*, 27(1), 7-27.
- Shifter, D., S. J. Russell y V. Bastable (1999), "Teaching to the Big Ideas", en M. Z. Solomon (ed.), *The Diagnostic Teacher: Constructing New Approaches to Professional Development*, Nueva York, Teachers College Press.
- Scribner, J. P. (1999), "Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning", en *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238-266.
- Stallings, J. A., S. L. Knight y D. L. Wiseman (1995), "Laboratory and professional development schools", en L. Anderson (ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 2ª ed., Londres, Pergamon Press.
- Tatto, M. T. (1999), "Conceptualizing and studying teacher education across world regions: An overview", documento de antecedentes preparado para la Conferencia de Maestros Latinoamericanos: Nuevas Perspectivas de Desarrollo y Desempeño, San Juan, Costa Rica.
- Tusin, L. (1992), "The satellite program: A collaboration for clinical experiences in teacher education", documento presentado en la reunión anual de la Mid-Western Educational Research Association, octubre, Chicago.
- Van Strat, G. y H. Gibson (2001), "A longitudinal study on the impact of constructivist instructional methods on the attitudes toward teaching and learning Mathematics and Science", documento presentado en la reunión anual de la National Association for Research in Science Teaching, 26-29 de marzo, St. Louis, MO.

- Villegas-Reimers, E. y F. Reimers (1996), "Where are 60 million teachers? The missing voice in educational reforms around the world", en *Prospects*, 26(3), 469-492.
- Walling, B. y M. Lewis (2000), "Development of professional identity among professional development school pre-service teachers: Longitudinal and comparative analysis", en *Action in Teacher Education*, 22, 2A.
- Weisman, E. M. (2001), "Bicultural identity and language attitudes: Perspectives of four Latina teachers", en *Urban Education*, 36(2), 203-225.
- Wilson, S., R. E. Floden y J. Ferrini-Mundy (2001), *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations*, University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.
- Wimsatt, J. (1996), "Perceptions of the impact of a PDS on practices within a mentoring school", en *Texas Teacher Education Forum*, 21, 43-51.
- Wise, A. (2000), "Creating a high quality teaching force", en *Educational Leadership*, 58(4), 18-21.
- Wood, F. y F. McQuarrie (1999), "On-the-job learning", en *Journal of Staff Development*, 20(3), 10-13.
- Woods, P. (1994), "The conditions for teacher development", en P. P. Grimmett y J. Neufeld (eds.), *Teacher Development and the Struggle for Authenticity: Professional Growth and Restructuring in the Context of Change*, Nueva York, Teachers College Press.
- Young, P. (2001), "District and state policy influences on professional development and school capacity", en *Educational Policy*, 15(2), 278-301.

La formación docente continua en Chile. Desarrollo, logros y limitaciones

Beatrice Avalos*

Las formulaciones de política sobre profesores en América Latina y muchos de los documentos y artículos que se escriben sobre el tema mantienen cierta dicotomía en su conceptualización de formación docente. Para la etapa inicial se tiende a hablar de preparación docente o formación de docentes y para la formación en servicio se habla de “perfeccionamiento”. La dificultad de esta formulación es que se sustenta en una visión de formación docente que es realizada en dos etapas y bajo dos lógicas distintas: una que antecede al ejercicio docente y que prepara en forma más o menos completa para ese ejercicio; y otra que ocurre a medida que se descubren “deficiencias” o necesidades de actualización en el ejercicio docente (Huberman y Guskey, 1995). Esta segunda etapa se define entonces como de “perfeccionamiento”. Si bien el ejercicio docente requiere como toda profesión de “perfeccionamiento”, lo que han mostrado los innumerables trabajos que describen las prácticas docentes es que estas tareas se enmarcan en un continuo crecimiento profesional más que en momentos de corte en que una práctica es reemplazada por otra como resultado de alguna acción de formación.¹ La dificultad ya reconocida que tienen los profesores para asumir reformas en su práctica docente demuestra que quienes las diseñan no toman nota que el cambio docente es un proceso de aprendizaje y que como tal se construye sobre una

.....
* PH.D. Educación, Universidad de St. Louis. USA. Consultora en Educación, ex coordinadora de programas en el Ministerio de Educación de Chile y ex profesora de la Universidad Católica de Chile, Universidad de Gales y Universidad de Papúa Nueva Guinea.

¹ Véase, por ejemplo, el interesante trabajo de Talavera sobre cómo profesores bolivianos reciben la reforma y la reconstruyen desde su práctica habitual (1999).

realidad ya enraizada en la práctica cotidiana de cada maestro. Por tanto, sólo si durante su vida profesional el docente ha mantenido una actitud de aprendizaje permanente y ha sido estimulado para ello mediante procedimientos e incentivos que le indiquen que vale la pena crecer o desarrollarse, es dable esperar que las reformas no le lleguen como paquetes nuevos que debe asimilar sino como consecuencias lógicas de lo que ha ido descubriendo en su ejercicio. Por esto, este trabajo adopta la conceptualización ya bastante aceptada hoy día de formación docente como continuo: con una etapa inicial de preparación en lo esencial para ejercer, seguida por distintas etapas de crecimiento en un proceso de desarrollo profesional permanente.² Desde esta conceptualización procuraré examinar las políticas de formación docente desarrolladas en Chile, principalmente en la década de los 90, y los desafíos que deberán enfrentar las políticas nacionales en el mediano plazo.

La formación inicial para docentes en Chile tiene una gran tradición histórica en el sentido de habersele otorgado por diversos gobiernos desde mediados del siglo XIX un rol clave. La primera Escuela Normal para profesores en América Latina surge en Chile en 1842, establecida a instancias del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento, como también el primer centro de formación de profesores de educación secundaria establecido en la Universidad de Chile a fines del siglo, en 1889.³ El enorme esfuerzo que constituyó establecer estas instituciones y similares que se fueron creando en el siglo XX explica que en gran medida se haya considerado esta primera formación como terminal. Los profesores primarios y secundarios formados en estas instituciones debían recibir (y se hicieron todos los esfuerzos para que así fuera) una educación que les permitiera enfrentar exitosamente su práctica profesional a través de toda la vida. Sólo en

.

² Son importantes al respecto los estudios hechos sobre etapas del desarrollo docente como el trabajo de Huberman (1999).

³ Sobre estos aspectos y otros de la historia de la formación docente en Chile véase el artículo de Iván Núñez en B. Avalos (2002).

los casos de reformas específicas como fueron los liceos experimentales se concebía la necesidad de tener acciones de formación especial para encarar las demandas de estas experiencias. El primer cambio de transcendencia en lo que se refiere a un concepto de formación permanente ocurre en el momento de la gran Reforma Educacional de 1965 en el gobierno del Presidente Eduardo Frei Montalva. Reconociendo que los cambios de estructura, de *currículum* y de estrategias docentes que proponía la Reforma requerían una buena preparación, se eleva a nivel terciario la formación para profesores de Educación Básica y se desarrolla un amplio programa de preparación de profesores para enseñar de acuerdo a la Reforma Educacional. El establecimiento del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) en 1967 cumplió este objetivo. Además, como lo indica su nombre, este establecimiento, que forma parte del Ministerio de Educación, se concibió al mismo tiempo como un lugar de desarrollo para la investigación y la experimentación y una institución que debía liderar el cambio educacional del país.

La creación del CPEIP permitió que se instaurara en Chile el concepto de “perfeccionamiento” no sólo como requerimiento para realizar una docencia efectiva sino también como un derecho de los profesores. Pero, a pesar del intento durante el gobierno de Salvador Allende de descentralizar el perfeccionamiento y dirigirlo más a la escuela y a la realización en ella de desarrollo profesional colaborativo, el concepto de “perfeccionamiento” durante los años 70 y 80 se materializó principalmente en cursos ofrecidos a los docentes sobre temas específicos no necesariamente relacionados con sus requerimientos de desarrollo profesional. Los estudios evaluativos sobre cómo los docentes recibían estas experiencias demostraron que sus procedimientos no estaban en línea con una moderna concepción de aprendizaje docente (Mena, Rittershausen y Sepúlveda, 1993). A pesar de esto, ante los docentes el CPEIP se mantiene como un poderoso símbolo de su responsabilidad permanente de formación en servicio.

