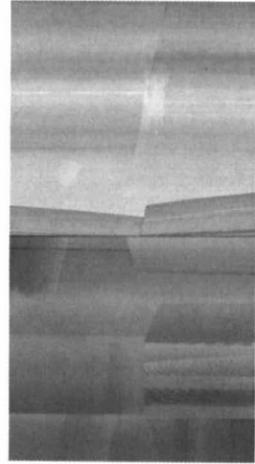


revista de **E**DUCCIÓN

Nº 340 MAYO-AGOSTO 2006

La tarea de enseñar:
atraer, formar, retener y
desarrollar buen profesorado





**La tarea de enseñar:
atraer, formar, retener y
desarrollar buen profesorado**

Revista de Educación

Nº 340 mayo-agosto 2006

Revista cuatrimestral



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN

Instituto de Evaluación
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid
Teléfono: (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
e-mail: revista.educacion@mec.es

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones
Madrid

Diseño de la portada: Dinarte S.L.
Ilustración: Eusebio Sempere, *Verano*, 1980.
Museu d'Art Espanyol Contemporani.
Fundación Juan March.
© Eusebio Sempere, VEGAP, Madrid, 2006
Diseño de la maqueta: Dinarte S.L.

Imprime:
Estilo Estugraf Impresores, S. L.
Pol. Ind. Los Huertecillos, nave 13 - 28350 CIEMPOZUELOS (Madrid)

Suscripciones y venta:
Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Juan del Rosal, 14 - Ciudad Universitaria - 28040 MADRID (España)
Teléfono: (+34) 91.453.9800 ext. 73026. Fax: (+34) 91.453.9884
e-mail: publicaciones@mec.es
<http://publicaciones.administracion.es>

NIPO: 651-06-026-X (Libro)
NIPO: 651-06-071-1 (CD)
NIPO: 651-06-072-7 (Web)
ISSN: 0034-8082
Depósito Legal: M. 57/1958

Edición completa en: www.revistaeducacion.mec.es

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE

Alejandro Tiana Ferrer.
Secretario General de Educación

VICEPRESIDENTE

Aurelio Pérez Giralda.
Secretario General Técnico

VOCALES

María Antonia Ozcariz Rubio
Directora General de Cooperación Territorial y Alta Inspección

José Luis Pérez Iriarte
Director General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa

Juan López Martínez
Subdirector General de Ordenación Académica

Carmen Maestro Martín
Directora del Instituto de Evaluación

Antonio Moreno González
Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado

Carmen Pérez Cristóbal
Subdirectora General de Información y Publicaciones

José Pérez Iruela
Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Mariano Segura Escobar
Director del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE)

Pedro Uruñuela Nájera
Subdirector General de la Alta Inspección

DIRECTORA

Carmen Maestro Martín

SECRETARIA

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

REDACCIÓN

Jefe de Redacción

Jesús Domínguez Castillo

Equipo de Redacción

Teresa Balbontín Maese, Lis Cercadillo Pérez, Mercedes Díaz Aranda, Gúdula Pilar García Angulo, Sara González Villegas, Mónica Ortega Roig, Nuria Manzano Soto (coordinación con Secretaría)

CONSEJO EDITORIAL

Juan Manuel Escudero (*U. de Murcia*);
Mariano Fernández Enguita (*U. de Salamanca*);
Carlos Marcelo (*U. de Sevilla*);
Manuel de Puelles (*UNED*);
Sebastián Rodríguez Espinar (*U. Autónoma de Barcelona*);
Juan Carlos Tedesco (*UNESCO*).

CONSEJO ASESOR

Internacional

Aaron Benavot (*EFA/UNESCO; U. de Jerusalén*);
Mark Bray (*International Institute for Educational Planning, IIEP/UNESCO*);
José Joaquín Bruner (*Universidad Adolfo Ibáñez, Chile*);
Andy Hargreaves (*Boston College*); Seamus Hegarty
(*International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA*); Felipe Martínez Rizo
(*Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México*); Jaap Scheerens (*OCDE*);
Andreas Schleicher (*OCDE*).

Nacional

Teresa Aguado (*UNED*); Margarita Bartolomé (*U. de Barcelona*);
Jesús Beltrán Llera (*U. Complutense*); Antonio Bolívar
(*U. de Granada*); Josefina Cambra (*Colegios de Doctores y Licenciados*);
Anna Camps (*U. Autónoma de Barcelona*); Colectivo Ioé (*Madrid*);
César Coll (*U. de Barcelona*); Agustín Dosil (*U. de Santiago*);
Gerardo Echeita (*U. Autónoma de Madrid*); Joaquín Gairín
(*U. Autónoma de Barcelona*); M^a Ángeles Galino (*U. Complutense*);
J. L. García Garrido (*UNED*); José Luis Gaviria (*U. Complutense*);
Daniel Gil (*U. de Valencia*); José Gimeno Sacristán (*U. de Valencia*);
Carmen Labrador (*U. Complutense*); Ramón L. Facal
(*IES Pontepedriña, Santiago de Compostela. Revista Iber*);
Miguel López Melero (*U. de Málaga*); Elena Martín
(*U. Autónoma de Madrid*); Miquel Martínez (*U. de Barcelona*);
Rosario Martínez Arias (*U. Complutense*); Juan Manuel Moreno
(*Banco Mundial*); Mario de Miguel (*U. de Oviedo*); Inés Miret
(*Neturity, Madrid*); Gerardo Muñoz (*Inspección de Madrid*);
Gema Paniagua (*E. Atención Temprana, Leganés*); Emilio Pedrinaci
(*IES El Majuelo, Sevilla*); Ramón Pérez Juste (*UNED*);
Gloria Pérez Serrano (*UNED*); Ignacio Pozo (*U. Autónoma de Madrid*);
M^a Dolores de Prada (*Inspección*); Joaquim Prats (*U. de Barcelona*);
Tomás Recio (*U. de Cantabria*); Luis Rico (*U. de Granada*);
Juana M^a Sancho (*U. de Barcelona*); Miguel Soler
(*Alta Inspección, Valencia*); Consuelo Uceda
(*Colegio La Navata, Madrid*); Mercedes Vico (*U. de Málaga*);
Florencio Villarroya (*IES Miguel Catalán, Zaragoza. Revista Suma*);
Antonio Viñao (*U. de Murcia*).

Presentación

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación científica del Ministerio de Educación y Ciencia español. Creada en 1940, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación educativas, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. Actualmente está adscrita al Instituto de Evaluación de la Secretaría General de Educación y es editada por la Subdirección General de Información y Publicaciones del citado Ministerio.

Cada año se publican tres números ordinarios, y uno extraordinario dedicado a un tema de interés. Los números ordinarios agrupan las colaboraciones en cuatro secciones: *Monográfica* (por encargo); *Investigaciones y estudios*; *Informes y ensayos*; y *Experiencias educativas (innovación)* estas tres últimas sometidas a evaluación externa.

Desde 2006 la Revista se publica en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluye los artículos de la sección monográfica en toda su extensión, los resúmenes de los artículos del resto de las secciones y un índice de los libros reseñados (para su adquisición consulte el apartado de suscripciones). Por su parte, la edición electrónica incluye todos los artículos y reseñas completos, y es accesible a través de la página web (www.revistaeducacion.mec.es). Los números extraordinarios se publican íntegros en ambos formatos. La versión completa se encuentra también en el CD que acompaña a la Revista impresa.

La Revista de Educación aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

- Bases de datos españolas: DURSI; PSEDISOC y RISO (ISOC); PSICODOC; DIALNET.
- Bases de datos extranjeras: LATINDEX (iberoamericana); IRESIE (México); ICIST (Canadá); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETSNET (Holanda).

**La Revista no comparte necesariamente las opiniones
y juicios expuestos en los trabajos firmados**

La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado

Monográfico

JUAN MANUEL MORENO OLMEDILLA Y CARLOS MARCELO GARCÍA: Presentación	15
VARIOS AUTORES: Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente	19
• JOSÉ MANUEL ESTEVE ZARAZAGA: La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial	19
• FRANCISCO IMBERNÓN: La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?	41
• MIGUEL A. ZABALZA BERAZA: Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado	51
• MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA: Los profesores cuentan	59
• LOURDES MONTERO MESA: Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial	66
MARILYN COCHRAN-SMITH; KENNETH ZEICHNER Y KIM FRIES: Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la <i>American Educational Research Association</i> (AERA) sobre investigación y formación del profesorado	87
DENISE VAILLANT: Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica	117
EE-GYEONG KIM: Políticas públicas orientadas a atraer y a seleccionar graduados competentes para la profesión docente: el caso de Corea del Sur	141
CLERMONT GAUTHIER: La política sobre formación inicial de docentes en Québec	165
LILY ORLAND-BARAK: <i>Lost in Translation</i> (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa	187
EMILIANA VEGAS: Incentivos docentes y sus efectos en el aprendizaje del alumnado en Latinoamérica	213

FRANCESC PEDRÓ: Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa	243
LAWRENCE INGVARSON Y ELIZABETH KLEINHENZ: Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza	265

Investigaciones y estudios

OLGA MARÍA ALEGRE DE LA ROSA: Evaluación del programa de postgrado «educar en la diversidad» por parte de los profesores participantes	299
PILAR AZCÁRATE GODED Y ANA SERRADÓ BAYÉS: Tendencias didácticas en los libros de texto de matemáticas para la ESO	301
MIGUEL ÁNGEL BROC CAVERO: Motivación y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria y bachillerato LOGSE	303
PILAR COLÁS BRAVO Y ROCÍO JIMÉNEZ CORTÉS: Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares	305
ALFONSO CID SABUCEDO Y CAMILO ISAAC OCAMPO GÓMEZ: Funciones tutoriales en el Prácticum correspondiente al actual plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Vigo	307
FERNANDO DOMÉNECH BETORET; JOSÉ ANDRÉS TRAVER MARTÍ; MARÍA ODET GARCÍA Y MARÍA AUXILIADORA SALES CIGES: Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente	309
ANTONIO GARCÍA MADRID: Los maestros freinetianos de las Hurdes durante la II República	311
ROSARIO GIL GALVÁN: Hacia el ajuste entre el mundo empresarial y el mundo laboral femenino: caminos por recorrer	313
NURIA GIL IGNACIO; LORENZO J. BLANCO NIETO Y ELOÍSA GUERRERO BARONA: El papel de la afectividad en la resolución de problemas matemáticos	315
GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL. UNIVERSIDAD DE LAS ISLAS BALEARES: Educación y patrimonio (A propósito de una investigación de campo en las Islas Baleares)	317
GUTMARO GÓMEZ BRAVO: Educar o castigar: la lucha del reformismo penitenciario español en el siglo XIX y principios del XX	319
EDUARDO LÓPEZ LÓPEZ: El Mastery Learning a la luz de la investigación educativa	321
JOSÉ F. LUKAS; KARLOS SANTIAGO; LUIS JOARISTI Y LUIS LIZASOAIN: Usos y formas de la evaluación por parte del profesorado de la ESO. Un modelo multinivel	323

