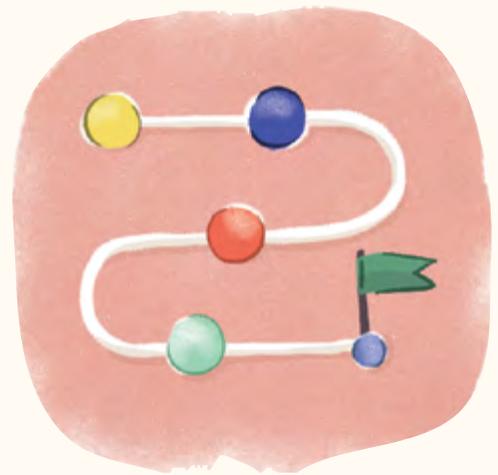


Las preguntas educativas

¿Qué sabemos de educación?



¿Cuáles son las mejores estrategias para la formación de docentes en ejercicio?





Introducción

Las investigaciones de las últimas décadas muestran de manera contundente que los y las docentes son un factor determinante en los aprendizajes de sus estudiantes y que producen efectos a largo plazo en sus vidas¹. Y también existe consenso acerca de la necesidad de fortalecer los saberes profesionales de los educadores para lograr el objetivo de que todos los estudiantes aprendan en el marco de los nuevos desafíos del Siglo XXI (Popova et al, 2018). Pero, ¿qué sabemos sobre las modalidades más fructíferas de formación de docentes en ejercicio? ¿Qué estrategias se recomiendan para los sistemas educativos de América Latina?

Este documento invita a recorrer la complejidad de los procesos de formación docente haciendo foco en aquellos modos de potenciar a los maestros, profesores y profesoras a lo largo de su camino profesional. Para ello, se analizan algunas experiencias internacionales y regionales que han sido evaluadas de manera sistemática, que ayudan a comprender cuáles son las mejores estrategias a la hora de mejorar y transformar las prácticas educativas.

¿Qué es la formación de docentes en ejercicio?

La formación de docentes en ejercicio es un proceso a largo plazo que incluye oportunidades y experiencias planeadas sistemáticamente para promover el desarrollo de la profesión, y que busca el crecimiento profesional de los educadores a partir de la experiencia, el aprendizaje de nuevos conocimientos y estrategias didácticas, y la reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza.²

Podemos caracterizar a los programas de formación docente continua en dos tipos principales (Garet et al., 2001). En primer lugar, se conoce como “tradicionales” a los cursos, talleres o conferencias organizadas en uno o pocos encuentros, a cargo de especialistas que abordan temas específicos. Si bien estos programas han sido y continúan siendo muy extendidos y se valora su rol de motivación y sensibilización a nuevas temáticas para los educadores, las evidencias muestran que no siempre redundan en una mejora de la enseñanza. Esta falta de impacto suele explicarse teniendo en cuenta

¹ Estos son tiempos de cambio, de diversidad e inclusión. Y aunque deseamos reflejarlo en el lenguaje, también queremos alejarnos de la reiteración que supone llenar todo el documento de referencias al género masculino y femenino. Por ello a veces se incluyen expresiones como “los y las”, “alumnos y alumnas” y otras veces se utiliza el masculino entendido como inclusivo del femenino o algún genérico como profesorado o alumnado.

² La literatura se refiere al concepto de distintas maneras: desarrollo profesional docente, formación docente continua, formación post-inicial o desarrollo profesional continuo (Terigi, 2010).

que no proveen tiempo suficiente para que los docentes puedan profundizar sobre sus contenidos e incorporarlos a sus prácticas, y por abordar los temas de manera superficial sin poder dar respuesta a las necesidades e intereses de los docentes (Garet et al., 2001; Yoon, 2007).