Las instituciones de formación docente, herederas de las Escuelas Normales y del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, se multiplicaron en los años

70 y 80, pero al mismo tiempo, por razones de incongruencias en las políticas dirigidas a ellas,⁴ como también por el descenso en las condiciones de trabajo y salariales de los docentes, sufrieron una crisis en la calidad de los procesos de formación ofrecidos como también una demanda reducida de jóvenes dispuestos a prepararse como profesores y profesoras.

Es así como al finalizar la década de los 80, junto con otros grandes problemas que enfrentaba la educación nacional, la formación de profesores había decaído enormemente tanto en su formación inicial como en la calidad de la formación en servicio. Se estaba muy lejos de un concepto de formación continua de profesores y de políticas acordes para desarrollarla.

En el resto del trabajo, describiré primero cómo enfrentan el tema de la formación docente los gobiernos democráticos de los años 90 y comienzos del 2000, sosteniendo que no se elaboran políticas propiamente tales de formación docente continua, pero que sí se observan políticas que afectan indirecta o directamente las oportunidades de formación inicial y en servicio. Luego, en una segunda parte, ofreceré un comentario analítico sobre los logros y las limitaciones del enfoque descrito y concluiré indicando la necesidad de moverse en forma más decidida hacia una definición de política de formación continua sistemática que considere la responsabilidad que tiene el Estado en ella, como también los aportes que pueden ofrecer las organizaciones no gubernamentales y privadas a esta tarea.

.....

⁴ Durante el gobierno militar (1973-1989) se funcionó sobre la base de políticas zigzagueantes que afectaron las condiciones de trabajo y la formación de los docentes. Una de ellas fue la reubicación de la formación pedagógica fuera de la Universidad y luego una rectificación que restauró en 1987 el concepto de formación docente como carrera universitaria. Para mayores detalles véase Iván Núñez en B. Avalos (2002).

La historia reciente: la formación docente en los años 90

Periodo 1990-1995

Los grandes temas que preocuparon al nuevo gobierno de Patricio Aylwin y a su ministro de Educación, Ricardo Lagos, eran congruentes con las preocupaciones que habían dado origen al encuentro de Educación para Todos en Jomtien, Tailandia (1990): ofrecer oportunidades de educación a todos, especialmente a los más pobres, y asegurar que esas oportunidades se tradujeran en aprendizaje efectivo en línea con las necesidades básicas definidas por Jomtien. Todo ello exigía considerar el mejoramiento de la calidad de los procesos educacionales como un requisito indispensable. Se entendió, en una forma que después fue reconocida internacionalmente, que sólo centrarse en esfuerzos de educación de calidad para todos terminaría acentuando inequidades si no se reconocía que los más frágiles necesitan atención y apoyos especiales. Se creó así el Programa de las 900 Escuelas (P-900) destinado a mejorar los procesos educacionales y las oportunidades de aprender de los niños en las escuelas del país clasificadas como más vulnerables.⁵ A estas escuelas se les entregaron recursos especiales, se prepararon materiales que facilitarían el aprendizaje de los niños, y se consideraron programas de ayuda para que los niños pudiesen asistir y permanecer en la escuela. Reconociendo el rol clave de los profesores y profesoras que enseñaban en estas escuelas, y reconociendo también que era importante que ellos se convencieran y se adueñaran del programa propuesto, se establecieron Talleres de Profesores. Estos Talleres reunían periódicamente a los profesores y las profesoras en cada escuela para conocer (a través de los supervisores del sistema educacional) los nuevos materiales: discutirlos, ensayar su uso y apoyarse mutuamente en el mejoramiento de sus propias acciones docentes. Con el fin de incentivar su participación se logró que estos talleres fueran reconocidos como Cursos

.....

⁵ Originalmente el programa trabajó con las 900 escuelas identificadas como más vulnerables, de ahí, su nombre.

de Perfeccionamiento por el CPEIP, lo que se traducía y se traduce en incrementos salariales para los docentes.

La preocupación por mejorar la calidad de las escuelas más pobres y las poblaciones con menos oportunidad educacional, llegó también al mundo rural. Los Microcentros Rurales establecidos como reuniones periódicas de profesores y profesoras de escuelas uni y bi-docentes en localidades aisladas, contemplaron acciones de desarrollo profesional mediante el conocimiento de nuevos materiales, la preparación y la experimentación con materiales elaborados por los participantes y de acciones de innovación en el estilo de trabajo con los niños.

También en la primera parte de los 90, el Programa ENLACES ejemplificó el foco de la Educación para Todos, al priorizar un programa de informática educativa (con entrega de computadoras) para las escuelas de la Educación Básica primeramente y luego para la Educación Media. El programa fue el resultado del reconocimiento por parte de las autoridades educacionales que el mundo en el que entrarían los niños es un mundo marcado por las tecnologías de acceso al conocimiento y que era responsabilidad del gobierno que éstas llegaran a quienes menos recursos tienen para acceder a ellas por otras vías. ENLACES consideró la preparación de los docentes para trabajar con computadoras mediante un innovador método de trabajo localizado en cada escuela y liceo que iba entrando al programa. Los profesores involucrados no sólo eran informados de los procedimientos para usar computadoras sino también de su potencial como herramienta de enseñanza, para ello, su preparación involucraba la preparación de proyectos pedagógicos con uso de estas tecnologías de la información y comunicación.

La llegada de un programa de mejoramiento para la Educación Media contempló desde el primer momento acciones de desarrollo profesional para los docentes cuyos liceos fueran incorporándose a los programas de cambio. Los Grupos Profesionales de Trabajo inicialmente reunieron a profesores de un mismo establecimiento para discutir materiales entregados por el Ministerio de Educación y hacer propuestas para mejorar su trabajo de aula. Con el tiempo, se fueron focalizando

en trabajo relacionado con el contenido didáctico de su disciplina de enseñanza, produciéndose gran cantidad de materiales para esto, generándose también, por parte de los docentes, una serie de relatos de sus “experiencias didácticas”. La más reciente empresa de estos profesores ha sido su organización en redes para compartir experiencias.⁶

Mientras tanto, en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Educacional, se seguían ofreciendo cursos costeados por los profesores participantes, manteniendo en general el formato tradicional de los cursos de perfeccionamiento. Una excepción respecto a este tipo de actividad la constituyó el Programa Escuela Que Aprende, liderado por uno de los profesionales del Centro, con acciones de mejoramiento de escuelas y profesores realizadas enteramente *in situ*.

Hacia fines de esta etapa, surge una iniciativa bastante inédita en la educación chilena que fue constituir como emprendedores de sus cambios a los establecimientos educacionales mismos, mediante la entrega de fondos monetarios destinados a “comprar” perfeccionamiento según sus necesidades. El Programa se conoció como Asistencia Técnica y contó con fondos del préstamo del Banco Mundial para los programas de mejoramiento de la Educación Media. Sobre la base de un directorio de instituciones que ofrecían perfeccionamiento, los establecimientos pudieron usar sus fondos y contratar los servicios de quienes les parecieran mejor indicados para ayudarlos en sus necesidades (véase Ministerio de Educación de Chile, 1998).

Finalmente, a esta etapa corresponde una iniciativa que sin dirigirse específicamente al desarrollo profesional docente lo suponía indirectamente. Ésta se expresó en los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME). Cada escuela y Liceo podían presentar un proyecto (según bases establecidas) que significara una acción de mejoramiento de procesos docentes en la escuela. Para ganarlo, era necesario que profesores colaboraran entre sí en diseñar el proyecto y que

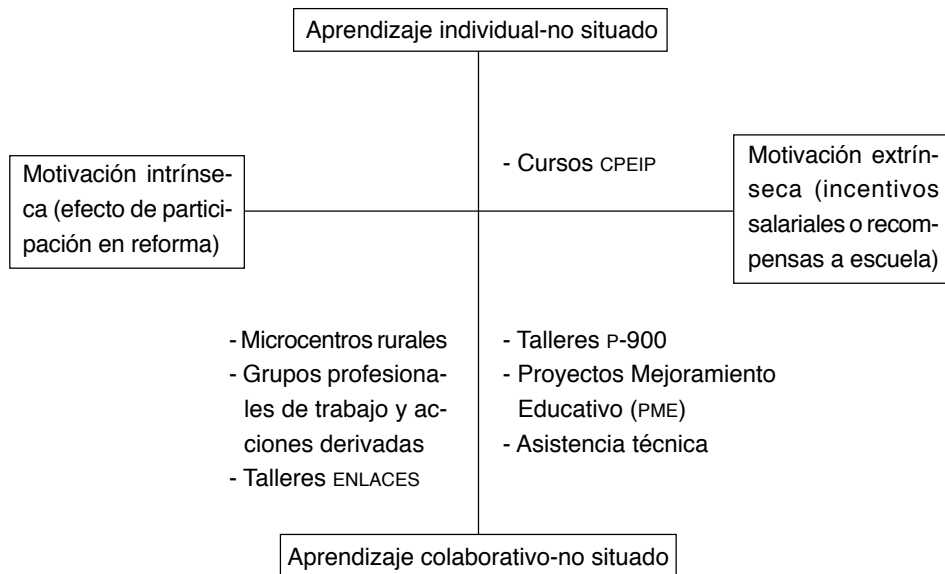
.....