MERCEDES MARZO NAVARRO; LUISA ESTEBAN SALVADOR Y ANA GARGALLO CASTEL: ¿Inciden las nuevas tecnologías en los resultados alcanzados por los alumnos?	325
MANUEL MELGOSA; RAFAEL HUERTAS Y ENRIQUE HITA: Problemas de aprendizaje derivados de la visión defectiva del color: Un ejemplo práctico	327
JUAN ANTONIO MORENO MURCIA; JOSÉ ANTONIO VERA LACÁRCEL Y EDUARDO CERVELLÓ GIMENO: La evaluación participativa como formación en educación física	329
ÁNGEL C. MOREU: La recepción de las doctrinas correccionalistas en España. Políticas educativas y metodologías psicopedagógicas	331
VICENTE NAVARRO ADELANTADO: 40 años de propuestas de juegos motores en educación física. Comparativa entre las propuestas tradicionales y modernas de libros-manuales de juegos motores	333
MARGARITA NIETO BEDOYA: La educación de párvulos en la segunda mitad del siglo XIX: Palencia un ejemplo singular	335
M ^a DEL PILAR QUICIOS GARCÍA: Una imagen de la inmigración desde la prensa de Madrid	337
JUAN ANTONIO RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ Y PABLO JOEL SANTANA BONILLA: Maestras y maestros: un análisis de la distribución de tareas docentes y domésticas	339
JOSÉ SÁNCHEZ HIDALGO; SUSANA MENÉNDEZ ÁLVAREZ-DARDET; VICTORIA HIDALGO GARCÍA E ISABEL LÓPEZ VERDUGO: Las necesidades de los docentes andaluces de educación secundaria obligatoria: un instrumento de evaluación	341
LIDIA E. SANTANA VEGA Y LUISA A. FELICIANO GARCÍA: La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa	343
JOSÉ A. VILLELLA Y LUIS CARLOS CONTRERAS: El conocimiento profesional de los docentes de Matemáticas en relación con la selección y uso de libros de texto	345

Ensayos e informes

LUIS BALLESTER BRAGE Y ANTONIO J. COLOM CAÑELLAS: Lógica difusa: una nueva epistemología para las ciencias de la educación	349
PAULÍ DÁVILA BALSERA Y LUIS MARÍA NAYA GARMENDIA: Los derechos de la infancia en el marco de la educación comparada	351
ENRIQUE GERVILLA CASTILLO: El sabor del saber y el saber académico actual	353
RAFAEL MERINO; JOAQUIM CASAL Y MARIBEL GARCÍA: ¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate	355

JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ Y GRUPO CIFO: Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: Implicaciones para la calidad de la formación profesional superior 357

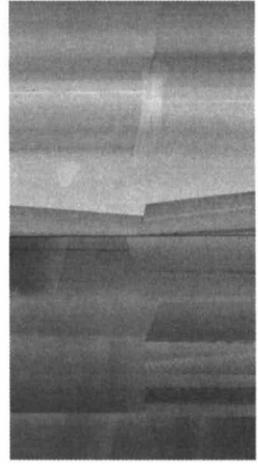
JUAN CARLOS RINCÓN VERDERA: Complejidad educativa, epistemológica y planteamientos tecnológicos 359

Experiencias educativas (innovación)

RAFAEL FEITO: Los contenidos curriculares en una escuela de primaria innovadora. Entre lo previsto y lo improvisado 363

JIM LAWLEY Y RALPH MARTIN: Corrector de gramática para estudiantes autodidactas de inglés como lengua extranjera 365

Recensiones 369



Monográfico

Presentación

Juan Manuel Moreno Olmedilla

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Carlos Marcelo García

Universidad de Sevilla

El profesorado cuenta. Cuenta para influir en el aprendizaje de los alumnos. Cuenta para mejorar la calidad de la educación que las escuelas e institutos llevan a cabo día a día. Cuenta en definitiva como una profesión necesaria e imprescindible para la sociedad del conocimiento. Y puesto que el profesorado cuenta, necesitamos que nuestros sistemas educativos sean capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirse en docentes. Necesitamos buenas políticas para que la formación inicial de estos profesores les asegure las competencias que van a requerir a lo largo de su extensa, flexible y variada trayectoria profesional. Y la sociedad necesita buenos profesores cuya práctica profesional cumpla los estándares profesionales de calidad que asegure el compromiso de respetar el derecho de los alumnos a aprender.

El monográfico de la Revista de Educación que tiene en sus manos se titula «La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado». Este monográfico pretende aportar elementos conceptuales para el debate sobre un tema tan controvertido y actual como es el presente y futuro de la profesión docente. Para ello hemos tenido en cuenta dos informes internacionales sobre la profesión docente. El primero de ellos es el que la OCDE hizo público en 2004 bajo el título: «Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers», el segundo es el que EURYDICE presentó también en 2004 bajo el título «The teaching profession in Europe».

A partir de estos informes hemos pedido a un grupo de académicos con una amplia trayectoria en la investigación sobre la profesión docente y la formación del pro-

fesorado, que aporten su visión respecto a las consecuencias que dichos informes pueden tener para entender y mejorar la formación del profesorado y la profesión docente en España. Así, una primera sección del monográfico se pueden encontrar los trabajos de José Manuel Esteve, que se centra especialmente en el informe de EURYDICE, así como otros artículos más breves de Francisco Imberñón, Miguel Ángel Zabalza, Mariano Fernández Enguita y Lourdes Montero. Estos últimos artículos han sido redactados siguiendo un formato más abierto y personal en el que los autores han expresado opiniones, valoraciones y recomendaciones que pueden hacernos pensar desde una perspectiva más abierta sobre la profesión docente y su situación actual.

La segunda sección de este monográfico incluye artículos más extensos que profundizan en muchos de los aspectos que los informes anteriormente citados enuncian. Un primer grupo de artículos ofrece una visión internacional del tema del monográfico. Así, Francesc Pedró nos ofrece una perspectiva comparada de la situación del profesorado en España; Denise Vaillant nos describe algunas políticas que desde Latinoamérica se vienen desarrollando para atraer y retener buenos docentes; Ee-Gyeong Kim narra los esfuerzos en Corea para seleccionar y formar profesores; y Clermont Gauthier nos presenta los avances de un proyecto de formación inicial de profesores basado en competencias en Québec.

El último bloque de artículos aborda temáticas innovadoras en relación con la profesión docente y su formación. Así Lily Orland-Barak destaca la importancia de atender a los primeros años de docencia en la enseñanza a través de la figura del mentor. Por otra parte, autores tan destacados como Cochran-Smith, Zeichner y Fries presentan las conclusiones del Panel de Investigación en Formación del Profesorado, creado por la AERA para llevar a cabo una revisión crítica y equilibrada de la evidencia empírica sobre las políticas y prácticas relativas a la formación inicial del profesorado en Estados Unidos dirigida al conjunto de la comunidad educativa; y para hacer recomendaciones sobre las líneas de investigación más útiles para lo que la comunidad educativa necesita saber de cara a la preparación de buenos profesores en el país.

El número monográfico concluye con dos artículos que plantean la necesidad de vincular aspectos de la profesión docente con el rendimiento de los alumnos. El artículo escrito por Emiliana Vegas desarrolla un tema poco atendido en relación a la profesión docente: las políticas de incentivos profesionales y salariales de los docentes. Y en último lugar, Lawrence Ingvarson llama la atención acerca de la necesidad de introducir estándares profesionales para valorar y, en su caso, certificar la calidad de la enseñanza dentro de la profesión docente.

Como siempre ocurre cuando se organiza un monográfico, las necesidades de espacio hacen que el número de artículos deba de ser limitado. La selección de autores y temáticas ha pretendido abrir un muy amplio abanico de visiones y perspectivas nacionales e internacionales sobre los problemas que actualmente tiene planteada la profesión docente. A ello ha contribuido, la diligencia y disposición mostrada por todos los autores y autoras por responder a nuestra invitación en plazos de tiempo no siempre breves.

Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente

Varios Autores

La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial

José Manuel Esteve Zarazaga

Universidad de Málaga

Resumen

El reconocimiento social de una profesión depende sin duda del nivel de cualificación exigido a quienes la practican. La profesión docente no es una excepción. Una revisión de las medidas adoptadas en los diferentes países europeos para mejorar la aptitud profesional de los profesores pone de manifiesto una preocupación compartida por ampliar y mejorar el nivel de estudios requerido para ser profesor. Éste es el objetivo general de las reformas emprendidas en todos los países europeos: mejorar la formación inicial que reciben nuestros profesores para responder a las nuevas demandas de una sociedad en cambio.

Palabras clave: profesión docente, formación inicial, profesores, educación internacional.

Abstract: *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Initial training*

The social recognition of a profession by society depend without doubt of qualification required by those who practise it. Teachers are no exception. A review of measures introduced in different european countries to increase qualification requirements has demonstrated a collective concern with raising and extending the level of study required to become teacher. These is the main objective of the major reforms in all europeans countries: raising initial training of teachers in order to answer the new requirements of a changing society.

Key words: teaching profession, initial training, teachers, international education.

Con este mismo título, la Agencia Europea de Educación Eurydice publicó en Bruselas entre los años 2002 y 2005 su informe sobre la profesión docente, integrado en la colección *Temas claves de la educación en Europa*.

El informe consta de cuatro volúmenes, referidos a la etapa de educación secundaria obligatoria, más un quinto informe anexo, dedicado al análisis de las reformas de la profesión docente en Europa entre 1975 y 2002¹.

El mencionado informe supone una fuente inestimable para valorar la situación actual de la profesión docente en la Unión Europea, y más concretamente los diferentes sistemas utilizados para la formación de profesores, ya que nos permite comparar las diferencias y similitudes en cada uno de los aspectos que influyen en el trabajo de los profesores en los distintos países de la Unión. El proceso de elaboración de estos informes es colectivo, y se basa en una doble vía que remite datos y descripciones de la realidad educativa a la Unidad Central de la Agencia Eurydice de Bruselas. Por una parte, cada una de las unidades nacionales de la Agencia Europea envía a la Unidad Central los datos estadísticos que describen la realidad que se quiere estudiar². Por otra, cada país está representado por un experto nacional, nombrado por la Comisión Sócrates, que es el encargado de elaborar un informe de contenido, en el que se contextualizan los datos estadísticos a partir de una interpretación general que incluye tanto el devenir histórico que ha configurado la realidad actual, como una valoración de la influencia de peculiaridades específicas de la organización educativa de cada país. De esta forma, se configura

⁽¹⁾ El informe fue publicado originalmente en inglés por Eurydice entre 2002 y 2004 bajo el título: *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*. Report I: *Initial training and transition to working life*. Report II: *Supply and demand*. Report III: *Working conditions and pay*. Report IV: *Keeping teaching attractive for the 21st century*.

Las referencias bibliográficas en castellano de los cuatro volúmenes son:

- Eurydice (2002): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe I: *Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE, 155 pp.
- Eurydice (2004): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe II: *Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE, 167 pp.
- Eurydice (2003): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe III: *Condiciones laborales y salarios. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE, 209 pp.
- Eurydice (2004): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe IV: *El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE, 99 pp.
- Eurydice (2005): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe anexo: *Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002)*. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE, 24 pp.

Nota: De todos los volúmenes hay traducciones disponibles al menos en inglés, francés y alemán. Para obtenerlas puede contactarse con: Eurydice. Unidad Europea. Avenue Louise, 240. B-1050 Bruxelles. Bélgica. E-mail: info@eurydice.org Internet: <http://www.eurydice.org>

⁽²⁾ En el caso español, la Unidad Nacional de Eurydice está situada en el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) dependiente del Ministerio de Educación. General Orta, 55, 28006 Madrid. Las instituciones públicas pueden obtener ejemplares en castellano del informe solicitándolo a la mencionada Unidad Nacional.

una valoración crítica y comprensiva de las debilidades y fortalezas de la realidad educativa que se describe en el análisis estadístico. Se consigue así un doble enfoque analítico:

Una comparación exhaustiva de la situación actual para examinar la relación y la interdependencia entre los aspectos que se contemplan en este estudio y la identificación de los principales modelos operativos...

Un análisis contextual e histórico de la evolución de estas circunstancias, para poder comprender los cambios, debates y reformas en curso y explicar las razones u objetivos que las motivan (Eurydice, 2002, p. 9).

Al utilizar expertos independientes, generalmente del mundo académico y con publicaciones previas sobre el tema, se pretende evitar una posible autocomplacencia de cada país en la descripción de la realidad objeto de estudio, permitiendo la emisión de juicios críticos sobre las debilidades de cada sistema educativo. La redacción final del informe se hace de forma colectiva, a través de sucesivos borradores que se circulan por correo electrónico sometiendo la redacción de cada capítulo a sucesivas correcciones por parte tanto de las unidades nacionales como de la comisión de expertos.