A partir de estas críticas surge un fuerte interés por un segundo tipo de programas: las capacitaciones “situadas”, usualmente realizadas en las escuelas, que ponen el foco en temas o problemáticas específicas de la enseñanza (Borko, 2004). Este tipo de programas se prolongan en el tiempo y proponen que los docentes implementen en el aula aquello que van aprendiendo en estos espacios de formación. Además, favorecen la reflexión conjunta entre colegas y capacitadores acerca de las propias experiencias de enseñanza. Este enfoque ha mostrado evidencias de su mayor impacto en la transformación de la enseñanza.

Más allá de estos dos modelos, es preciso retomar la definición de formación como trayecto referida por Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009), entendiendo que se trata de un proceso que comienza mucho tiempo antes del ingreso a la formación docente inicial, y que comprende o abarca la biografía escolar, los años de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la formación docente continua. Desde esta perspectiva, el proceso de formación es concebido de manera integral y tiene como eje la experiencia, la reflexión y el análisis de las prácticas.

¿Por qué hablar de la formación de docentes en ejercicio en la actualidad?

En la actualidad, existen diversos estudios que revelan que muchos docentes en ejercicio carecen de la preparación suficiente para llevar adelante su trabajo en el marco de los derechos de aprendizaje del siglo XXI, en tanto han aprendido a enseñar utilizando un modelo tradicional de enseñanza y evaluación que se focaliza en la adquisición de contenidos y en la enseñanza homogénea (es decir, aquella que ofrece lo mismo para todos) (Villegas-Reimers, 2003).

Las nuevas demandas sociales y laborales requieren una ciudadanía con competencias como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la capacidad de aprendizaje autónomo, cuyo aprendizaje requiere que los estudiantes jueguen en el aula un rol intelectualmente activo orientado al aprendizaje profundo. Por ello, resulta tan imperioso capacitar a los docentes en nuevas formas de enseñanza que les permitan garantizar estos aprendizajes en todos sus alumnos y alumnas (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017).

Buscando mejorar las prácticas de enseñanza, los gobiernos y organizaciones de todo el mundo han invertido en el desarrollo profesional de los educadores, usualmente de



la mano de reformas educativas (Basma & Savage, 2018). Estas iniciativas estuvieron acompañadas de estudios que buscaron evaluar la incidencia de las propuestas de formación en los saberes y en las prácticas de los docentes. De allí se desprende que es posible incidir en las prácticas profesionales de los docentes y en los aprendizajes de los alumnos.

Sin embargo, también se reconoce que el estudio riguroso y continuo de la formación docente continua sigue siendo una deuda pendiente en todo el mundo (Villegas-Reimers, 2003). Por lo tanto, se hace relevante conocer cuáles son las estrategias de formación que tienen mejores resultados en la práctica y cuáles son sus características.

En particular, analizar estas propuestas de formación en América Latina se vuelve especialmente significativo, en tanto la inversión estatal de la capacitación en servicio en los últimos años representa un elevado porcentaje del gasto no salarial e implica en algunos países un alto compromiso de los docentes, que dedican mucho tiempo a participar en programas de desarrollo profesional (Bruns y Luque, 2015). Sin embargo, los resultados de las pruebas de calidad educativa, como PISA y TERCE, y las investigaciones sobre el tema revelan aún desempeños muy bajos en una gran proporción de alumnos y una enseñanza de baja demanda cognitiva que sigue un modelo transmisivo (Unesco, 2013; OCDE, 2018). Esto abre la pregunta sobre la efectividad de los programas de formación continua existentes y muestra la necesidad de repensar las políticas actuales sobre el desarrollo profesional de los educadores en ejercicio teniendo en cuenta las evidencias disponibles.

¿Cuáles son las estrategias de formación de docentes en ejercicio que generan mejoras en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes?