⁶ Para una descripción del desarrollo de este programa véase: Ministerio de Educación de Chile, 2001.

involucraran también a la comunidad en este trabajo. Es uno de los programas más valorados por los docentes en relación a otro programa creado más tarde que premia a establecimientos que logran buenos resultados de sus alumnos en pruebas nacionales de rendimiento (Araneda, 2002).

Analizando esta etapa, se destaca el que la mayor parte de las acciones relevantes para el concepto de formación docente se desplacen entre dos ejes. El primero se mueve desde un polo individual no situado en la escuela a un polo de acciones de aprendizaje docente colaborativo y situado en la escuela. El segundo eje se mueve desde un polo de motivación extrínseca (dinero, reconocimiento oficial del trabajo realizado) a uno que se centra en motivación intrínseca (el mejoramiento de su propio trabajo y logros en el rendimiento de los alumnos):

Figura 1. Las características de la oferta de formación continua en servicio (1990-1996)



Como se observa, sólo las acciones del CPEIP (cursos propios y los realizados por otras instituciones a los que acredita) se ubican en el cuadrante superior derecho. La mayor parte del resto se ubica en los cuadrantes inferiores indicando su ubicación en la escuela y la colaboración y participación de docentes, siendo todos parte de programas de reforma existentes. En algunos casos se incluye la oferta de estímulos o incentivos para este trabajo. Los que no ofrecen incentivos extrínsecos como sería acreditación por el CPEIP, que otorga derecho a mejoras salariales, tuvieron que descansar en el esfuerzo personal y la convicción acerca de su importancia de los profesores participantes. En el caso de los Grupos Profesionales de Trabajo, por lo menos inicialmente, ello significó destinar a esta acción horas libres que para los profesores del nivel secundario son difíciles de concordar.

Para la formación docente inserta en programas como los del P-900, Grupos Profesionales de Trabajo y Talleres de Microcentro Rurales se usó como facilitadores a los supervisores del sistema educativo, los que no siempre se sintieron adecuadamente preparados para la tarea. Por otra parte, por su naturaleza estas acciones se insertan derechamente en lo que en los 90 eran los criterios que ofrecía la investigación internacional para una buena formación en servicio: estar centrada o situada en la escuela, involucrar participativamente a los docentes, contar con materiales que incentiven la puesta en práctica de nuevos contenidos curriculares y de nuevas formas de enseñar y la reflexión sobre sus resultados (Marcelo García, 1995; Avalos, 1998; Avalos, 1999).

Periodo 1996-2000

Si bien la mayoría de las acciones en torno a docentes surgidas anteriormente continuaron en este periodo en la medida en que se mantienen los programas de mejoramiento de la Educación Básica y Media, se producen nuevas iniciativas marcadas por un anuncio importante de política educativa. En su discurso del 21 de mayo de 1996 al Congreso Pleno, el Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle anun-

cia que fortalecer a la profesión docente es necesario para consolidar la Reforma Educativa,⁷ como lo es también la extensión gradual de la Jornada Escolar anunciada en el mismo discurso.

La política de fortalecimiento docente propuesta en el discurso tiene varios objetivos:

- Validar la importancia del trabajo docente como tal premiando a los mejores profesores con un reconocimiento nacional y mediante un aporte monetario. De alguna manera, se había ya tomado una acción con este mismo interés en vista cuando se estableció en 1995 el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño conocido como SNED (Ley núm. 19 410) para otorgar premios en dinero a los profesores de establecimientos reconocidos como de “buen desempeño” según un conjunto de criterios, pero principalmente por los resultados de sus alumnos.
- Reconocer la necesidad de una acción gubernamental directa, en orden a producir cambios en la calidad de la formación docente inicial, tema que no había sido tocado en la etapa anterior.
- Reconocer la necesidad de una acción más estructurada para mejorar la calidad de los conocimientos curriculares de los profesores en servicio, y al mismo tiempo ofrecer oportunidades a estos profesores para conocer experiencias internacionales de trabajo educativo de calidad.⁸

.

⁷ En el hecho, las nuevas acciones presentadas en el Discurso usan por primera vez el concepto de Reforma Educativa, aun cuando se reconoce que hay una Reforma que viene ejecutándose desde comienzos de los 90. El antecedente de esta política se encuentra en el Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1995) que recomienda muchas de las medidas que luego se expresan en el Discurso Presidencial.

⁸ Se instauró un programa de Becas al Exterior para docentes en servicio, conocido como el programa de “pasantías” que hasta el año 2001 había beneficiado a 4 138 docentes. Los docentes seleccionados de acuerdo a ciertas condiciones, han podido visitar en periodos de hasta tres meses centros extranjeros de su especialidad e incluso realizar programas de estudio de nivel de Diplomado.

Estos objetivos se materializan en acciones que involucran un importante aporte presupuestario del gobierno en un momento en que hay buenos niveles de crecimiento económico, y para su ejecución varias de ellas se entregan a instituciones académicas en forma competitiva.

Para los efectos de este trabajo, interesan principalmente dos programas: uno dirigido a mejorar la formación inicial y la calidad de entrada de futuros profesores, y el otro dirigido a mejorar el conocimiento curricular de los profesores en servicio.

El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (1997-2001) se desarrolló sobre la base de un aporte gubernamental de 17.5 millones de dólares aproximadamente (moneda 2001) y un aporte adicional variable de año en año para otorgar becas de estudio de pedagogía a estudiantes destacados egresados de la educación media.

Sobre la base de presentación de proyectos de mejoramiento de sus acciones de formación docente, 17 programas de formación docente universitarios resultaron ganadores en un concurso nacional e implementaron sus proyectos entre 1998 y 2001.⁹ La importancia de este programa fue dada por dos factores principales: *a)* otorgar un financiamiento para producir cambios durante un periodo prolongado, ya que todos los aportes anteriores se habían realizado por periodos de no más de un año, y *b)* haber establecido al interior del Ministerio de Educación un área de acción directamente ligada a la formación inicial y para el apoyo y monitoreo de los proyectos y su implementación.

Los focos de atención de todos los proyectos fueron similares y produjeron cambios en mayor o menor grado en la estructura curricular, en la formación práctica de los futuros profesores al establecer un sistema gradual desde el comienzo de los cuatro o cinco años de formación, mejoramiento de la formación académica y pedagógica de los docentes formadores, y mejoramiento de la infraestructura material de las instituciones con mejor dotación de bibliotecas y recursos de tec-

.....

⁹ En el hecho, la implementación continuó por un aporte adicional durante el año 2002.

nología informática. Se revirtió decisivamente la tendencia decreciente en el número de estudiantes de pedagogía¹⁰ y mejoró su calidad de entrada según resultados de estudios de Educación Media y la Prueba de Aptitud Académica (de selección para la universidad). Aumentan particularmente los estudiantes que ingresan a las especialidades de matemáticas y ciencias en la Educación Media sin que las cifras sean aún satisfactorias. Mediante el programa de Becas para Estudiantes Destacados de Pedagogía se otorgó oportunidad año con año con un número creciente de estudiantes que reunían las condiciones establecidas para estudiar diversas carreras de formación pedagógica.¹¹ Se establecieron estándares nacionales para regular la formación docente que servirán en el futuro para apreciar la calidad de la formación impartida.¹²

El Programa de Perfeccionamiento Fundamental estuvo dirigido a profesores en servicio con el propósito original de mejorar sus conocimientos curriculares sustantivos, pero se transformó a poco andar en un programa dirigido a informar y preparar a los docentes para la implementación del nuevo *currículum* del segundo ciclo de la educación básica y de la educación media que se empezaba a aplicar gradualmente. Usando un sistema de licitación, el Ministerio de Educación contrató a instituciones para que realizaran la preparación requerida de los profesores, generalmente durante las vacaciones de verano y con periodos de seguimiento durante el año escolar. Hasta el año 2001 se había preparado a más de 130 000 profesores de todo el país. El programa se entregó en una serie de fases. La primera consistía en sensibilizar a los profesores en sus establecimientos sobre el nuevo *currículum* y era seguido del curso-taller de aproximadamente una semana de duración en localidades distribuidas a lo largo del país. Este curso lo ofrecían las instituciones licitadas y en él se centraba el aprendizaje propiamente tal

.....
¹⁰ Comparado con 1997 el porcentaje de aumento de estudiantes nuevos ingresados a las carreras de pedagogía para la educación parvularia, básica, media y diferencial (especial) en el año 2001 fue 14%.