Aunque haremos referencia a algunos aspectos de los cinco volúmenes del informe, nos centraremos en la descripción de los aspectos relacionados con la formación de profesores, tratados en el primer volumen, por ser el objeto de este monográfico, y así veremos los datos y las tendencias más significativas para describir los sistemas de formación de profesores en Europa, las razones por las que se han ido modificando y los nuevos retos que aún hemos de afrontar.

La necesidad de reformar la formación inicial del profesorado para mejorar la transición a la vida laboral

El elemento central que configura y justifica las sucesivas reformas que se han ido sucediendo en los últimos años para mejorar la formación inicial de los profesores en todos los países de Europa es el intento de responder a las nuevas realidades educa-

tivas que emergen como consecuencia de la aceleración del cambio social. Éste es el elemento central que configura y justifica las sucesivas reformas que se han ido sucediendo en los últimos años para mejorar la formación inicial de los profesores en todos los países de Europa. En efecto, la Comisión Europea toma como referencia 1975, año que en nuestro país coincide con el fin de la dictadura, observando en el conjunto de los países europeos tal cantidad y profundidad en los cambios sociales y educativos de estos últimos treinta años que, en su conjunto, se han llegado a calificar como una auténtica revolución educativa que configura unos sistemas educativos sustancialmente diferentes, en sus objetivos y en sus efectivos, a aquéllos en los que nos educamos los adultos del presente (Esteve, 2003). Desde la perspectiva española, resulta especialmente significativo observar el carácter internacional de cambios educativos que en nuestro país se atribuyen falsamente a la aparición de alguna peculiaridad nacional, como es el caso de la LOGSE, o a la intervención de un determinado gobierno. Estos procesos de cambio se producen de forma idéntica en el resto de los países europeos, aproximadamente en la misma época, ofreciéndonos una interpretación mucho más racional al considerar que se trata de tendencias internacionales, generadas por procesos globales de cambio social, inducidos por el cambio de tendencias económicas y cambios colectivos en la mentalidad y los valores de los ciudadanos. La génesis de estos cambios se sitúa así en procesos mucho más globales y complejos que la intervención aislada de una decisión individual o de una instancia política nacional.

En este mismo sentido, puedo aportar la experiencia personal generada por la publicación en *Educational Review* del artículo *The Transformation of the Teachers' role at the End of the Twentieth Century* (Esteve, 2000). Pese a tratarse de un artículo generado a partir de investigaciones desarrolladas exclusivamente desde España, llegó a convertirse en 2002 en el tercer artículo más visitado de la versión electrónica de la revista. Me llamó poderosamente la atención recibir correos electrónicos de países como Noruega o Finlandia, remitidos por profesores que se identificaban con una descripción de los cambios del papel del profesor hecha desde la perspectiva española, afirmando que esta descripción les permitía entender mejor los cambios de su profesión en sus respectivos países.

La idea de cambio social, y la conciencia de tendencias de cambio globalizadas que superan las peculiaridades nacionales, están en la base de la necesidad de redefinir el papel de los profesores para responder a las nuevas demandas sociales, y consecuentemente el tipo de formación inicial que éstos deben recibir.

El estudio de los contextos históricos, que se aborda en el volumen quinto del informe, se convierte, por tanto, en uno de los elementos imprescindibles para entender el estado del sistema educativo³, ya que el cambio educativo, como señalan Bowe y Ball (1992), se genera simultáneamente en tres contextos diferentes que, en distinta medida, influyen en cada situación específica:

- El contexto macro, que depende de la evolución de las fuerzas sociales, los grupos políticos y los sectores económicos y financieros que plantean al sistema educativo continuas exigencias de adaptación al cambio social y a los nuevos sistemas de producción.
- El contexto político y administrativo, que pretende ordenar la realidad mediante leyes y decretos que siempre tienen una capacidad de cambio limitada, ya que no pueden modificar la mentalidad de los profesores ni el sentido de su trabajo en las aulas.
- Por último, existe un tercer contexto, el de la práctica educativa, que hace referencia al trabajo diario de los profesores en las aulas y al funcionamiento real de los centros educativos. Cualquier intento de entender o diseñar una reforma educativa que no tenga en cuenta los elementos determinantes de estos tres contextos está abocado al fracaso.

Desde las contradicciones generadas entre estos tres contextos, podremos entender la situación actual de nuestros sistemas educativos europeos, en los que muchas personas estarían de acuerdo en aceptar la existencia de una profunda crisis, ya que, paradójicamente, en el momento actual, pese a disponer de unas inversiones en educación y de unos medios que no habíamos tenido nunca y pese a estar consiguiendo logros educativos sin precedentes, la imagen social de los sistemas educativos que transmiten los medios de comunicación es de desastre general. La situación, como se ha hecho patente en el informe europeo, es casi idéntica en Francia, los Países Bajos, Italia, Gran Bretaña, Alemania... y en el conjunto de los países desarrollados.

Al estudiar esta transformación de nuestros sistemas educativos encontramos una secuencia temporal significativa: los primeros cambios aparecieron en Estados Unidos a finales de la década de 1970, y fueron extendiéndose por Europa, comen-

³ Por esta razón, se abordó la publicación de un anexo a los cuatro tomos iniciales, publicando en 2005 el informe *Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002)*.

zando por Suecia y los países escandinavos, para ir luego afectando al resto de los países europeos conforme éstos iban llegando a un determinado nivel de desarrollo económico, y, consecuentemente, se producían nuevas tendencias sociales que modificaban valores y concepciones de vida, al mismo tiempo que se conseguía un grado de desarrollo educativo antes nunca alcanzado, que se cifraba, básicamente, en la incorporación a nuestros sistemas educativos de todos los niños que antes quedaban excluidos. Desde esta perspectiva, la supuesta crisis de nuestros sistemas educativos aparece como una crisis de crecimiento, producida precisamente al conseguir metas educativas antes nunca alcanzadas y, al mismo tiempo, como una crisis subjetiva, fruto del desconcierto individual de los mismos profesores que han hecho realidad esos logros, al descubrir una nueva situación que, en realidad, es fruto de la transformación del sistema educativo que ellos mismos han protagonizado.

En los últimos treinta años, nuestros sistemas educativos han conseguido un avance espectacular en todos los indicadores, hasta hacer posible la afirmación de que, en el momento actual, tenemos los mejores que hemos tenido nunca en cualquiera de los países de Europa. ¿Cómo es posible entonces esta imagen social de crisis colectiva? La clave para comprender esta aparente paradoja está en que los espectaculares avances de nuestros sistemas educativos han planteado problemas nuevos que no hemos sido capaces de asimilar, probablemente por la falta de una visión de conjunto de esos avances y de los nuevos retos que ha supuesto ese profundo proceso de cambio educativo que hemos vivido a finales del siglo xx.

En efecto, en el momento actual, la enorme aceleración del cambio social modifica de una forma tan rápida nuestras formas de vida, introduciendo nuevas concepciones económicas, nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, y nuevos valores sociales, que no cabe esperar una tregua en las demandas de cambio de la sociedad sobre nuestros sistemas educativos (Michel, 2002). Muchos profesores están desorientados por los cambios que han tenido que asumir en los últimos treinta años; sin embargo, el cambio no ha hecho más que comenzar; el nuevo desafío de la integración del aprendizaje electrónico y de la enseñanza por Internet aún planteará profundas exigencias de cambio a nuestros sistemas educativos en los próximos años. Y, sobre todo ello, nuestras sociedades aún plantearán nuevas exigencias de adaptación, pidiendo a nuestros sistemas educativos responder a las imprevisibles demandas de unas sociedades en las que el proceso de cambio social se ha acelerado. Así, la veloz transformación de nuestras sociedades industriales hacia los nuevos

patrones de la sociedad del conocimiento plantea ya nuevas exigencias de adaptación a nuestros sistemas educativos. La irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación abre nuevas posibilidades y plantea nuevas exigencias para diseñar el aprendizaje del siglo XXI, basándonos no en tradiciones ancestrales sino en análisis científicos y en nuevos planteamientos metodológicos⁴. Como plantea Raschke⁵ (2003, p. 113) «muchos de nosotros aún continuamos siendo medievalistas cuando nos enfrentamos al aprendizaje», a pesar de que tendríamos que liderar el enorme cambio que van a suponer las aplicaciones en el aula de las nuevas tecnologías electrónicas, con la consiguiente redefinición del papel del profesor en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las nuevas metas de la educación en Europa, marcadas en los cinco criterios de referencia definidos en noviembre de 2002 por Viviane Reding⁶, entonces Comisaria Europea de Educación y Cultura, señalan el desafío de construir antes del 2010, con el apoyo de nuestros sistemas educativos, la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo; sin embargo, la mayor parte de nuestros profesores, incluso en el ámbito universitario, y un buen número de las personas que toman decisiones sobre nuestros sistemas educativos, no serían capaces de ofrecer una definición coherente sobre qué cosa sea la economía del conocimiento y qué relación pueda tener la economía del conocimiento con la urgencia de emprender nuevos cambios en nuestros sistemas educativos, y más concretamente en nuestros sistemas de formación de profesores. Enredados en el contexto de nuestra pequeña vida en las aulas, perdemos el sentido de conjunto, nos hacemos incapaces de entender los profundos cambios que se están generando en el contexto social de nuestros sistemas educativos, y con ello perdemos la capacidad de afrontar los nuevos retos que se plantean nuestra sociedad y nuestros sistemas educativos, y de los que, en última instancia, provienen los nuevos problemas a los que ha de hacer frente el profesorado en las aulas.

⁴ Como muestra de los nuevos planteamientos del aprendizaje y la enseñanza que van a generarse a partir de las aplicaciones educativas de las TIC, pueden visitarse las secuencias realizadas en la Universidad de Málaga en <http://octaedro.satd.uma.es> (utilizar el nick:alumno3 y la clave: alumno) y en <http://www.rayos.medicina.uma.es>

⁵ Sobre las enormes posibilidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para mejorar la educación se recomienda, ver: R. C. RASCHKE (2003): *The Digital Revolution and the Coming of the Postmodern University*. London and New York, Routledge and Falmer; H. DUTTON; B. D. LOADER (2002): *Digital Academe*. London and New York, Routledge; D. R. GARRISON; T. ANDERSON (2003): *E-learning in the 21 st Century*. London and New York, Routledge and Falmer; D. M. CARCHIDI (2002): *The Virtual Delivery and Virtual Organization of Postsecondary Education*. London and New York, Routledge and Falmer.

⁶ V. REDING (2002): *Cinq critères de référence européens pour les systèmes d'éducation et de formation*. Bruxelles, Commission Européenne. Vid: <http://www.europa.eu.int/rapid/start/cgi>

Objetivos y contenidos de las reformas en la formación inicial de los profesores en Europa

Conforme se iba tomando conciencia de los profundos cambios sociales que se estaban generando en el contexto social de las instituciones educativas europeas y se generalizaban las inevitables transformaciones de la vida escolar para adaptarse a las nuevas realidades, surgió imparable la idea de modificar la formación que damos a nuestros profesores para incorporarse al trabajo en las aulas, constataando dos realidades a las que se han ido buscando solución en los últimos años: primero, la conciencia de que estábamos preparando profesores para un sistema educativo que ya había dejado de existir, y, en segundo lugar, la evidencia de que la mayor parte del profesorado europeo que comenzaba a trabajar en la educación secundaria tenía una buena formación académica, pero carecía de las destrezas sociales y comunicativas necesarias para sobrevivir a la relación educativa en las aulas, y aprendía estas destrezas por el bárbaro sistema del ensayo y error con altos costes personales.

Por esta razón, una de las grandes cuestiones debatidas en el Informe europeo hace referencia a las ventajas e inconvenientes de los modelos de formación consecutivos y de los modelos de formación simultáneos.

Se llaman modelos consecutivos a aquéllos en los que primero se dota al futuro profesor de una formación académica sobre los contenidos científicos que se van a transmitir y posteriormente se emprende la tarea de darle una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos y las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas. Por el contrario, se llaman modelos simultáneos aquéllos en los que, al mismo tiempo, el futuro profesor estudia los contenidos científicos y recibe la formación específica necesaria para comunicarlos en las aulas.