En los últimos años se han realizado una serie de meta-análisis y revisiones de la literatura que sintetizan los estudios existentes sobre la formación de docentes en ejercicio (Basma y Savage, 2018; Borko, 2004; Garet. et. al. 2001; Popova et al, 2018; Yoon et al, 2007). De estos trabajos se desprenden una serie de evidencias acerca de las estrategias que resultan fructíferas a la hora de incidir en las prácticas profesionales y en los aprendizajes de los estudiantes. A continuación, se describen los principales resultados y orientaciones que revelan estos análisis:

Foco en la enseñanza de contenidos específicos

Hoy sabemos que las propuestas de formación que producen impacto son aquellas que se focalizan en el contenido de la disciplina a enseñar y en cómo se aprenden dichos contenidos, en lugar de profundizar en temas de pedagogía más general. En particular, trabajar en la construcción del conocimiento didáctico de contenido (o *pedagogical content knowledge*, Shulman, 1986) ha demostrado ser uno de los caminos más fructíferos para la mejora en la enseñanza y en los aprendizajes. El conocimiento didáctico de contenido amalgama el saber disciplinar con el didáctico y el conocimiento de cómo aprenden los alumnos. Así, los docentes se capacitan en cómo enseñar diversos contenidos curriculares específicos con las mejores estrategias adaptadas a la edad y características de sus propios alumnos. En particular, aquellos programas en los que los docentes experimentan de manera vivencial estrategias de enseñanza novedosas que luego deben poner en práctica en sus propias escuelas y analizar reflexivamente en los subsiguientes encuentros formativos muestran ser especialmente provechosos.

Tiempo extendido

La variable temporal es transversal a los programas que generan mejoras en los resultados de aprendizaje. Los estudios muestran la importancia de que el tiempo de formación sea sostenido a lo largo de un período de tiempo extenso. Las investigaciones hablan de un piso temporal de 14 horas como requisito para que se produzcan mejoras en los aprendizajes de los alumnos y constatan que tiempos más largos redundan en aprendizajes más profundos.

Que una capacitación sea extensa es importante porque ofrece más posibilidades para que los docentes reflexionen, discutan y profundicen respecto del contenido y las estrategias pedagógicas utilizadas. También brinda más oportunidades de que los docentes lleven a la práctica lo aprendido y puedan revisar sus creencias y prácticas a la luz de los resultados obtenidos en el proceso de implementación.

Sin embargo, los estudios también muestran que, para ser efectivos, los programas deben combinar no solo tiempo y contenido de calidad sino también instancias de reflexión y problematización acerca de la propia tarea docente, como se describe a continuación.

Comunidades de aprendizaje entre colegas

El trabajo en comunidades de aprendizaje entre colegas que comparten sus prácticas y se interrogan sobre ellas de forma reflexiva y colaborativa, generando un acompañamiento entre pares, es una de las estrategias más potentes para generar un desarrollo profesional y crecimiento a lo largo de la carrera.

Así, son especialmente importantes las instancias de colaboración entre docentes u ocasiones para que pequeños grupos de profesores (tanto de una misma escuela como de diversos establecimientos) se reúnan para observar y aprender de las prácticas de los demás, y colaborar en el desarrollo de secuencias didácticas, proyectos, actividades, instrumentos de evaluación y otras actividades. También resulta valioso el intercambio informal entre docentes: los docentes que comparten curso, escuela o departamento suelen compartirse información para las clases, materiales y oferta de cursos.

Un ejemplo de implementación de esta estrategia a nivel nacional es el de Argentina, a partir de los programas de formación situada que desarrolla el Ministerio de Educación desde 2016. Se trata de una política de formación continua dirigida a maestros, profesores, directivos y supervisores en ejercicio con el objetivo de ofrecer propuestas concretas para mejorar las prácticas de enseñanza y promover el desarrollo de capacidades de los estudiantes. La propuesta comprende una serie de dispositivos entre los que se encuentran los ateneos didácticos, los círculos de directores, las jornadas institucionales, entre otros.