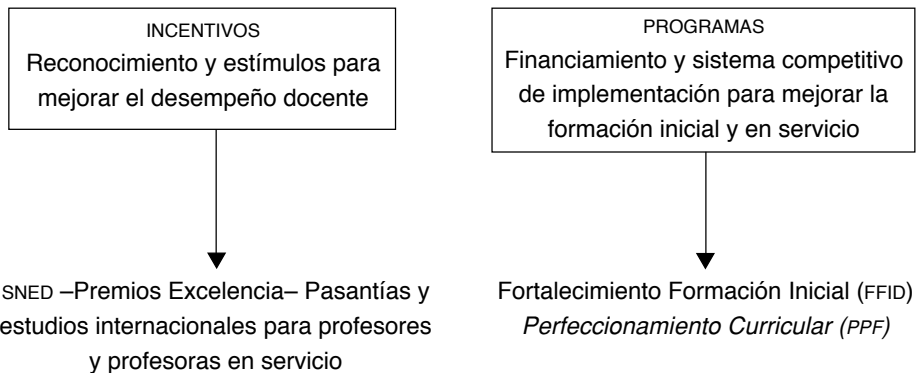
¹¹ El número de becas otorgadas aumenta de 122 en 1998 a 291 en 2002, y el porcentaje de retención de estos estudiantes oscila entre 87 y 98% dependiendo del año de ingreso.

¹² Para una descripción más detallada de este programa y sus logros, véase B. Avalos (2002 en prensa).

del contenido de los nuevos programas curriculares. Luego, en cada establecimiento se realizaba una jornada corta en que los profesores discutían su plan de implementación. Todo esto era complementado más tarde con una jornada de apoyo *in situ*. Estas actividades involucraron también la preparación de directores para organizar la gestión del nuevo *currículum* en su establecimiento. Más adelante, en el programa, se introdujo una etapa llamada de Profundización con el fin de complementar lo realizado en el primer semestre en relación a contenidos de mayor complejidad, pero la participación en esta etapa ha sido menor.

Las acciones descritas para este periodo representan una clara toma de posición con respecto a la necesidad de fortalecer la profesión docente, especialmente mediante el uso de dos instrumentos principales: incentivos para estimular acciones individuales de los docentes en torno al mejoramiento de su desempeño profesional, y programas dirigidos a modificar la formación inicial y mejorar los conocimientos curriculares de los profesores en servicio. Desafortunadamente, desde la perspectiva de la formación continua, en la práctica estas acciones y programas se manejaron al interior del Ministerio de Educación sin contar con mecanismos articuladores que pudieran afianzar su coordinación y apoyo mutuo.

Figura 2. Nuevas Políticas y Acciones de Fortalecimiento Docente (1996-2000)



Periodo 2000-2002

Esta etapa se inicia con el gobierno de Ricardo Lagos y es precedida por un compromiso con el Colegio de Profesores de continuar las políticas de fortalecimiento de la profesión docente, tanto en los aspectos salariales y de condiciones de trabajo como en los aspectos de desarrollo profesional docente. Comienza el periodo con tres preocupaciones centrales que marcan el trabajo del Ministerio de Educación: llegar a acuerdos de largo plazo de mejoramiento salarial, producir algún tipo de articulación entre mejoras salariales y calidad del desempeño de los docentes y elaborar una política articulada de formación docente inicial y continua. No me referiré a lo acontecido respecto a las negociaciones sobre mejoras salariales y de condiciones de trabajo, pero sí a las otras dos áreas ya que se relacionan directamente con el tema de este trabajo.

Calidad del desempeño docente e incentivos económicos

Ya en el gobierno anterior y como resultado de una obligación inserta en el Estatuto Docente de establecer un sistema de evaluación del desempeño de los docentes, se venía discutiendo y postergando el establecimiento de tal sistema. Presionaban fuertemente por la puesta en operación de lo requerido por el Estatuto Docente (Ley 10 070 de 1991) los municipios que son los sostenedores o administradores de la educación pública. Se oponían a su vez muchos de los profesores y concretamente el Colegio de Profesores por temor a que no hubiese garantías suficientes de un proceso justo y transparente de esta evaluación. El nuevo gobierno asume este requerimiento del Estatuto Docente en forma organizada estableciendo una comisión formada por las tres partes interesadas, que a lo largo de más de un año discutió y acordó finalmente un procedimiento para poner a prueba la evaluación docente.

Desde el punto de vista del concepto de formación continua, el acuerdo tiene importancia en el sentido de privilegiar una evaluación formativa cuyas consecuencias sean el ofrecer oportunidades de desarrollo profesional para mejorar las áreas

débiles de desempeño detectadas por la evaluación. Adopta con algunas modificaciones los Estándares de Desempeño de la Formación Inicial Docente como criterios para la evaluación,¹³ lo que a la larga permitirá vincular el sistema inicial y continuo de formación. Sin embargo, el sistema se queda corto al no delinear un sistema de evaluación articulado con ascensos o tramos en una carrera magisterial, es decir, no modifica el concepto de carrera docente presente en el Estatuto que sólo reconoce mérito por antigüedad y cursos de perfeccionamiento. Esto significa que, por lo menos hasta el momento, no se ha formulado política en torno a un sistema articulado de formación en servicio, evaluación e incentivos ligados a posiciones en una carrera docente propiamente tal que le proporcione sentido a la evaluación y estímulo a la práctica docente “bien hecha”.

Sí cabe hacer notar que en relación a la iniciativa anterior el gobierno chileno ha establecido por ley un bono salarial para recompensar a profesores juzgados como excelentes mediante un procedimiento de evaluación distinto al mencionado arriba. Este procedimiento es similar a lo que se practica en Estados Unidos mediante la Certificación Avanzada que otorga el National Board of Teaching Standards o en Inglaterra y Gales mediante el otorgamiento del status de Profesor de Desempeño Avanzado (*Advanced Skills Teachers*). Su objetivo, además de premiar con un bono salarial a los profesores evaluados como meritorios, es también identificar a un grupo de profesores para integrar una Red de Maestros que asuma funciones de apoyo en el desarrollo profesional de los docentes y proporcione tutores para profesores practicantes y que comienzan el ejercicio docente.¹⁴

.....

¹³ Publicados como *Marco de la Buena Enseñanza* (Ministerio de Educación de Chile, 2002).

¹⁴ Se entiende por Red de Maestros a una agrupación de tutores o profesores de profesores.

Una política articulada de formación inicial y continua

A pesar de que durante el gobierno del Presidente Aylwin se intentó elaborar una política de formación docente, ésta sólo quedó al nivel de un informe que no tuvo mayor trascendencia.¹⁵ Frente a esta situación y reconociendo la importancia de contar con un planteamiento sistemático y articulado capaz de guiar las acciones en este campo en los años siguientes, se comenzó un proceso de discusión del tema en el primer año del gobierno del Presidente Lagos sin que se llegara a mayor precisión al respecto. Sólo en el año 2002 se retomó esta discusión, siempre al interior del Ministerio de Educación y con los responsables de los diversos programas ligados a formación docente. Si bien el informe resultante no produjo un documento definitivo sino que se limitó a priorizar acciones con el fin de lograr apoyo presupuestario para el año 2003, hay un intento de sistematizar lo realizado en el campo del desarrollo profesional docente y de hacerlo en el marco de un concepto claro de formación continua (véase cuadro 1). Desde la perspectiva de las necesidades de aprendizaje de los docentes y de sus formadores se explicitan las estrategias que sirven a estas necesidades, se sugieren maneras de asegurar la calidad mediante distintas formas de evaluación y además se reconocen los factores que pueden facilitar o dificultar la efectividad de estas acciones.