La experiencia europea se va decantando por los modelos simultáneos por dos razones. La primera es que los modelos consecutivos generan en muchas ocasiones una identidad profesional falsa, en la que el futuro profesor se ve a sí mismo primero como un académico especialista, como químico inorgánico, como medievalista o como geólogo, y luego considera como una humillación rebajarse a la ingrata tarea de traducir sus altos saberes académicos para hacerlos asequibles a niños y adolescentes ignorantes, mientras que en los modelos simultáneos, desde el primer momento, el futuro profesor sabe que se prepara para ser un intermediario entre la ciencia que intenta dominar y el alumnado al que habrá de enseñarla. La segunda razón que avala

la sustitución de los enfoques consecutivos por enfoques simultáneos parte de la idea de que, cuando se estudia una disciplina científica con la mentalidad de enseñarla, se van elaborando estrategias didácticas al mismo tiempo que se asimilan los contenidos científicos, perfilando desde el inicio de la formación una identidad profesional como docente.

En los 30 años que median entre 1975 y 2005, hay otras dos tendencias que se extienden y se generalizan en Europa. La primera es el aumento de la formación requerida para ser profesor en la educación secundaria general. En todos los países de Europa, en los últimos años, se ha reconocido la necesidad de aumentar los años de formación para ser docente, a partir del reconocimiento de que nuestros profesores tienen ahora que afrontar nuevas dificultades para ejercer la profesión. En segundo lugar, se registra la tendencia a integrar la formación de profesores en el marco de la universidad, abandonando instituciones de formación no universitarias, como las *Pädagogischen Akademien*, las *Pädagogischen Hochschulen* o los *Colleges of Education*, y aceptándose comúnmente en todos los países la necesidad de una formación universitaria de ciclo largo para trabajar como docente en la educación secundaria obligatoria. Vale la pena destacar en este tema la reforma emprendida por Finlandia en 1980, donde para elevar el nivel educativo del país, se recurrió a la medida estratégica de comenzar por elevar la formación de los profesores estableciendo el modelo del *maisterin tutkinto* (cinco años de estudios universitarios a tiempo completo) ampliando la formación inicial según un modelo consecutivo, desde 2-4 años a 5-6 años.

En el marco de las tendencias descritas, la estructura de la formación inicial de profesores en Europa sigue muy diferentes modelos pues en cada país, las instituciones tienen su historia y sus condicionantes políticos particulares, pero en toda Europa se exige a los profesores de secundaria una formación universitaria con un mínimo de cinco años de formación, si bien aún perduran las diferencias entre los modelos formativos simultáneos y sucesivos. En cualquier caso, y con independencia del modelo seguido, en todos los países se acepta ya la necesidad de una formación específica de carácter profesional y práctico, abandonando el antiguo supuesto de que para dar clases en secundaria lo único importante era dominar profundamente los contenidos científicos de una materia determinada. Los modelos sucesivos presentan el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores de secundaria, que llegan a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores de Historia o como profesores de Química. Por el contrario, los modelos

simultáneos parecen producir una identidad profesional más adecuada a la realidad, en la que el futuro profesor recibe una formación específica y práctica en todos aquellos aspectos no académicos en los que se juega su éxito o su fracaso profesional en la enseñanza, como son el dominio de las destrezas sociales en el aula, la capacidad de organización del trabajo en clase o el mantenimiento de un sistema eficaz de disciplina, entre otras.

Acceso a la formación inicial del profesorado y criterios de selección para el acceso

Este apartado aparece como un elemento clave desde el punto de vista estratégico para mejorar a medio o largo plazo la calidad de la formación de profesores, y en consecuencia la calidad del sistema educativo, tal como parece atestiguar los casos de Finlandia y otros países, como Polonia, en los que se han implantado exámenes específicos de acceso a la formación del profesorado y entrevistas personales con los candidatos, además de considerar, como ya se hace en la mayoría de los países europeos, su expediente académico previo.

De forma general, la tendencia europea lleva a establecer un acceso restringido a la profesión docente frente a unos pocos países en los que todavía el acceso es libre. Cuando se utilizan modelos de formación simultáneos, existe una única fase de acceso, al inicio del período de formación, mientras que en los modelos consecutivos suele haber dos fases de acceso: una para el período de formación en contenidos científicos y otra en el acceso a la formación de carácter profesional (naturalmente, en cada una de estas dos fases, el acceso puede ser libre o restringido). La tendencia cada vez más extendida en Europa, como hemos dicho, es el establecimiento de accesos restringidos, pues se considera que la profesión docente es cada vez más una profesión exigente, que exige cualificaciones cada vez más altas, y que, desde el punto de vista estratégico, el futuro del desarrollo social y económico de nuestros países en la sociedad de conocimiento depende de un alto nivel de cualificación de nuestros profesores. Naturalmente, el establecimiento de accesos restringidos lleva inmediatamente a la discusión de los procesos de selección que vamos de emplear y de los criterios en los que vamos a basarlos. Los países europeos con sistemas de acceso restringidos emplean fundamentalmente tres

criterios: a) El expediente académico previo del candidato (bien en la enseñanza secundaria superior –para los modelos simultáneos–, o bien en la primera fase de formación científica universitaria –en los modelos sucesivos–). b) Exámenes específicos de acceso a la formación inicial de profesores. c) Entrevistas personales específicas en las que se valoran actitudes y motivos para la elección de la profesión docente.

En el momento actual, son minoría los países que, como España, se limitan al examen general de acceso a la educación universitaria, ya que la tendencia es establecer pruebas específicas e incorporar entrevistas o pruebas de personalidad, considerando que para dedicarse a la docencia es necesario algo más que dominar unos contenidos científicos. Sin embargo, el establecimiento de criterios altamente restrictivos y el aumento de exigencias para dedicarse a la docencia debe buscar un equilibrio entre garantizar la calidad de los cursos de formación de profesores y la regulación en el número de solicitudes, ofreciendo en algunos casos el atractivo de una plaza permanente como docente a todos los candidatos que superan el proceso de selección previo a los cursos de formación. En estos casos, el inicio de la carrera docente se establece en los exámenes de ingreso a la formación inicial, asegurando calidad de formación y un suficiente número de candidatos, frente a otros sistemas que masifican la formación inicial sin controlar su calidad, y establecen luego el acceso a la carrera docente tras haber formado a muchos posibles candidatos que no desean elegir la profesión docente.

La búsqueda de un equilibrio entre calidad y reclutamiento ha extendido la tendencia a la centralización de los criterios de selección por parte de las autoridades estatales o regionales frente a las instituciones de formación de profesores, si bien, en algunos países, como es el caso del Reino Unido, se establecen unos requisitos mínimos y unos criterios de selección por parte de las autoridades educativas, y se deja luego un margen de flexibilidad para que las instituciones de formación puedan establecer otros criterios complementarios.

Con respecto al acceso a la formación inicial para la profesión docente, además de los modelos simultáneo y consecutivo que hemos comentado, diversos países europeos han debido establecer otros modelos alternativos, generalmente a partir de situaciones de escasez de profesores, para favorecer la incorporación de profesionales formados y con experiencia laboral en otros campos. Estos modelos, a veces a tiempo parcial y otras veces con procesos de formación a distancia, se han establecido en Holanda, Reino Unido, Noruega y Dinamarca.

El currículo de la formación del profesorado

Los profundos cambios sociales registrados en las tres últimas décadas han conducido, como ya dijimos, a una profunda remodelación del papel del profesor, y consecuentemente a la necesidad de adaptar los contenidos curriculares de la formación de profesores a las nuevas demandas de unos sistemas educativos que reciben el encargo social de preparar a sus alumnos para trabajar en una sociedad del futuro, cuyos contornos se dibujan, se borran y se vuelven a diseñar en períodos de tiempo cada vez más cortos. En este marco, se observa una tendencia a conceder mayor autonomía curricular a las instituciones de formación de profesores, y esto por dos razones: por encuadrar la formación de profesores en instituciones universitarias que tienen una amplia autonomía en el diseño y organización del currículo y por la necesidad de que las instituciones de formación puedan responder con más flexibilidad a las demandas de un mercado laboral en continuo cambio.

La mayoría de los países europeos tiene una normativa básica que regula la formación inicial del profesorado para garantizar una homogeneidad mínima en las titulaciones que se obtienen, y, luego, las instituciones universitarias gozan de una cierta autonomía en el desarrollo de esa normativa básica. Dicha autonomía tiene muy distintos grados, desde una regulación con muy pocos márgenes para una gestión flexible de los contenidos curriculares y del tiempo de formación, tal como ocurre en Alemania, hasta una autonomía casi absoluta en ambas cuestiones, como es el caso de Holanda, Bélgica (comunidad flamenca), Islandia, República Checa y Malta. Las prescripciones de contenidos suelen estipular dos aspectos: el conocimiento de las materias que se van a impartir y las habilidades profesionales del docente, mientras que las prescripciones mínimas de tiempo suelen centrarse en una definición del período de prácticas docentes que se considera necesario. Tal es el caso de Dinamarca, España, Italia, Portugal, Reino Unido, Bulgaria, Hungría y Lituania.

De la misma forma, la mayor parte de los países europeos establece los requisitos mínimos del contenido curricular designando unas materias obligatorias, mientras que otros prescriben el cumplimiento de unos objetivos específicos.

La normativa existente sobre la formación inicial suele estipular la inclusión obligatoria de al menos las siguientes áreas: pedagogía, teoría de la educación, psicología, conocimiento de la materia, enseñanza de la materia y práctica docente.

El tiempo asignado a cada área normalmente se especifica mediante un número mínimo de horas o de créditos, aunque puede no indicarse (Eurydice, 2002, p. 70).

Los países que definen objetivos, en lugar de materias, señalan unos niveles mínimos que se deben alcanzar por los docentes al finalizar la formación inicial, y se centran, generalmente, en dos aspectos: el conocimiento de la materia y la habilidad docente.

Normalmente se incluye una relación de las aptitudes cuya adquisición sería recomendable, tales como habilidades sociales en el aula o en relación con los padres, y la capacidad para atender al desarrollo individual de los alumnos (Ibíd.).

Con respecto al contenido del currículo de la formación inicial del profesorado, hay que reseñar la existencia de programas específicos de formación en muchos países europeos para que los futuros profesores dominen las nuevas responsabilidades que la sociedad plantea a nuestros sistemas educativos: dominio básico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, adquisición de habilidades de gestión y administración de los centros educativos, capacidad de integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, dominio de la integración de alumnos con diversos orígenes culturales y adquisición de las destrezas sociales necesarias para afrontar con éxito la gestión de la convivencia con alumnos difíciles.

Formación del profesorado para el dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

Alemania, Países Bajos, Reino Unido, Noruega y Eslovenia están a la cabeza de la exigencia de una formación completa de los profesores en este campo, estableciendo directrices específicas para la adquisición de destrezas tanto para la propia formación personal del profesor como para la utilización de estas tecnologías con fines pedagógicos en los cuatro campos siguientes: uso de programas de procesamiento de texto,

dominio de los programas de procesamiento de datos, uso de software educativo y acceso a Internet.

En muchos países europeos, todavía se mantienen normativas muy genéricas que reconocen la importancia de la formación del profesor en este tema, pero sin establecer directrices específicas sobre las competencias básicas que se van a exigir como parte inexcusable de la formación inicial. Frente a declaraciones genéricas, como las de que los centros de formación de profesores «deben formar a futuros profesores para el uso de las TIC, anticipando las destrezas que tendrán que aplicar en el futuro, para incorporarlas a partir de ahora en los diferentes aspectos de la formación del profesorado» (Francia, decreto ministerial sobre el uso de las TIC en los IUFM), se plantea la necesidad de desarrollar directrices específicas en las que se elabore un currículo detallado de los aspectos que van a asumirse en los centros de formación de profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. La misma Francia, Países Bajos, Reino Unido, Luxemburgo, Bulgaria y Chipre han desarrollado directrices detalladas sobre los aspectos que se deben cubrir.