Un segundo ejemplo es el de Singapur, un país reconocido por el alto desempeño de sus estudiantes en distintos exámenes internacionales. Allí, desde 2007 todos los docentes se capacitan en comunidades de aprendizaje. Cada escuela es una comunidad que se divide por grupos pequeños de docentes que pertenecen al mismo grado o disciplina, acompañados por un facilitador. Los profesores se reúnen durante ocho sesiones de dos horas durante un periodo de entre cuatro a doce meses para identificar y resolver problemas comunes, debatiendo y cuestionando las estrategias utilizadas y analizando producciones de los estudiantes (Hairon y Tan, 2017).

Estrategias como el estudio de clase (lesson study) de las escuelas en Japón, de larga data, siguen la misma lógica de aprendizaje entre colegas, en este caso a partir del diseño conjunto de una o más clases a partir de una necesidad o desafío identificados por los mismos docentes (para dar ejemplo, un desafío podría ser que los alumnos no comprenden cómo operar con las fracciones) y el análisis de la implementación de dichas clases en la propia escuela orientado al rediseño de las propuestas de enseñanza (Fernandez y Yoshida, 2004).

Inducción a docentes noveles

La cuarta conclusión a la que arriban los análisis sobre formación docente continua es que los nuevos profesores enfrentan una curva de aprendizaje muy pronunciada en los primeros tres a cinco años en el cargo. En este período, los sistemas escolares tienen una valiosa oportunidad para respaldar y maximizar su desarrollo profesional. Así, los programas de mentoría por pares o tutoría por capacitadores expertos resultan especialmente importantes.



El trabajo con mentores, es decir, docentes más experimentados que acompañan a docentes noveles, es una estrategia presente en diversos países como Finlandia y Canadá que ha dado buenos frutos. Allí los mentores acompañan a los nuevos docentes en la etapa de inducción a la profesión, que usualmente tiene lugar durante su primer año en la escuela, ofreciendo recomendaciones y ayudándolos a desarrollar el oficio de la enseñanza (Driskell, 2019).

Otras experiencias en América Latina

El contexto educativo en América Latina presenta el doble desafío de fortalecer los saberes disciplinares y didácticos de los docentes y formarlos en el trabajo en contextos de alta vulnerabilidad socioeducativa, en condiciones laborales docentes que en muchos casos no incluyen suficiente tiempo remunerado para el trabajo colaborativo entre colegas ni para la planificación ni análisis reflexivo de las prácticas de enseñanza.

A partir de la revisión de la bibliografía y los estudios sobre el tema es posible identificar tres estrategias que se suman a las anteriores y que describimos a continuación.

Enfoques con guión

Los enfoques “con guión” resultan efectivos cuando el nivel de capacidad docente es bajo, porque proveen un plan estructurado que funciona como andamiaje y compensa las debilidades de los profesores, tanto de contenido como de competencias didácticas (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010). Los docentes reciben cuadernillos u otros materiales que contienen planes de clase y secuencias didácticas para implementar en sus aulas y adaptar a sus grupos de alumnos, enriqueciéndolos a partir de sus propios objetivos didácticos. Las investigaciones revelan que el uso de guiones de clase contribuye a que los docentes comiencen a implementar estrategias pedagógicas de mayor demanda cognitiva para los alumnos y basadas en buenas prácticas, siguiendo un plan de estudio definido en el tiempo.

En tanto como se mencionó la enseñanza de las distintas áreas curriculares sigue un enfoque mayormente transmisivo basado en la adquisición de conocimiento de baja complejidad, la incorporación de estrategias de enseñanza activa requiere que los docentes cuenten con buenas secuencias de apoyo que puedan ofrecerles modelos para la acción y ejemplos concretos de cómo llevarlas adelante en el marco de los distintos contenidos curriculares.