La falta de una política pública de mediano plazo para la formación continua puede haber afectado las decisiones presupuestarias para el año 2003 en la medida en que no quedaron incluidas en el nuevo presupuesto las necesarias etapas de profundización para las dos acciones más importantes desarrolladas durante el gobierno anterior: el fortalecimiento de la formación inicial docente y un programa sistemático para mejorar el conocimiento curricular de los docentes en servicio.

.....
¹⁵ Bases para la Formulación de Políticas Públicas de Formación y Perfeccionamiento Docente (Ministerio de Educación de Chile, 1993).

Cuadro 1. Categorización de las acciones de desarrollo profesional docente

Necesidades	Destinatarios	Estrategias	Agentes ejecutores	Aseguramiento de calidad	Condiciones para su efectividad
Apoyo a profesores principiantes.	Profesores principiantes.	Cursos-talleres para mentores. Acompañamiento a principiantes.	Red de Maestros, Jefes Unidades Pedagógicas de establecimientos.	Seguimiento y evaluación de programas de apoyo-certificación de nuevos profesores.	Tiempo y remuneración extra para profesores tutores.
Actualización curricular y de estrategias docentes.	Profesores y profesoras del Sistema.	Modalidades mixtas (<i>in situ</i>) y cursos, talleres, postítulos.	Profesores universitarios, Red de Maestros.	Evaluación de profesores y cursos-seguimiento de programas.	Calidad de programas de instituciones que ofrecen cursos o talleres.
Aprendizaje continuo <i>in situ</i> .	Profesores y profesoras del Sistema.	Talleres, reuniones, pasantías.	Docentes en colaboración, supervisores y profesionales MINEDUC.	Evaluación de profesores y cursos y establecimiento-seguimiento de programas.	Idoneidad de instituciones y personas responsables. Tiempo-recursos.
Gestión educativa mejorada, supervisión.	Directores y otras autoridades.	Talleres, proyectos de mejoramiento de gestión, intercambios.	Profesores universitarios, instituciones privadas, profesionales MINEDUC.	Autoevaluación institucional. Seguimiento de programas.	Tiempo-recursos.
Desarrollo académico MINEDUC.	Supervisores del Sistema Educativo.	Posgrados, seminarios, intercambio de experiencias.	Profesores universitarios y profesionales MINEDUC.	Evaluación del desempeño.	Tiempo y oportunidades de estudio.
Diseminación de información.	Profesionales responsables de Programas.	Posgrados, seminarios, actividades de intercambio.	Instituciones académicas y profesionales.	Evaluación del desempeño-resultados de acciones emprendidas.	Tiempo y oportunidades de estudio.
	La comunidad educativa.	Redes, Revista de Educación, WEB, etcétera.	Profesionales MINEDUC.	Evaluación recepción de información.	Calidad de los instrumentos de difusión.

Comentario analítico

Una mirada al conjunto de las acciones realizadas en los 90 en torno a la formación inicial y docente, no puede sino celebrar la calidad y magnitud de los esfuerzos realizados, sobre todo si considera lo que era la situación al comenzar esa década. Al mismo tiempo esta mirada permite reconocer sus limitaciones.

Los logros

En el terreno de los logros, los más importantes a mi juicio son los siguientes:

- Haber desarrollado en el contexto de los programas de mejoramiento de la Educación Básica, Media y más tarde en la Educación Parvularia, acciones de desarrollo profesional de los docentes situados en la escuela y focalizados en aprendizaje colaborativo. Estas acciones fueron asistidas con mayor o menor éxito por los supervisores del Sistema Educacional que tomaron un rol de facilitadores que hasta entonces no habían realizado. En ese sentido, mucho de lo que indica la mejor investigación y las mejores experiencias prácticas de desarrollo profesional se ensayaron en Chile, con especial focalización en las escuelas más pobres y aisladas. Sus resultados tanto para los talleres del P-900, los Microcentros Rurales como para los Grupos Profesionales de Trabajo según lo indicado por diversas evaluaciones fueron en general positivos.¹⁶ Corresponden a una etapa en que era necesario levantar la autoestima de los profesores, comprometerlos para acciones de reforma en el sistema, ayudarlos a ayudarse entre sí, y esto se hizo bien. Las nuevas necesidades que derivan de asegurar mayor progreso en el aprendizaje de los alumnos y capacidad de poner en práctica los nuevos contenidos curriculares, como también de verificar la calidad del desempeño de los profesores llevaron a otras acciones. Éstas, como se dijo, se centran en la evaluación del desempeño docente y el diseño de un programa dirigido a

.....
¹⁶ Así lo indican evaluaciones del MECE Rural (U. Austral y U. de Playa Ancha, 1998), del MECE Media (CIDE, 1999) y del P-900 (Ministerio de Educación de Chile, 2000).

reforzar aprendizaje escolar en los sectores más vulnerables, como es la propuesta Campaña de Lectura, Escritura y Matemática que se ha estado preparando y podría implementarse en el 2003.

- Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente y permitir al Ministerio de Educación reasumir una función coordinadora y supervisora de la formación inicial docente que se había perdido con las reorganizaciones ocurridas en la época del gobierno militar. Se lograron cambios de importancia. Entre ellos estuvo acercar mucho más las instituciones de formación docente a la Reforma Educacional y a los establecimientos educacionales, revisar los *curricula* de formación mejorando su funcionalidad, instituir un sistema de práctica graduada que ha sido muy bien recibido por los futuros profesores, echar las bases de un sistema de control de calidad regulado por estándares nacionales y por una exigencia creciente de calidad para los que ingresan a las carreras de pedagogía. Especialmente importante fue el esfuerzo por mejorar la calidad de los docentes formadores con oportunidades de becas y de pasantías en centros internacionales de formación docente.¹⁷ Quedan, sí, muchas situaciones pendientes, siendo una de ellas la modificación de los *curricula* de preparación de profesores de Educación Básica de manera de especializarlos para los diversos sectores de aprendizaje de los cursos superiores del nivel. Igualmente, hay un número creciente de profesores que se preparan en instituciones que están fuera del grupo de 17 que participaron en el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID). Algunas de estas instituciones han incorporado las innovaciones del proyecto FFID, pero otras no lo han hecho. Es un tema de política el decidir de qué modo se extenderá la influencia coordinadora y supervisora del Ministerio de Educación también a estas instituciones, y como se preservará este rol en las instituciones que formaron parte del FFID. Este tema no ha sido discutido al

.....

¹⁷ En un trabajo presentado en la Reunión sobre Formación Docente organizada por el Ministerio de Educación de Brasil y el BID, Denise Vaillant hace notar que Uruguay y Chile son los únicos países de los que pudo obtener una documentación sobre sus esfuerzos por mejorar la formación de formadores de docentes.

interior del Ministerio y ciertamente cualquier propuesta de este orden requerirá cambios en la legislación vigente.

- En forma similar a lo que ocurrió con la Reforma Educacional de 1965 se estableció un programa para preparar masivamente a los profesores en servicio en torno a los nuevos planes y programas de la Educación Básica y Media a medida que se iban publicando. Esto significó un gran esfuerzo de parte de los responsables en el Ministerio de Educación. Fue necesario utilizar a profesores de las universidades y de otras instituciones educacionales para realizar la preparación curricular de los docentes en servicio, lo que a su vez suponía informar a estos profesores que no conocían los nuevos programas, y que en el caso de las instituciones FFID, estaban ellos mismos involucrados en procesos de cambio de sus programas de formación docente. Esta limitación, y la rapidez con que debían sucederse año con año las acciones de “capacitación” para enseñar los nuevos programas, determinó que hubiera algunos problemas de calidad en su ejecución y reclamos (generalmente no oficiales) de los docentes participantes en ellos.¹⁸ Sin embargo, es importante señalar que el Programa de Perfeccionamiento Fundamental significó un gran esfuerzo del Estado por realizar cursos de perfeccionamiento gratuitos y a los que los docentes podían acceder en forma voluntaria. Además, el programa avanzó más allá de lo que era la práctica usual en cursos de perfeccionamiento en la medida en que no sólo contó con instancias de comunicación de la información sino que ofreció a los docentes oportunidades de profundizar ya de vuelta en sus establecimientos los temas curriculares más difíciles.
- Ampliar la perspectiva de muchos profesores sobre su docencia y sobre cómo podrían mejorarla mediante el programa de Becas al Exterior. No cabe duda que en esta época de internacionalización