Formación de profesores para la gestión de los centros educativos

Las nuevas situaciones que deben afrontar nuestros sistemas educativos exigen una mayor flexibilidad y autonomía en la gestión de los centros. Sin embargo, sólo unos pocos países tienen una preocupación específica por la formación en cuestiones básicas relacionadas con la gestión, de tal forma que la improvisación es la tónica dominante en la organización de muchos centros educativos. Así, personas que se han formado para impartir enseñanza en las aulas deben reconvertirse apresuradamente en gestores y administradores temporales, que acaban responsabilizándose, sin formación específica, de aspectos cada vez más importantes para el buen funcionamiento de las instituciones educativas. Una formación específica con respecto a la gestión se revela tanto más importante, cuanto mayor es la autonomía organizativa de los centros; por ello, no puede extrañarnos que los países con mayor autonomía como Reino Unido, Luxemburgo, Holanda, Estonia y Dinamarca hayan desarrollado programas específicos de formación centrados en las siguientes competencias: gestión financiera, habilidades organizativas, gestión del horario, destrezas para la comunicación y relaciones públicas.

Formación del profesorado para la atención de necesidades educativas especiales

La elaboración de directrices específicas en este tema depende de la concepción general que se tiene de la integración de niños con necesidades educativas especiales en cada uno de los sistemas educativos europeos. Es obvio que, si un país elige un modelo en el que los profesores de aula van a contar con el apoyo de personal especializado en necesidades educativas especiales, la formación de profesores se reduzca a los aspectos más teóricos, como una introducción general sobre el concepto de integración, la metodología de la enseñanza integrada o el conocimiento de los recursos que pueden emplearse en cada sistema educativo para favorecer la integración, mientras que aspectos más específicos, como la formación práctica para el funcionamiento de un aula integrada, quede destinada a los especialistas. En líneas generales, se observa una carencia de formación sobre este tema en la mayoría de los países europeos, especialmente en lo que respecta a la formación práctica para el trabajo en el aula. Luxemburgo, Reino Unido y Estonia, seguidos por Alemania, destacan por la elaboración de directrices específicas en este tema que van más allá de las declaraciones generales.

Formación del profesorado para la atención a la diversidad cultural

Los programas de formación para la convivencia intercultural se encuentran en la misma situación que los diseñados para la atención a las necesidades educativas especiales: apenas se superan las declaraciones generales y conceptuales en la mayor parte de los países europeos, pese a ser este campo una de las nuevas dificultades emergentes a las que se enfrentan nuestros profesores, y uno de los campos en los que ellos mismos hablan de la necesidad de recibir formación específica. La falta de directrices detalladas al respecto aparece como la tendencia más clara al comparar el tratamiento del tema en los diferentes países europeos, en los que apenas se han elaborado normativas relativas a la adaptación lingüística o el aprendizaje de la lengua de enseñanza. El estudio de la sociología de las poblaciones inmigrantes se ha especificado en Noruega, Reino Unido y Luxemburgo, y hay directrices sobre comunicación intercultural en los países citados, a los que se suma Alemania. Estas cuestiones se dejan a la

autonomía de los centros de formación de profesores, lo cual podría no ser una mala opción (debido a la flexibilidad que el tema requiere), si se especificara la necesidad de tratar en los programas de formación aspectos más específicos como: resolución de conflictos, estrategias de trabajo en aulas interculturales, problemas de comunicación en entornos multiculturales o los problemas de los niños para la construcción de la propia identidad ante las contradicciones entre los valores educativos de la sociedad de origen con respecto a los de la sociedad de acogida.

Formación en gestión del comportamiento y disciplina escolar

Pese a tratarse de uno de los problemas emergentes más importantes en el trabajo cotidiano en las aulas, sólo las directrices de Luxemburgo, Escocia y Chipre ponen un énfasis especial en la formación para la comunicación en situaciones de conflicto; y sólo las directrices del Reino Unido plantean una formación práctica enfocada a la gestión del comportamiento en las aulas. Según los datos del informe, ningún país europeo incluye en sus directrices oficiales recomendaciones sobre la formación del profesorado para el control del estrés, pese al reconocimiento de que éste es uno de los problemas prácticos que plantea dificultades a un número creciente de profesores. De nuevo aquí, las directrices apenas rebasan el ámbito de las recomendaciones generales, destacando la importancia de una buena gestión del comportamiento de los alumnos y de una adecuada disciplina escolar, pero, más allá de considerar importante el dominio de las situaciones de conflicto en el aula, apenas se desarrollan metodologías específicas.

El enfoque de este tema desde la perspectiva del desarrollo de destrezas sociales para gestionar la interacción y la comunicación en el aula aparece como el más adecuado para enfrentar la organización del clima de clase y la convivencia en el centro escolar en su conjunto. En efecto, la incorporación a las aulas del cien por cien de nuestra infancia, eliminando los filtros selectivos de antaño, supone integrar en nuestros centros educativos al cien por cien del alumnado más conflictivos, haciendo que el trabajo práctico en el aula sea más difícil de lo que ha sido en ninguna época anterior. La extensión de la educación obligatoria supone mantener en nuestras aulas a alumnos con muchas dificultades sin poder recurrir al único tratamiento pedagógico con el que siempre se había solucionado este problema: expulsar a los alumnos más

conflictivos. Diversas investigaciones y experiencias prácticas (López y Zafra, 2003) destacan la mayor efectividad de los planteamientos preventivos sobre las actuaciones reactivas, en las que sólo se pretende intervenir en este tema cuando la situación de conflicto sale a la superficie. El desarrollo de destrezas sociales para enfrentar sistemáticamente situaciones potencialmente conflictivas en las aulas, reducir el estrés y permitir una conducta del profesor que no incurra ni en la indefensión ni en las reacciones agresivas tiene ya el suficiente aval científico y la suficiente experiencia contrastada como para proceder a su generalización en los programas de formación del profesorado (Esteve, 1986, 1987, 1989a, b, c, 1997).

Capacitación profesional y nivel de especialización

El análisis de las experiencias educativas europeas recomienda la especialización de los futuros docentes en un número limitado de materias, ya que el intento de disponer de profesores generalistas en el nivel de secundaria va en detrimento de la calidad de la educación. De hecho, son pocos los países europeos en los que se pretende dotar a los futuros profesores de secundaria de la cualificación necesaria para impartir varias materias, y, cuando se hace, se suele considerar como una medida de emergencia, adoptada para enfrentar la escasez de profesorado en áreas específicas. Sin embargo, el informe europeo nos llama la atención sobre la necesidad de compaginar la especialización con una visión educativa interdisciplinar:

Es incuestionable la importancia de la adquisición de un buen dominio de las materias correspondientes durante la formación del profesorado, y la especialización en una o varias materias sin duda contribuye a su consecución. No obstante, esto comporta el riesgo de que el profesorado se centre exclusivamente en el área de su especialización, por lo que los cursos se vuelven demasiado segmentados. Supone por tanto un reto procurar una educación especializada de forma que permita la colaboración interdisciplinar y el trabajo en equipo del profesorado (Eurydice, 2002, p. 91).

De los 25 países europeos que han adoptado el sistema de formación de docentes especializados, diez limitan la especialización a una sola materia, mientras que en

los otros quince la especialización se circunscribe a dos o tres materias, habitualmente relacionadas entre sí, por ejemplo, lengua y literatura, matemáticas y física, ciencias humanas o lenguas extranjeras; sin embargo, en Austria, Finlandia, Reino Unido y la República Checa, la combinación de materias en las que los futuros profesores pueden especializarse es menos restrictiva, ya que depende de las elecciones de los profesores durante su período de formación. Varios países europeos buscan una especialización única de sus profesores de secundaria en matemáticas y lengua.

En el momento actual, la ubicación de la formación del profesorado en el ámbito de la universidad favorece la posibilidad de que los futuros docentes estén preparados para ejercer la docencia en varios niveles educativos, o al menos en la secundaria inferior y la secundaria superior. La excepción la constituyen Bélgica, Holanda y Austria, que ofrecen una formación más restrictiva, tanto en lo concerniente a la especialización como a los niveles educativos en los que pueden ejercer la docencia. La importancia de este tema estriba en la posibilidad de desarrollar una carrera docente con la posibilidad de pasar de uno a otro nivel del sistema educativo.

Prácticas en centros docentes y cualificación «en el lugar de trabajo»

La mayor parte de los países europeos han puesto en marcha desde hace tiempo una fase final de cualificación «en el lugar de trabajo», que se diseña como una etapa de transición entre la formación inicial de profesores y la plena incorporación al mundo laboral como profesionales plenamente cualificados. Hay tres elementos básicos que dan sentido a esta última fase de la cualificación profesional de los docentes. a) El establecimiento de medidas especiales de apoyo para permitir, en la medida de lo posible, un inicio asequible en la asunción de las responsabilidades docentes. b) La supervisión del trabajo del profesor debutante, al que se le suele asignar un profesor experimentado como tutor. c) La evaluación final de este período de trabajo remunerado con el fin de certificar que, efectivamente, el futuro profesor domina las destrezas básicas para ejercer la profesión docente con plena responsabilidad. Se trata, por tanto, de una fase final de cualificación en el lugar de trabajo, cuyo seguimiento se tiende a que sea supervisado en colaboración entre las instituciones en las que el candidato ha recibido su formación inicial y las instituciones docentes en las que va a trabajar.

Para su discusión en el ámbito del sistema educativo español, hay que reseñar la concepción de este período de cualificación remunerada en un puesto de trabajo como una parte específica de la formación inicial, y no, como ocurre entre nosotros, como un proceso burocrático, posterior a las oposiciones, para lograr un puesto de trabajo definitivo. En este punto, quiero hacer notar mi crítica a la actual realidad española, pues si bien en nuestra legislación se contempla el primer año tras aprobar las oposiciones como «período de prácticas», la mayor parte de los profesores que aprueban las oposiciones ya tienen una amplia experiencia docente de varios años como interinos, y éstos, cuando llegan por primera vez a los centros, no reciben ninguna ayuda que configure este período como una transición entre la formación inicial y la incorporación al trabajo docente; por el contrario, la mayor parte de nuestros profesores de la enseñanza pública suelen iniciarse en el trabajo docente a partir de sustituciones temporales de profesores en baja, heredando condiciones de trabajo prefijadas en el aula y en el centro a las que se tienen que adaptar con muy escasa capacidad de maniobra; o bien, cuando se incorporan a los claustros en su primer trabajo estable, reciben por riguroso orden de antigüedad, las aulas, los grupos de alumnos, las materias y los horarios que nadie quiere. De esta forma, sus inicios en la profesión docente carecen de tutorización, supervisión y evaluación, ya que, de hecho, hay profesores que han fracasado como interinos en un centro y son destinados a otros centros, acumulando méritos docentes por antigüedad sin que nadie se ocupe de introducirles o ayudarles a resolver los primeros problemas que les plantea la toma de contacto con los alumnos y las aulas. Resulta ridículo que cinco o seis años después, al aprobar las oposiciones, se les asigne un tutor y se haga la pantomima de elaborar un informe de evaluación del supuesto año de incorporación a la docencia de quienes ya llevan varios años en la profesión docente, y en las peores condiciones laborales de toda su vida profesional. El caso de los centros de enseñanza privada es aún mucho más darwiniano. La mayor parte de los centros aceptan a los novatos con un año de contrato a prueba, con lo que los profesores debutantes se inician sin ninguna ayuda y con la ansiedad adicional de un juicio final del que depende su propio trabajo profesional.

Esta realidad contrasta con la de diversos países europeos en los que se han generado períodos de incorporación al trabajo profesional, a medio camino entre la formación práctica en el terreno y la total autonomía de la vida profesional. Por lo general, estos períodos tienen una duración de un año, aunque hay países como Holanda en los que la duración es de cinco meses a tiempo completo o diez a tiempo parcial, y otros, como Alemania o Luxemburgo, en los que la duración es de dos años.