Un ejemplo de este enfoque es el Programa de Alfabetización na Idade Certa (PAIC) del Estado brasileño de Ceará para los primeros grados, cuya intención es promover las competencias de lectura. Incluye libros de ejercicio y lectura, sesiones de capacitación mensuales sobre la forma de enseñar cada módulo y un seguimiento de los progresos

de los alumnos para corroborar que posean las competencias básicas en lectura. Se halló que el PAIC tuvo impactos positivos en las competencias de lectura y en 2013 el ministerio federal de Brasil impulsó una iniciativa para aplicar el enfoque en todo el país (Costa y Carnoy, 2015).

Como segundo ejemplo, un estudio experimental realizado en Argentina para el área de las Ciencias reveló que el uso de secuencias guionadas para los docentes que proponen actividades de alta demanda cognitiva y orientan a los maestros en la implementación de sus clases tuvo un impacto positivo sobre los aprendizajes de los alumnos, mejorándolos en promedio un 0.55 de desviación estándar respecto de un grupo control en solo tres meses (Albornoz et al, 2019).

Capacitación en gestión del aula

En segundo lugar, formar a los docentes en estrategias de gestión del aula aparece como especialmente importante en tanto diferentes estudios muestran que, en la región, el tiempo de instrucción (es decir, dedicado a la enseñanza) es considerablemente más bajo que lo esperado. Las investigaciones muestran que los profesores latinoamericanos tienen grandes dificultades para mantener la atención y la participación de sus alumnos en el aprendizaje. Así, un alto porcentaje del tiempo de clase se dedica a resolver problemas de comportamiento u otras cuestiones emergentes en el aula (Bruns y Luque, 2015)

Así, resultan efectivas las capacitaciones centradas en mejorar la eficacia de los profesores en el aula a través de la planificación de las clases, el uso eficaz del tiempo, las estrategias para mantener la atención de los estudiantes y las técnicas de enseñanza más eficaces.

Acompañamiento de tutores

Finalmente, los estudios señalan el valor del acompañamiento docente por parte de tutores, coaches o capacitadores expertos en el contenido y su enseñanza, que apoyan y retroalimentan a los educadores en la planificación y análisis de la enseñanza en el contexto de sus escuelas.

Los trabajos muestran que trabajar con tutores ayuda a que los docentes problematicen sus prácticas de enseñanza y puedan incorporar estrategias alternativas para lograr que sus estudiantes aprendan. Los tutores también juegan un rol en ofrecer retroalimentación a los docentes al observar sus clases que contribuye a que puedan fortalecer sus prácticas de enseñanza.

Un ejemplo interesante a destacar es el Programa de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (PAEPU), que alterna el trabajo presencial y el estudio sobre teoría por parte



de los docentes en el marco de encuentros a cargo de formadores expertos, con la elaboración y puesta en práctica de proyectos pedagógicos que se desarrollan con el acompañamiento de dichos formadores a los docentes dentro de las propias escuelas (Alliaud & Vezub, 2014).

Ideas para la acción

- Realizar un diagnóstico sobre las necesidades de los docentes y de sus contextos de trabajo para elaborar políticas de mediano y largo plazo.
- Insertar a los programas de formación docente continua en el marco del desarrollo de la carrera profesional, ofreciendo oportunidades de especialización en distintas áreas y de desempeño de nuevos roles.
- Contratar a formadores expertos tanto en el conocimiento disciplinar como didáctico para la elaboración y dictado de programas de formación que pongan el foco en el fortalecimiento del conocimiento didáctico de contenido de los docentes.
- Incluir propuestas de formación sobre estrategias de gestión de clase para ayudar a utilizar el tiempo de enseñanza de manera más efectiva y a captar la atención de los alumnos e involucrarlos en tareas de mayor demanda cognitiva.
- Generar oportunidades espaciales y temporales para que los docentes puedan trabajar en forma colaborativa de manera sostenida y en su propia escuela, generando comunidades de aprendizaje con colegas.
- Incluir mentores y tutores en los programas de formación que realicen un seguimiento y apoyen a los docentes en la planificación, análisis de sus clases y resolución de dificultades, especialmente con docentes noveles.
- Promover colaboraciones entre la escuela y otras organizaciones como universidades o espacios comunitarios o de educación no formal para el desarrollo profesional de los educadores.