.....
¹⁸ Sin embargo, las encuestas hechas a los participantes después de su participación en actividades de perfeccionamiento fundamental revelan satisfacción general de los profesores con lo recibido (véase Informe Final del Panel Evaluador del Ministerio de Hacienda sobre el Programa de Perfeccionamiento Fundamental, junio 2002).

de la educación manifestada por la participación en evaluaciones internacionales y por la similitud que se observa en políticas nacionales sobre educación y docencia, es de importancia que los profesores de aula tengan oportunidad de conocer “cómo hacen las cosas” colegas en otros lugares geográficos. Los profesores que participaron en este programa lo hicieron sobre la base de sus antecedentes y también de la capacidad de focalizar su interés proponiendo un área de trabajo. Así, algunos visitaron centros relacionados con la enseñanza de su área de especialización curricular o su nivel de especialización; se interesaron por programas de educación intercultural y de educación para niños con necesidades especiales. Los directores también tuvieron la oportunidad de examinar formas de llevar la gestión de establecimientos educacionales. Todo ello significó nuevo aprendizaje para quienes participaron. No se han hecho evaluaciones precisas sobre los efectos de este programa, y las versiones entregadas por quienes formaron parte de ellas han sido diversas. Inicialmente, los primeros participantes no siempre fueron bien recibidos a su vuelta por sus colegas y se ignoró, en sus contextos, lo que ellos podían aportar. Pero otros participantes han podido hacer innovaciones y se han fortalecido mutuamente manteniéndose en contacto entre ellos y con las instituciones que los recibieron en sus viajes.

- Mayor receptividad de docentes a aceptar que su desempeño en el aula y la escuela puede ser evaluado y que esa evaluación puede conducir a ofertas más acotadas de formación continua y desarrollo profesional docente. No se vislumbra aún en forma más clara cómo se producirá esa articulación una vez que el proceso de evaluación se inicie y se tengan resultados que indiquen necesidades de formación.

Las limitaciones

A pesar de los logros señalados hay temas no resueltos respecto a las acciones de formación continua de docentes en los 12 años pasados.

Continuidad o discontinuidad de los programas

La mayor parte de las acciones realizadas y que hemos calificado como valiosas con efectos que han sido evaluados, han formado parte de programas con una duración finita. En un sentido, esto era justificable en la medida en que se insertaron en programas financiados en parte con fondos externos (préstamo del Banco Mundial) o con fondos nacionales pero extraordinarios (como fue el caso del Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente). Pero, si bien algunas de las acciones podían terminar sin mayores dolores, otras requieren continuidad y más que eso necesitan formar parte de las responsabilidades permanentes del Ministerio de Educación. En la práctica, sin embargo, a medida que han ido surgiendo nuevas necesidades ellas van siendo respondidas con nuevas acciones específicas que no necesariamente se construyen sobre las existentes y que, dadas las limitaciones de recursos, pueden llegar a remplazarlas. Por ejemplo, los talleres y acciones con profesores que formaron parte de la reforma de la Educación Media corren el peligro de desaparecer en parte por falta de una acción coordinada entre el Ministerio de Educación y los Municipios (que son los sostenedores de los establecimientos públicos) y no haber podido obtener el suficiente apoyo presupuestario para asegurar alguna forma de continuidad.¹⁹

En lo que respecta a continuidad de las actividades de formación docente en servicio que se desarrollan en las instituciones escolares, su precariedad actual se debe a dos factores: la primera es la preocupación por el rendimiento no satisfacto-

.....

¹⁹ Otro caso son los talleres colaborativos de profesores de las Escuelas del P-900, cuya orientación será modificada para enseñar a los profesores los nuevos enfoques que el Ministerio ha decidido utilizar para la enseñanza de la lectura, escritura y matemática.

rio de los alumnos del sistema subvencionado por el Estado, lo que en parte se atribuye a problemas en el desempeño de los profesores. Esto lleva a buscar otras formas más estructuradas de producir cambio en los conocimientos y prácticas de los docentes. Por otra parte, está el surgimiento de visiones alternativas sobre cómo mejorar el desempeño de los profesores orientadas a producir los cambios requeridos en forma más eficiente. La más importante de las visiones alternativas es la que descansa en el concepto de incentivos y evaluación del desempeño a que se hizo referencia [un poco antes] en este trabajo. Pero también compite por recursos una visión de aprendizaje “horizontal”: profesores que aprenden de otros colegas y que se expresa en la proyectada Red de Maestros identificados mediante la evaluación de desempeño excelente. La iniciativa de desarrollar un sistema de “pasantías nacionales” de profesores en centros educacionales en que se sabe que “se hacen bien las cosas”, es también parte de esta visión horizontal de formación continua. Estas nuevas acciones compiten por fondos con las de continuidad y tornan frágil la permanencia de estas últimas. Para poder armonizar estas visiones y construir sin destruir, sería tal vez necesario precisar mejor la relación entre las necesidades diversas de aprendizaje de los docentes producto de su experiencia con los requerimientos del sistema educativo. Ello implicaría reconocer que los incentivos, si bien impulsan a mejorar, no son efectivos si los docentes no saben cómo mejorar o si no existen oportunidades efectivas de mejorar (véase Day, 1999). Eso lleva a relevar la importancia de los formadores de formadores (Marcelo y Vaillant, 1995) y de las estrategias apropiadas para producir los diversos tipos de aprendizaje docente requeridos.

En relación con lo anterior, debería ser política prioritaria del Estado mantener una responsabilidad de monitoreo y apoyo a los programas dirigidos a la formación inicial de docentes y al mejoramiento de la comprensión conceptual de los nuevos *currícula* y de las estrategias para enseñarlos por parte de los profesores en servicio. Si bien la intención de mantener esta vigilancia es clara, los requerimientos presupuestarios para que ello se pueda efectuar no están seguros pues las actividades no están insertas formalmente en la estructura ministerial. Esto

se debe al carácter finito de estos programas cuando fueron aprobados y a la falta de una priorización de ellos frente a otras iniciativas.²⁰

En el caso de la formación inicial, hay necesidad de asegurar que la revisión de los *currícula* de formación se continúe, se afiance el mejoramiento de los formadores de formadores y el sistema de evaluación por estándares. Los cambios del proyecto FFID en lo que respecta a su efecto en la calidad de los nuevos profesores egresados de sus instituciones deben ser parte de todas las instituciones de formación docente y no sólo de las que formaron parte de ese proyecto. Y es necesario que exista a nivel del sistema educacional un procedimiento para retribuir a los docentes de los establecimientos educacionales que colaboran como tutores de los estudiantes durante su etapa de práctica profesional.

Políticas emergentes o sistémicas

La descripción [anterior] sugiere que, a diferencia de las acciones insertadas en programas específicos de reforma como el MECE, las acciones más recientes resultan de lo que podría llamarse “políticas emergentes”. Se plantean e insertan en el presupuesto nacional como acciones destinadas a responder a problemas nuevos o situaciones anteriores que se identifican como nuevos problemas. Al proponerlas, sin embargo, no se prevé cómo se articularán con las necesidades más permanentes de la educación y las condiciones necesarias para asegurar una formación docente exitosa. Dicho de otro modo, las nuevas acciones no siempre tienen una estructura que les ofrezca soporte, o no se advierten suficientemente los factores que afectarán su éxito y por tanto los cambios que deberán

.....

²⁰ Por ejemplo, se mantiene un financiamiento alto para un programa del que no existe una evaluación sobre su efecto en el rendimiento de los alumnos (Araneda, 2002). El *Sistema Nacional de Desempeño Docente* que premia a los establecimientos con buenos resultados mediante un bono monetario a sus docentes recibe 58% del presupuesto total asignado a los programas especiales para docentes, incluyendo las Becas para Estudiantes de Pedagogía; el Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente; el Perfeccionamiento Fundamental; las Becas al Exterior y las Pasantías Nacionales.

tener efecto para producir el resultado deseado. Un caso ilustrativo es el de la Evaluación Docente, que se aplicará en 2003, y que requeriría, por ejemplo, que se hubiese ya formulado un plan para determinar la forma como se apoyará con formación a los profesores cuyo desempeño muestre necesidad de apoyo. Los talleres existentes en escuelas y liceos podrían realizar esta tarea, pero su existencia como se ha indicado empieza a tornarse precaria. Otro caso de desconexión con el sistema educacional lo produce la necesidad de contar con buenos profesores del sistema educacional que actúen como tutores de los estudiantes de pedagogía. Si bien las instituciones formadoras, en el marco del Programa FFID, han estado preparando profesores para este trabajo, no se ha logrado establecer un sistema de recompensa en tiempo, dinero o recursos docentes para quienes son tutores de docentes en escuelas y liceos.²¹

A pesar de lo dicho más arriba, es importante recordar que hay avances hacia una política de formación docente sistémica, según lo ilustrado en el cuadro 1 en este trabajo. Sin embargo, la descripción que se muestra allí de la relación entre necesidades de aprendizaje docente, acciones, estructuras necesarias, formas de evaluar su calidad y posibles factores limitantes, espera aún su precisión en políticas. En parte esta limitación se debe a que su discusión se realizó sólo con funcionarios del Ministerio de Educación, responsables del conjunto de programas existentes y que, por tanto, abogaban por su continuidad.