El apoyo ofrecido al profesorado suele centrarse en tres dimensiones:

- Una dimensión formativa: basada en ofrecer a los candidatos una formación teórica y práctica sobre las habilidades profesionales que deben dominar al concluir esta etapa, y sobre cuyo dominio van a ser evaluados.
- Una dimensión de incorporación graduada a la vida profesional: centrada en la inmersión paulatina y tutelada en el ambiente de trabajo de los centros educativos, con el apoyo de profesores experimentados que atienden, aconsejan y supervisan su trabajo. Esta graduación de su incorporación a la vida profesional se centra en una notable disminución de la jornada laboral, con menor carga lectiva que sus compañeros plenamente cualificados.
- Una dimensión de control y evaluación: en la que se pretende evaluar el dominio de las competencias básicas para ejercer con éxito la enseñanza, pero que queda atenuada con una evaluación continua que intenta hacer un seguimiento de sus progresos para ayudarle a superar las posibles dificultades que van surgiendo, de tal forma que se aumenten las posibilidades de superar con éxito esta última etapa de cualificación profesional, que en lugar de hacerse en las instituciones de formación se hace en los centros docentes.

Durante este período de formación «en el lugar de trabajo» se presta gran atención a las labores profesionales que desempeña un profesor al margen de las actividades estrictamente de enseñanza, como son la organización de la clase, la planificación del curso, la evaluación de los alumnos, las relaciones con los padres, la participación en la gestión del centro y otros aspectos igualmente importantes de la vida profesional del docente.

Diversos países, como Irlanda y Eslovenia, organizan cursos especiales de formación para los tutores de los profesores en prácticas, y en todos los países se pone especial cuidado en seleccionar a docentes altamente cualificados para ejercer de tutores. Igualmente, se tiende en la mayoría de países europeos a ofrecer a estos profesores tutores una retribución económica adicional por este trabajo y una reducción en la carga lectiva, si bien en algunos países sólo se utiliza la reducción de horas lectivas.

Para que esta fase final de cualificación «en el lugar de trabajo» no se desvirtúe, es necesario que la evaluación final a la que se somete al futuro profesor esté lo más alejada posible de un examen tradicional. El concepto de progreso y la idea de evaluación continua son esenciales. Para ello, la evaluación debe contar necesariamente con los informes razonados del tutor y del director del centro, ya que son los responsa-

bles directos de la incorporación del docente al trabajo profesional, y en el caso del tutor, quien ha seguido de cerca las dificultades y los progresos del futuro docente durante este período de cualificación. La tendencia es implicar en esta evaluación no sólo a varias personas del centro docente donde se realiza la cualificación práctica, sino también a las instituciones de formación inicial de profesores, que en algunos países, como Portugal y Holanda, establecen directamente los criterios de evaluación.

En muchos países europeos, esta formación práctica en un puesto escolar remunerado se complementa posteriormente con medidas de apoyo a los nuevos profesores, cuando ya han alcanzado su plena cualificación profesional y comienzan a incorporarse a su primer puesto de trabajo.

Referencias bibliográficas

- BOWE, R.; BALL, S. J. (1992): *Reforming Education and Changing Schools*. London, Routledge and Kegan Paul.
- CARCHIDI, D. M. (2002): *The Virtual Delivery and Virtual Organization of Postsecondary Education*. London and New York, Routledge and Falmer.
- DUTTON, H.; LOADER, B. D. (2002): *Digital Academe*. London and New York, Routledge.
- ESTEVE, J. M. (1986): «Inoculation against Stress: a technique for beginning teachers», en *European Journal of Teacher Education*. 9, 3, pp. 261-269.
- (1987): *El malestar docente*. Laia, Barcelona (última edición: 2004). Paidós, Barcelona.
- (1989a): «Strategies cognitives pour eviter le malaise des enseignants: l'induction du stress et la désensibilisation systématique», en *Education*, 213 y 214, pp. 9-18 y pp. 9-15.
- (1989b): «Teacher Burnout and Teacher Stress», en COLE; WALKER (eds.): *Teaching and Stress*. Open University Press, Milton Keynes, pp. 4-25.
- (1989c): «Training Teachers to Tackle Stress», en COLE; WALKER (eds.): *Teaching and Stress*. Open University Press, Milton Keynes, pp. 147 - 159.
- (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel.
- (2000): «The Transformation of Teachers' Role at the End of Twentieth Century. New Challenges for the Future», en *Educational Review*, 52, 2, pp. 197-208.

- (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Paidós.
- Eurydice (2002): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.
- (2004): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe II: Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.
- (2003): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe III: Condiciones laborales y salarios. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.
- (2004b): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.
- (2005): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe anexo: Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002). Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.
- GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. (2003): *E-learning in the 21st Century*. London and New York, Routledge and Falmer.
- LÓPEZ, A. M.; ZAFRA, M. (2003): *La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria*. Barcelona, Octaedro.
- MICHEL, A. (2002): «Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades», en *Revista de Educación*, extraordinario, pp. 13-33.
- RASCHKE, C.A. (2003): *The Digital Revolution and the Coming of the Postmodern University*. London-New York, Routledge and Falmer.
- REDING, V. (2002): *Cinq critères de référence européens pour les systèmes d'éducation et de formation*. Bruxelles, Commission Européenne.

Páginas web

www.europa.eu.int/rapid/start/cgi

www.eurydice.org

La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?

Francisco Imbernón

Universidad de Barcelona

Los docentes son los actores esenciales para la promoción de una educación de calidad, ya sea en las escuelas o en programas más flexibles basados en la colectividad; abogan por el cambio y actúan de catalizadores para producir el cambio. No se conseguirá una reforma educativa con resultados positivos si los docentes no participan de forma activa. Se les debe respetar y remunerar adecuadamente en todos los niveles del sistema educativo, deben tener acceso a la formación, y evolución y apoyo profesional, entre otros la educación abierta y a distancia, y tienen que poder participar, en el plano local y nacional, en las decisiones relativas a su vida profesional y su entorno educativo. Los docentes tienen que aceptar también sus obligaciones profesionales y ser responsables respecto a los estudiantes y sus comunidades

Párrafo 69 de la Declaración de Dakar. Foro Mundial sobre la educación. Abril, 2000¹.

Desde el año 2000, se han ido generando nuevos estudios e informes sobre la profesión docente en Europa. En el mismo año, se creó un comité mixto OIT/UNESCO, que realizó un informe sobre la situación del personal docente², y posteriormente se han realizado otros estudios e informes. Destacamos los realizados por Eurydice en el 2002³ y en 2003 y 2004 sobre la profesión docente en Europa⁴ y el realizado por la OCDE en

¹ Ver una actualización en http://www.unesco.org.uy/educacion/docs/summary_spa.pdf

el 2004 también sobre la cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes⁵. ¿A qué es debido tanto estudio e informe internacional sobre la profesión docente?⁶ Hay multitud de razones que lo justifican y aparecen en todos los informes. Se argumenta, entre las cuestiones más importantes, que la profesión docente ha adquirido una gran complejidad en esta sociedad del conocimiento, que ha aumentado la diversidad de usuarios, que es elemento fundamental para promover la tolerancia, la solidaridad y la cohesión social, que la tecnología apremia en este mundo cambiante, que hay más problemas de aprendizaje y disciplina, de heterogeneidad, que en muchos países se ha escolarizado a toda la población en los últimos años a través de una enseñanza masiva (caso de nuestro país en los años ochenta) y ahora toca hacer un mayor énfasis en la calidad, y que han de cambiar las formas de evaluación de los aprendizajes. Subyace, tras todo este argumentario, una idea de deterioro de las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje que supone un entorno poco atractivo para el profesorado.

En resumen, éstos serían los retos o las cuestiones fundamentales que aparecen en la justificación de tanta inversión en analizar qué es lo que sucede en la profesión de enseñar. Pero, y es importante detenerse aquí, en los documentos aparece una tendencia a no ver al profesorado como artífice único de la calidad educativa, sino que también se otorga importancia al entorno en que trabaja. Es interesante resaltar esta cuestión ya que desde hace tiempo hemos ido valorando (por la experiencia y las investigaciones) que para cambiar la educación no sólo es necesario cambiar al profesorado (impartiendo más formación, por ejemplo, que es el instrumento que más se utiliza para este cambio), sino potenciar también el cambio en los contextos donde el profesorado desarrolla su cometido: las escuelas, la normativa, el apoyo comunitario, los procesos de decisión, la comunicación, etc.

⁽²⁾ Comité Mixto OIT/UNESCO sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la situación del personal docente. Séptima reunión, Ginebra, 11-15 de septiembre de 2000. *Informe* OIT-Ginebra UNESCO-París.

⁽³⁾ Eurydice (2001): *The Teaching profession in Europe*. Brussels. www.eurydice.org.

⁽⁴⁾ Eurydice (2004): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe II: *Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior*.

General. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE. Eurydice (2003): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe III: *Condiciones laborales y salarios*. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.

⁽⁵⁾ OECD (2004): *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes*. Resumen en español. www.oecd.org/dataoecd/38/36/34991371.pdf

⁽⁶⁾ No analizo en este artículo el informe Eurydice (2002): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe I: *Formación inicial y transición a la vida laboral*. Educación Secundaria Inferior. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE ni otros informes sobre la formación inicial del profesorado ya que lo realiza en este mismo monográfico el profesor J. M. Esteve.

Pero detrás de estas argumentaciones, que pueden considerarse elementales para todo aquel que estudia la profesión docente o trabaja en ella, hay otras de carácter más político que desencadenan alertas en los sistemas educativos:

- una carrera poco atractiva, con un aumento de feminización sin que la igualdad de oportunidades esté garantizada en materia de promoción;
- una disminución de los salarios de los docentes, aunque parezca una paradoja, ya que han disminuido en la mayoría de los países (esto hace referencia sobre todo a Europa puesto que en los países en desarrollo es ya endémico que los salarios sean de penuria y miseria, y en ellos se da lógicamente una mayor conflictividad laboral por causa del salario, las condiciones de trabajo y los recursos de las escuelas);
- la escasez de las instalaciones y de los equipos, que no evolucionan al mismo ritmo que los sectores más dinámicos de la sociedad;
- a todo ello hay que añadir el desgaste del profesorado, el aumento de su carga de trabajo, o sea una mayor intensificación, con la pérdida de calidad y eficacia en el desempeño profesional que lleva a una gran insatisfacción laboral y que provoca un aumento del estrés y bajas por enfermedad.

Y, aunque en España el promedio de edad del profesorado es levemente inferior⁷, nos acercamos ya al nivel europeo que supera los 50 años (en algunos países llega al 40% de la plantilla). Un estudio antiguo de la OCDE, (1990), ya utiliza el término «grisáceo» para referirse a la profesión docente⁸, y la Comisión Europea decía en 1995 que «la profesión docente en la Unión Europea se caracteriza por una tendencia continua al envejecimiento»⁹. Este aspecto complica más la situación de los y las docentes aunque beneficia a sus salarios, ya que aumentan en función de los años de servicio (un problema presupuestario pero un beneficio para el docente) y establece un desequilibrio entre la oferta y la demanda en la profesión (más acusado en otros países que en el nuestro, donde el número de jóvenes que se diplomán en Magisterio es superior a la demanda del sistema).

⁷ En un informe anterior de Eurydice (2002), la edad que predomina en España en la enseñanza primaria es entre 40 y 49 años (un 32,8%) seguido por el profesorado de 30 a 39 años (un 28,2%) y de más de 50 años (un 26,7%). En la enseñanza secundaria, el profesorado es más joven. Predomina el de 30 a 39 años (36,2%), seguido del colectivo de 40 a 49 años (31,9%). <http://www.mec.es/cide/eurydice/publicaciones/index.htm>

⁸ OECD: *The Teacher Today. Tasks, Conditions, Policies*. Paris: OECD, 1990, p. 24.