Preguntas abiertas para seguir pensando

- ¿Cómo variar las estrategias de formación docente a medida que los profesores van avanzando en su carrera profesional?
- ¿Cómo lograr que los docentes que reciben guiones para la enseñanza puedan luego planificar sus prácticas con el mismo espíritu, ganando paulatinamente autonomía profesional?
- ¿Cuáles son las reformas estructurales necesarias para instalar comunidades de aprendizaje entre pares docentes dentro de una escuela que se sostengan en el tiempo?

Para seguir leyendo

Alliaud, A. & Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 31-46. Disponible en: https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/20302/1/cuad_20_cap1.pdf. El artículo resume los resultados de un estudio que compara la oferta de la capacitación docente existente en los países del MERCOSUR.

Bruns, B. & Luque, J. (2015). *Profesores Excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington DC: Banco Mundial. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf>. Aborda las experiencias recientes de políticas docentes en la educación básica. Se analiza la evidencia mundial sobre la relevancia de la calidad de los profesores en los resultados educativos y el crecimiento económico y cuáles son los programas existentes que desarrollan las capacidades de los docentes en servicio.

Referencias

- Albornoz, F.; Anauati, M.V.; Furman, M.; Luzuriaga, M.; Podestá, M.E.; y Taylor, I. (2019). Training to Teach Science: Experimental Evidence from Argentina. *The World Bank Economic Review*.
- Alliaud, A. & Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 31-46.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Basma, B., & Savage, R. (2018). Teacher Professional Development and Student Literacy Growth: A Systematic Review and Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(2), 457-481.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bruns, B. & Luque, J. (2015). *Profesores Excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington DC: Banco Mundial.
- Costa, L. O., & Carnoy, M. (2015). The Effectiveness of an Early-Grade Literacy Intervention on the Cognitive Achievement of Brazilian Students. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(4), 567-590.
- Darling-Hammond, L; Hyster M & Gardner, M (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Driskell, N. (2019). Global Perspectives: Mentoring and support for new teachers in Ontario and Finland. Top of the Class Newsletter, CIEB: NCEE.
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A case of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Mourshed, M., C. Chijioke y M. Barber (2010). How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better, Londres, McKinsey and Company.
- OCDE (2018). *PISA 2015: Results in focus*.
- Popova, A., Evans, D., Breeding, M., & Arancibia, V. (2018). Teacher Professional Development around the World : The Gap between Evidence and Practice. *IDEAS Working Paper Series from RePEc*.
- Salleh Hairon & Charlene Tan (2017) Professional learning communities in Singapore and Shanghai: implications for teacher collaboration. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(1), 91-104.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Terigi (2010). *Desarrollo Profesional Continuo y Carrera Docente en América Latina*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Santiago, Chile.
- UNESCO (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report N. 33). Washington, DC: IES.

Este documento puede utilizarse libremente citando a las autoras.

Furman, M.; Larsen, M.E. y Giorgi, P. (2020). “¿Cuáles son las mejores estrategias para la formación de docentes en ejercicio?” Documento N°12. Proyecto *Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación?* Buenos Aires: CIAESA.

Revisión: Graciela Cappelletti

“Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación?” es un proyecto del Centro de Investigación Aplicada en Educación San Andrés (CIAESA), iniciativa de la Asociación Civil Educativa Escocesa San Andrés, con la coordinación académica de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

El CIAESA busca mejorar las prácticas, los procesos y los resultados de la educación en Argentina y América Latina. Los proyectos que desarrolla están guiados por la vocación de contribuir al debate educativo con conocimientos científicos rigurosos y aplicados al uso práctico de los distintos actores del sistema educativo.

Para más información: udesa.edu.ar/ciaesa