Información limitada

Toda política y sus acciones deben alimentarse de información. Uno de los elementos importantes del comienzo de la reforma de la Educación Media fue contar con 13 investigaciones que describieron y mostraron los problemas del sistema. Si bien se han realizado evaluaciones de los principales programas de las reformas de los 90, hay algunos cuyos efectos en el trabajo docente no han sido estu-

.....

²¹ La futura Red de Maestros tendría una función de tutoría; pero, al momento, hay docentes preparados que cumplen estas funciones con muy pocos incentivos o mejoramiento de sus condiciones de trabajo.

diados aún. Por ejemplo, es importante conocer qué factores de los procesos de preparación para el nuevo *currículum* han resultado en aprendizaje e implementación por parte de los profesores y cuáles no (Ministerio de Hacienda, 2002). La calidad del ejercicio de los profesores que entran al sistema necesita estudiarse con el fin de diseñar sistemas de apoyo y alimentar a las instituciones formadoras.²² Los problemas del contexto en que trabajan los profesores se conocen informalmente, pero la forma como la gestión de los establecimientos y de los municipios, por ejemplo, apoya o dificulta el desarrollo profesional docente ha sido menos estudiado. Con el fin de precisar políticas y evaluar qué acciones nuevas podrían o no ser necesarias se [requiere] también contar con una mejor y más actualizada base de datos sobre quiénes son profesores en el sistema, sobre la situación de demanda y oferta, como también estudios de factibilidad de un sistema de certificación estatal para el ejercicio docente y de un sistema de apoyo para profesores principiantes.

Conclusión: mirando al futuro. Construir sobre los logros del pasado

He tratado de subrayar los logros de los programas para docentes realizados desde comienzos de los 90 en Chile, destacando los distintos énfasis en los tres periodos de gobierno de la Concertación.²³ He procurado también mostrar las limitaciones que a mi juicio permanecen y que sin ser muy graves al momento podrían llegar a serlo en los años futuros. Por tanto, cabe preguntar cómo se podrían construir, sobre los logros del pasado y las demandas del futuro, mejores orientaciones de formación inicial y continua (de formación permanente) que guíen las acciones sustantivas y las decisiones presupuestarias de los próximos años.

.....

²² Un estudio en curso proporcionará información sobre el tema para dos regiones de Chile: Metropolitana y Octava Región (Proyecto Fondecyt núm. 1020218).

²³ Nombre que se le da a la coalición de partidos que ha estado en el gobierno desde 1990.

Hasta el momento, la formación docente es encarada por el Ministerio de Educación mediante una serie de programas bajo diversas dependencias, incluyendo las acciones que se realizan en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Educativa (CPEIP). Esto facilita una ejecución expedita de las acciones, pero no produce la necesaria articulación y coordinación entre los programas (véase Avalos, 2001). El CPEIP ha ido añadiendo programas pequeños pero innovadores a su acción habitual de acreditar el perfeccionamiento y estimular la oferta por parte de otras instituciones. Pero no ha asumido un rol de mayor envergadura en este campo de la formación permanente. Por otra parte, otras instituciones no ligadas al Ministerio de Educación realizan acciones de formación continua de las que se tiene información parcelada sobre sus efectos, aunque presumiblemente complementan lo que puede hacer el Estado. Esto indica una clara necesidad de encuentro y articulación de políticas y acciones. Ello puede hacerse usando dos instrumentos, uno de los cuales precedería en el tiempo al otro.

Producción de una política nacional de formación docente continua

La preocupación por la calidad de la educación subvencionada y también la privada (a juzgar por los resultados de estudiantes chilenos en pruebas internacionales), indican que casi el único factor común en estos tipos de establecimientos tan distintos en su dotación de recursos, son los profesores. Por tanto, el disponer de una política amplia y nacional compartida es una necesidad urgente.

Dada la cantidad de instituciones que participan en la formación docente, y los diversos sectores no necesariamente educativos que tienen interés en la calidad de esta formación, sugiero una convocatoria amplia realizada por el Ministerio de Educación a un equipo representativo de los distintos sectores, al que se le encargue la formulación de políticas de mediano plazo de formación continua para docentes. Su mandato sería producir una política sistémica que considere las tres

aristas del triángulo de la formación de profesores: acciones formativas; evaluación del desempeño (que permita diagnosticar necesidades), e incentivos. Su alimento serían los estudios existentes y otros por contratar, la evidencia internacional sobre desarrollo profesional continuo (o formación continua) y la experiencia de los programas desarrollados en Chile desde los 90 tanto por el gobierno como por otras instituciones. Su producto, similar al de la Comisión de Modernización de la Educación, sería un Informe que indicaría los temas, las prioridades, las estrategias y el modo de financiar acciones dirigidas a subir de calidad el desempeño de los docentes del país.

Institucionalidad de la formación docente continua

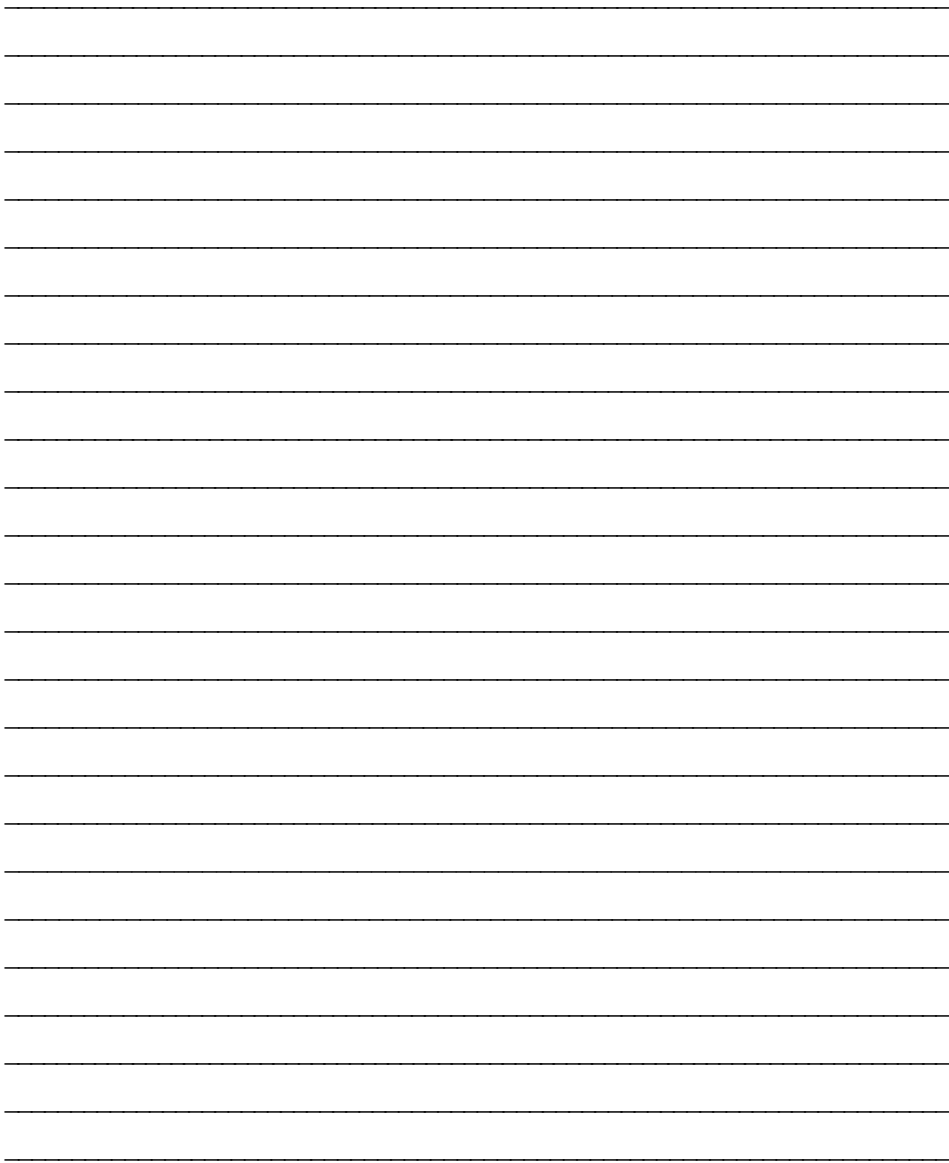
Sobre la base de lo anterior, y con el fin de evitar que una política nacional carezca de institucionalidad para su ejecución, sería conveniente considerar el establecimiento de un organismo de formación docente continua (con carácter semigubernamental). Su tarea sería, en primer lugar, velar por la ejecución de las políticas acordadas, asegurar la necesaria coherencia y articulación entre acciones e investigar, monitorear y apoyar la realización de los cambios juzgados como necesarios. Esto requeriría una participación representativa de los equipos ministeriales como también de las instancias no gubernamentales que realizan formación docente en el delineamiento de sus políticas, y contaría con un equipo técnico *ad hoc* para implementar las acciones que formen parte de esta institucionalidad.