⁹ Comisión Europea: *Cifras Clave de la Educación en la Unión Europea 1995*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1996, p. 104. También existen otros informes sobre envejecimiento como el *Education International (EI). Education International*, N° 1, May 2001. Brussels, El., 2001, p. 8. *ocde: Education at a glance. OECD: Indicators. Education and Skills*. Paris, OECD, 2001, p. 211.

Este dato ha de ir acompañado de las edades de jubilación del profesorado. Así, encontramos países donde dentro de diez o quince años habrá un alto nivel de jubilaciones (por ejemplo, Francia, Finlandia o Alemania). Pero una mayor jubilación puede encontrar compensación en el descenso demográfico; en Europa, son pocos los países que aumentan el volumen de alumnado y por el contrario muestran una disminución constante con una previsión de un gran descenso demográfico en secundaria en el 2010. Es el caso de España; a pesar del repunte de los últimos años a causa de la inmigración, el alumnado disminuye desde hace tiempo y se mantendrá así hasta el 2010. Este hecho debería comportar una política de planificación a medio y largo plazo donde se planteen objetivos políticos y medidas para prever el excedente o la escasez de profesorado. Según los diversos informes, estos estudios se están realizando en diversos países, entre ellos España.

También se habla de la formación y aparece el mal endémico de la profesión: el tener actualmente competencias y saberes inadecuados, o lagunas «cualitativas», para dar respuesta a la educación presente y del futuro. Pero, además, y aunque parezca mentira, no existe mucha preocupación sobre este tema en los gobiernos ya que «numerosos países carecen de programas sistémicos de integración de profesores principiantes»¹⁰, aspecto que en nuestro país se ha legislado en la recientemente aprobada Ley de educación (2006).

Los informes tratan sobre diversos países pero, aunque sean cercanos, hay que tener en cuenta las diferencias históricas de estructuras políticas, económicas y educativas, e incluso de costumbres sociales. Aun así, todos los informes hacen un alarde de optimismo y reúnen fuerzas positivas para instar a cambiar políticas docentes.

Aspectos generales

Si analizamos más detenidamente algunos de los informes más importantes institucionalmente y que abarcan un mayor número de países, y hacemos la transposición a nuestro país, encontramos muchas similitudes y algunas diferencias. Veamos cuáles son las más destacadas:

¹⁰⁰ P. 2 del resumen en español. OCDE.

Con respecto a la docencia como carrera atractiva

En los diferentes informes, ésta es una finalidad fundamental y para ello se proponen aspectos interesantes pero conocidos desde hace tiempo. Es cierto que no afectan totalmente a nuestro país, ya que podríamos afirmar que algunos aspectos no están mal resueltos. Por ejemplo, en España, aunque la imagen social del docente no es muy elevada, tampoco podemos argumentar que sea una imagen denostada socialmente (en los últimos años, se han hecho campañas para fomentar la imagen del profesorado transmitiendo la idea de que la profesión docente desempeña un papel importante en la educación de ciudadanos independientes y responsables) ni su salario está por debajo de la media española. Por supuesto que una mejor imagen y un mayor salario siempre es reivindicado y seguramente incrementaría la atracción profesional de la carrera. Pero no son éstos los grandes problemas de la profesión en nuestro país, al menos en comparación con otros países, lo que se refleja en que las actuales facultades de Educación o similares no tienen un problema de ingreso de estudiantes más grave que el resto de facultades, aún hay muchos estudiantes en las aulas de Magisterio. Por este motivo, España es de los pocos países europeos que no tiene escasez de docentes. Lo que sí que nos iguala es la propuesta de mejorar las condiciones de ingreso para los profesores nuevos más allá de las notas de corte universitarias.

En todos los informes, aparece la preocupación internacional sobre la escasez de profesores debido a que resulta una profesión poco atractiva. Destacan los Países Bajos, la comunidad flamenca de Bélgica y Suecia como países donde hay una escasez mayor de profesorado. Otros países padecen también, aunque en menor grado, esta escasez docente. En Europa es una gran preocupación. De todos modos, no es el caso de nuestro país, ya que tenemos un excedente de profesores no ejercientes y en expectativa de trabajo.

Políticas sobre el profesorado

Según mi criterio, éste es actualmente uno de los aspectos más importantes en nuestro país, aunque los informes lo consideren como un aspecto a abordar posteriormente a la solución de otros problemas, mientras se centran más en la participación del profesorado en los centros. Sin embargo, que los profesores participen en las políticas educativas, que se creen redes de aprendizaje entre ellos, que se aumente el gasto público en educación (hay una tendencia a disminuirlo en todos los países) y que se revise profundamente el conocimiento académico y práctico que deben poseer son temas fundamentales

desde mi punto de vista, que podrían solventar muchos de los problemas que aparecen hoy en la profesión docente y en su relación con los sistemas educativos.

Formación permanente del profesorado

A pesar de los avances en las políticas y prácticas de formación permanente del profesorado, siempre ha sido una piedra angular en la profesión. Se pasó de la nada a multitud de cursos, diversidad de ofertas, de actividades, etc., y ahora se necesita una pausa para reflexionar para enfocar las nuevas capacitaciones docentes y destacar entre ellas las habilidades interpersonales, relacionales y comunicativas. Parece que nuestros problemas son los comunes: flexibilizar y adaptar la formación al profesorado (y no únicamente a las necesidades del sistema como se acostumbra a hacer sin tener en cuenta las necesidades prácticas y contextuales de los docentes) que hace años se reivindica y que ha generado experiencias y modalidades interesantes (formación en los centros, asesoramiento a centros, descentralización, proyectos de centro, etc.) y a las temáticas necesarias (nuevas tecnologías, resolución de conflictos, multiculturalidad, necesidades educativas, etc.)¹¹. Ya hace unos años que un informe de eurydice decía que la formación permanente del profesorado está relacionada con el trabajo docente y tiene un impacto innegable en la calidad de la enseñanza que el profesorado ofrece al alumnado¹². Por ahí no se va mal encaminado. Pero lo que realmente hay que solucionar es la instauración de una carrera docente con una formación y un desarrollo a lo largo de toda la vida profesional, y un verdadero proceso de evaluación de la formación (en España, no hay estudios o informes recientes de ámbito nacional sobre la evaluación de la formación) como impacto en el desarrollo profesional y en la innovación en los centros. Este tema está pendiente aunque figure en las actuales buenas voluntades políticas.

Seleccionar al profesorado

En este apartado no hay consenso entre los diferentes países. En los informes no se menciona que es consecuencia de las diversas opciones de contratación: laboral (basada en el puesto ya sea por una autoridad intermedia, normalmente local o por

⁽¹¹⁾ Eurydice (2001): *The Teaching profession in Europe*. Brussels. www.eurydice.org. p. 120.

⁽¹²⁾ Eurydice (2001): *The Teaching profession in Europe*. Brussels. www.eurydice.org.

propio centro educativo) o funcional (basada en la carrera) como en España. El modelo funcional (existente, por ejemplo, en España, Italia, Portugal, Francia o Japón), ya sea con concurso oposición anterior a la entrada en la formación inicial como Francia o Lituania o, posterior, como España, hace que ciertas políticas sean de más difícil aplicación en una sociedad donde el empleo es precario y o, al menos, muy cambiante, ya que existen problemas de adecuación a las necesidades reales, de incentivos profesionales y se tienen que adaptar a normas funcionariales. Pero también posee sus ventajas: mayor exigencia en criterios de admisión, plantilla más estable o movilidad útil, mayor autonomía en el trabajo, la profesión más unida a un sistema de grados que de puesto de trabajo, etc. No obstante, estoy de acuerdo en la conclusión –presente en todos los informes– de que hemos de mejorar los criterios para la selección del profesorado (sobre todo de entrada a la universidad).

En el modelo funcional de nuestro país, habría que analizar bien el sistema de selección de entrada y, sobre todo, y creo que es lo más importante, desarrollar su autonomía en los centros, pero no como se entiende en muchos países en los que se limita a la gestión del personal, sino en una verdadera autonomía en la gestión educativa. Éste es uno de los aspectos donde existen mayores diferencias entre nuestro país y otros países europeos, ya que a nuestro sistema basado en la carrera no le faltan profesores y profesoras (los países que tienen un sistema basado en el puesto como Canadá, Suiza, Suecia, Reino Unido tienen problemas para contratar a profesores y profesoras de matemáticas, ciencias y tecnología de la información), mientras que eso no sucede en nuestro país ya que, por el contrario, se presenta un número de candidatos mucho mayor que el volumen de plazas que el sistema saca a concurso oposición, y eso a pesar de la evolución demográfica decreciente de la población.

La eficiencia del profesorado

Coincido plenamente con los informes en que hay que crear un modelo de evaluación del desempeño docente. El modelo que anteriormente explicitamos, el funcional, necesita, más que otros modelos que utilizan formas de empleo flexibles, control en la ejecución del trabajo. Estamos de acuerdo en que hay que reaccionar ante los profesores ineficaces, brindar apoyo al profesorado principiante y dejar autonomía al profesorado y la comunidad (aunque en los informes no se hable de ella específicamente) y dotar al centro de mayor flexibilidad horaria y condiciones laborales también más flexibles.

En este punto, se vuelve a insistir en uno de los temas más controvertidos en educación, la elección de cargos y la gestión educativa. Los informes abogan por un mejoramiento del acceso a cargos directivos o de responsabilidad en la gestión educativa. Tema controvertido en nuestro país pero que no deja de tener su incidencia en la mejora del trabajo en las escuelas.

Aspectos de política específica

Podemos comprobar que existen políticas comunes entre los diversos países. Todos coinciden en dar prioridad a la calidad en lugar de a la cantidad y en asegurar que el tema no es fácil, ya que la docencia es un trabajo exigente (interesante el acuerdo unánime en que esta valoración no se corresponde con cierta imagen social).

¿Pero cómo aumentar la calidad docente? Se concuerda en que se conseguirá una mayor calidad educativa estableciendo mejores criterios de selección tanto en la entrada a los estudios como en el puesto de trabajo, introduciendo una evaluación a lo largo de la carrera docente y apoyando al profesorado con mayores recursos. En resumen, poner empeño en las recompensas extrínsecas ya que la mayoría de docentes están motivados por las recompensas más intrínsecas, como su trabajo con niños y su contribución social. Como se ve en todos los informes, y desde hace tiempo, la profesión docente se nutre todavía de un cierto altruismo social.

Otro de los aspectos que es preciso destacar es que se necesita una profesión con un nuevo perfil competencial que asuma los retos de la enseñanza y del aprendizaje actuales y de futuro. Se coincide en que hay que dotar al profesorado de mayores competencias pedagógicas, capacidad de trabajar con los compañeros y dotar de mayor responsabilidad a las escuelas con una mayor descentralización de la gestión del personal (aunque en algunos países se interpreta como sinónimo del reparto de recursos reducidos y de más responsabilidades entre los distintos actores). Son tres de los elementos comunes a la mayoría de países. Esto último, que ya cuenta con alguna experiencia en nuestro país, es interesante y necesario de cara a consolidar equipos de trabajo estables y beneficia a las poblaciones desfavorecidas donde cuesta más trabajo que el profesorado sea destinado y permanezca en su lugar de trabajo durante un tiempo necesario para consolidar un equipo docente y un proyecto de centro.

Se vuelve a insistir también en un aspecto que ya hace tiempo es motivo de preocupación en la formación permanente de los docentes y en su desarrollo profesional; me refiero a la atención del profesorado novel en su incorporación a la docencia. En nuestro país, se va a poner remedio en los próximos años con un curso de introducción a la docencia en las escuelas, que se supone ayudará a una inducción profesional en la innovación (y en la revisión de prácticas laborales obsoletas), que se supone redundará en un desarrollo profesional constante y dinámico del profesorado.

Algunos países están introduciendo un postgrado de magisterio tras una titulación previa no educativa (con experiencia práctica en escuelas) para dotar a la profesión de una entrada más flexible. Aunque el tema es interesante para dotar a la profesión de nuevas perspectivas educativas y laborales, no es el caso de España en la enseñanza de educación infantil y primaria, aunque sí en la enseñanza secundaria, con algunos matices, ya que no es necesaria una experiencia docente previa para acceder al futuro postgrado de profesorado de secundaria.