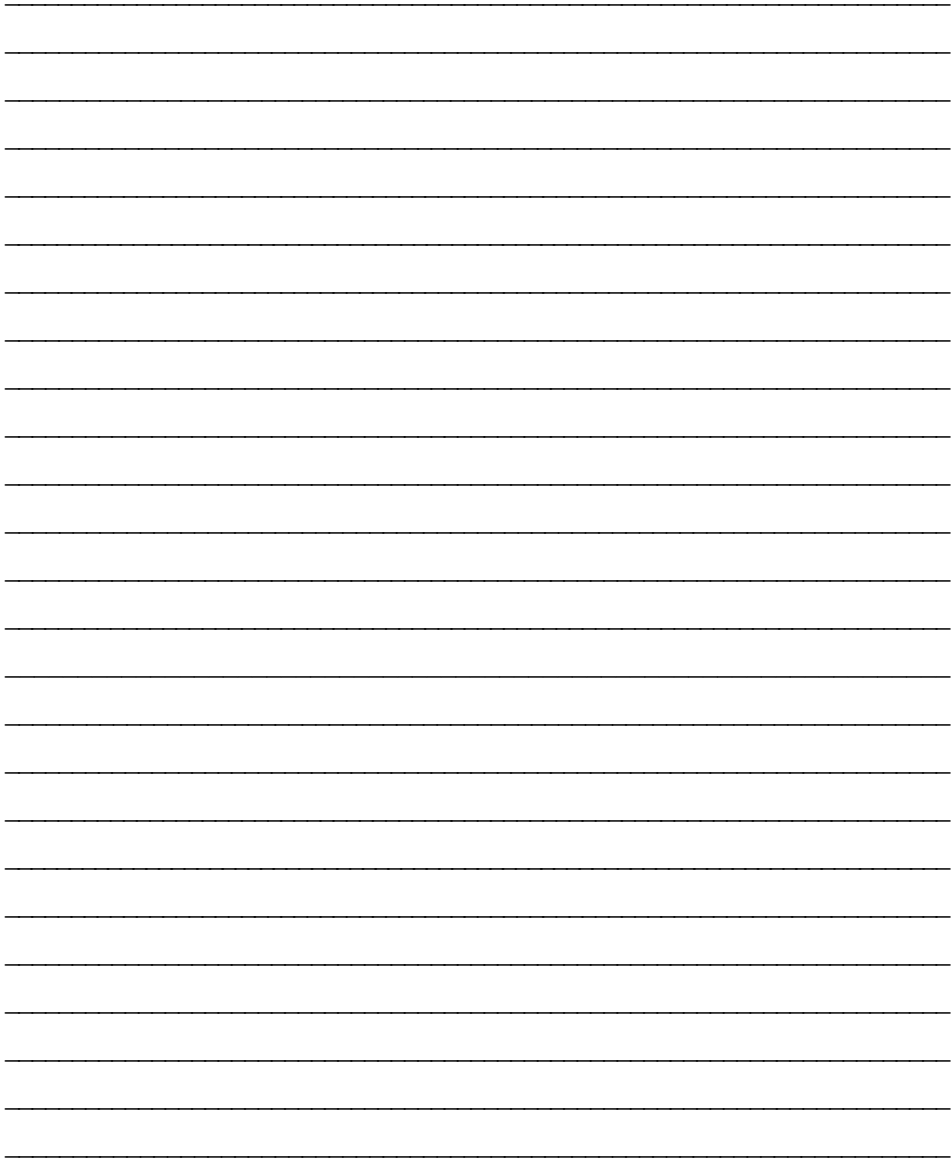
Si las dos iniciativas, muy relacionadas entre sí se ponen en práctica, podremos pensar que en el futuro mediano (dos o tres años) Chile habrá avanzado decisivamente en la dirección de un sistema nacional de formación docente continuo que sirve para mejorar la calidad de la oferta en el campo de la enseñanza y sobre todo el desempeño de los profesores que trabajan en las escuelas públicas y privadas del país. Especialmente, se habrá dejado de responder sólo a las coyunturas y se habrá comenzado a prever el futuro.

Bibliografía

- Araneda, C. (2002), *El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño: Efectos sobre la calidad de establecimientos educacionales, según la percepción de sus profesores*, Santiago, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (tesis de Magíster en Educación).
- Avalos, B. (1998), "School-based teacher development. The experience of teacher professional groups in secondary schools in Chile", en *Teaching and Teacher Education*, 14, 3, 257-271.
- (1999), "Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los Microcentros Rurales y los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile", trabajo preparado con apoyo del Banco Mundial para la conferencia *Los Maestros en América Latina. Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño*, San José de Costa Rica.
- (2001), "La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile", trabajo preparado para el proyecto CRESUR: *Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay*, Santiago, septiembre.
- (2002), *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago, Ministerio de Educación de Chile (en prensa).
- CIDE (1999), *Evaluación intermedia del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media. Informe final*, abril.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1995), *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*, Santiago, Editorial Universitaria.
- Day, C. (1999), *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*, Londres, The Falmer Press.
- Huberman, M. (1993), *The Lives of Teachers*, Nueva York y Londres, Teachers College Press.
- Huberman, M. y T. R. Guskey (1995), "The diversities of professional development", en Thomas R. Guskey y Michael Huberman (eds.), *Professional Deve-*

- lopment in Education. New Paradigms and Practices*, Nueva York y Londres, Teachers College Press.
- Marcelo García, C. (1995), *Formación de profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, EUB.
- Mena, I., S. Rittershausen y J. Sepúlveda (1993), *Educación media y perfeccionamiento docente*, Santiago, CPU.
- Ministerio de Educación de Chile (1998), *Reforma en marcha: Buena educación para todos*, Santiago.
- (2000), *Evaluación del Programa de las 900 Escuelas*, Santiago.
 - (2001), *Desarrollo Profesional Docente en el Liceo. Programa Mece-Media 1995-2000*, Santiago.
 - (2002), *Marco para la Buena Enseñanza*, Santiago.
- Ministerio de Hacienda (2001), *Informe final del panel evaluador del Ministerio de Hacienda sobre el Programa de Perfeccionamiento Fundamental*, Santiago.
- Núñez (2002), “La formación de docentes. Notas históricas”, en B. Avalos, *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*, Santiago, Ministerio de Educación (en prensa).
- Talavera, M. L. (1999), *Otras voces, otros maestros. Aproximaciones a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, Ciudad de la Paz, 1977-1998*, La Paz, Programa de Investigación Estratégica.
- U. Austral y U. de Playa Ancha (1998), *Estudio de evaluación de la línea de educación rural del Programa MECE. Informe final*, Valparaíso/Valdivia, agosto.





Dos experiencias en formación docente: EUA y Chile

se imprimió por encargo de la
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos,
en los talleres de

con domicilio en

el mes de marzo de 2003.
El tiro fue de 15 000 ejemplares
más sobrantes de reposición.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de la Dirección General
de Normatividad de la Secretaría de Educación Pública.