Si tuviéramos que resumir en unas cuantas frases dónde radica la mayor preocupación internacional sobre la profesión docente, podríamos mencionar los siguientes aspectos:

- estudiar las nuevas competencias que el profesorado ha de adquirir en la sociedad actual,
- hacer más atractiva la profesión, en su entrada y desarrollo, para reducir la escasez del profesorado en muchos países (mejorar aspectos como el salario, la carga de trabajo, la seguridad laboral, la carrera, la imagen y el prestigio social, etc.) y
- potenciar una institución educativa más autónoma, más responsable de su gestión pedagógica, organizativa y del personal.

Son los tres vectores que cruzan los discursos de todas las comisiones, de todas las investigaciones y de todo informe internacional.

Referencias bibliográficas

COMISIÓN EUROPEA: Cifras Clave de la Educación en la Unión Europea 1995. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1996, p.

104. También existen otros informes sobre envejecimiento como el Education International (EI). Education International, N° 1, May 2001. Brussels, EI., 2001, p 8. ocde: Education at a glance. oecd: Indicators. Education and Skills. Paris, OECD, 2001, p. 211.

COMITÉ MIXTO OIT/UNESCO sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la situación del personal docente. Séptima reunión, Ginebra, 11-15 de septiembre de 2000. Informe OIT-Ginebra UNESCO, París.

EURYDICE (2001): The Teaching profesión in Europe. Brussels.

— (2004): La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe II: Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.

— (2003): La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe III: Condiciones laborales y salarios. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.

OECD (2004): La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes. Resumen en español. www.oecd.org/dataoecd/38/36/34991371.pdf

— (2002): La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.

— (1990): The Teacher Today. Tasks, Conditions, Policies. Paris, OECD, 1990, p. 24.

Páginas Web

www.unesco.org.uy/educacion/docs/summary_spa.pdf
www.eurydice.org

www.oecd.org/dataoecd/38/36/34991371.pdf
www.mec.es/cide/eurydice/publicaciones/index.htm

Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado

Miguel A. Zabalza Beraza
Universidad de Santiago

Introducción

El texto de la OCDE «Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers» me ha parecido excelente y lleno de sugerencias para el contexto español e iberoamericano. Más todavía en este momento en el que estamos discutiendo las nuevas propuestas de planes de formación del profesorado. Puede servir de base a una fecunda reflexión.

La Voz de Galicia (10-V-2006) ofrecía algunos datos que producen escalofrío: la Consejería de Educación de la Xunta de Galicia va a emplear durante 2006 más de 21 millones de euros para sufragar substitutiones que cubran las bajas del profesorado. Bajas que en un 42,8% se corresponden con enfermedades psiquiátricas exógenas (es decir, que no obedecen a causas congénitas ni a predisposiciones innatas) vinculadas al trabajo. Y en esas cifras no se cuenta al «profesorado quemado» que, según fuentes de la Consejería, presenta cifras muy elevadas entre el personal funcionario.

Algo debe de estar pasando para que ese malestar tan generalizado se haya instalado como una losa sobre una profesión que en sí misma debería ser mucho más amigable. De hecho, la atracción que ejerce sobre los jóvenes (su impacto vocacional) es muy fuerte y tanto las carreras de Magisterio como los cursos de aptitud pedagógica (CAP) para la secundaria siguen figurando entre los más solicitados en nuestras universidades. Ése también es el gran desafío que pretende afrontar el actual proceso de convergencia al EEES:

que la profesión docente sea atractiva, graduada superior, situada en el contexto de aprendizaje a lo largo de la vida, sujeta a movilidad entre países europeos y dentro de la propia profesión docente, basada en una colaboración entre profesores y con el entorno social, industrial y laboral que estimule la innovación y la investigación educativas para un adecuado desenvolvimiento de la sociedad del conocimiento y la información (Moreno, 2006). Un gran desafío, desde luego.

Nuevos profesores para una nueva escuela

De los planteamientos que hace el documento de la OCDE, algunos de ellos son perfectamente aplicables a nuestro país, pero otros no. No tenemos problemas para cubrir las vacantes de profesorado; salvo excepciones, no estamos teniendo problemas para contar con profesorado que atienda las materias científicas. Pero la mayor parte de los problemas y preocupaciones que el documento describe son absolutamente idénticas a las que nosotros percibimos: el aumento de la edad media del profesorado, la imagen y estatus infravalorado de la profesión; la falta de vínculos entre la formación y las necesidades que plantea el ejercicio profesional; la falta de mecanismos para responder a la docencia ineficaz, etc.

De ahí que la propuesta de intervención a dos niveles -en relación con la profesión en su conjunto y en relación con el reclutamiento de profesorado adaptado a situaciones específicas- resulte clave, también en nuestro contexto. Igualmente válidas resultan, en este marco, las orientaciones políticas que se proponen. Si vinculamos esas orientaciones con el actual proceso de cambio en las universidades españolas, podríamos extraer algunas consideraciones relevantes para la nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. Me atrevería a sugerir las cuatro siguientes.

Plantear la formación como un proceso a largo plazo

En la docencia, como en cualquier otra profesión, subyace la idea del *lifelong learning*, esto es, la necesidad imperiosa de actualizarse permanentemente para estar en condiciones de dar una respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional.

La formación inicial no puede pretender compactar toda la formación en el escaso período de tres ó cuatro años. Ese enfoque (el querer meterlo todo en la formación inicial), prevalente entre nosotros, convierte en superficial la formación e impide configurar un modelo de conocimiento en el que se integren adecuadamente teoría y práctica.

En este sentido, la conexión entre formación inicial y formación continua es una necesidad imperiosa. Como señalaba Hargreaves, ningún sistema de formación inicial puede conseguir el impacto que logra la formación continua. Países con una débil formación inicial pero con una formación continua fuerte consiguen mejores cotas de calidad en la enseñanza que cuando se da la combinación contraria (un alargamiento de la formación inicial con escasa presencia de la continua). El caso de la educación infantil italiana a lo largo del siglo xx es paradigmático al respecto.

La formación del profesorado, en mi opinión, ha de verse en perspectiva sin intentar anticipar ni acumular informaciones. Como se nos ha recomendado desde Europa, las universidades españolas debemos aligerar nuestros programas y planes de estudios para centrarnos en lo que resulta básico para iniciarse en la profesión. Y reforzar la formación continua para ir dando respuesta a las demandas formativas y de especialización que la propia carrera docente va a ir presentando en sus sucesivas etapas.

Revisar la figura de profesor que sirve de referente a la formación

El objetivo político obvio es diseñar un plan de formación de alto nivel que sitúe a los futuros profesionales de la enseñanza en condiciones de afrontar los retos cada vez más fuertes a los que se tendrán que enfrentar como educadores y docentes. Como el propio documento de la OCDE señala, se han incorporado nuevas demandas al perfil profesional de los docentes: idiomas, multiculturalidad, cuestiones de género y de convivencia, diversidad del alumnado, nuevas tecnologías, problemas de aprendizaje, trabajo con las familias y con el entorno, etc.

Llama mucho la atención cómo ni siquiera las sucesivas reformas oficiales en el mundo de la educación han provocado cambios simultáneos en los procesos de formación del profesorado, al menos en lo que se refiere a la formación inicial. Las universidades seguimos haciendo cosas parecidas y bajo enfoques similares a los que teníamos hace 20 ó 25 años. O, quizás, incluso peor, pues se ha caído en la tentación de atomizar los campos disciplinares para satisfacer intereses de profesores y departamentos universitarios.

La forma en que la figura del profesor/a va evolucionando no guarda parámetros comunes ni está exenta de debate, pero me atrevería a proponer varios retos para esa hoja de ruta:

La búsqueda del difícil equilibrio entre la perspectiva generalista y la perspectiva especializada

Este reto afecta, sobre todo, al profesorado de infantil y primaria. En España, se ha optado, en ambos casos, por la perspectiva generalista minimizando la posible especialización o desplazándola a los posgrados. Esta opción resuelve el problema de una especialización prematura (del perfil profesional y de las prácticas docentes), pero deja sin resolver otros problemas importantes (la solvencia para afrontar situaciones didácticas complejas). Complica también la posible construcción de una identidad científica por parte de los docentes (sentirse «buenos» o «especialmente competentes» en algún ámbito, sea científico, artístico o de conocimientos vinculados a la profesión docente como Pedagogía o Psicología).

Algunos países nórdicos han optado por una propuesta formativa que se desarrolla en cuatro años, de los cuales uno, el último, queda a libre disposición de los estudiantes para que estudien (se especialicen) en lo que deseen (desde psicología a teatro, pasando, desde luego por las diversas áreas curriculares). El sistema de créditos (ECTS) permite hacer ese tipo de planteamientos en los que un estudiante ha de acumular para graduarse un cierto número de créditos en un ámbito. Esa especialización «a la carta» les ha permitido diseñar un perfil común de profesor/a que cubra toda la banda de edades desde los 5 años (edad en que se inicia la escolaridad) hasta los 15 años. Los profesores pueden moverse en el sistema con pequeños complementos formativos.

Una buena combinación de «generalidad» y «especialidad» resulta por tanto crucial para conseguir una enseñanza de calidad y una identidad profesional fuerte. Aunque reconozco que en esto mi posición es claramente minoritaria, nunca he visto con buenos ojos una especialización fuerte en infantil. Lo he visto siempre como una «jaula de oro». Se está bien pero no se puede salir de ella. Y la naturaleza tiene sus ritmos y a medida que pasa nuestra edad no siempre estamos en condiciones de mantener un trabajo de calidad con niños pequeños. ¿Qué habría de malo en que los profesores pudiéramos cambiar de etapa (para arriba o para abajo) en la medida en que cambian nuestras condiciones personales? Pero eso exigiría un tipo de formación que, con pequeños complementos, nos permitiera hacer esas variaciones. Ésa es, justamente, la idea que han aplicado en los países nórdicos.

En todo caso, creo que, incluso en los modelos generalistas como el que se nos propone, sería bueno propiciar que cada futuro profesor/a desarrollara un reforzamiento de la formación en algún ámbito (lengua, matemáticas, artes, idiomas, etc.), de forma tal que él/ella misma se sintiera especialmente preparado en dicho aspecto en el que podría hacer aportaciones válidas al trabajo colegiado en el colegio donde le tocara ejercer.

El paso del profesor especialista en la materia al profesor especialista en la didáctica de la materia

Este segundo aspecto afecta sobre todo al profesorado de secundaria. «Pasar de una docencia centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje». Tanto la legislación como las orientaciones para el desarrollo de las sucesivas reformas y la literatura pedagógica vienen insistiendo durante los últimos años en este punto: el objetivo de la enseñanza es el aprendizaje. Sólo si éste se consigue completa aquélla su objetivo. Parece de Perogrullo, pero sin embargo falta todavía una clara definición institucional que favorezca dicho enfoque en el proceso de formación del profesorado. Posiblemente se precise un trabajo de formación en el cual se produzca una mayor insistencia en las metodologías que en los contenidos, un mayor espacio dedicado a las prácticas que a la extensión de nociones conceptuales, una competencia especial para atender al alumnado con problemas.

El paso del profesor de una clase o una disciplina al profesor de un centro escolar o de un proyecto de formación

En este caso, se trata de un cambio básico en la «cultura profesional» de los docentes. Nuevas funciones y nuevas demandas se hacen ahora al profesor: cómo resolver el tema de la continuidad curricular; cómo llegar al consenso en la toma de decisiones; cómo diseñar, llenar de contenido y poner en marcha un proyecto educativo de centro; cómo establecer estructuras de coordinación capaces de dotar de coherencia el trabajo conjunto, cómo trabajar las competencias, etc. En definitiva, se trata de procesos de toma de decisiones y compromisos en los que él/ella participa no como profesional individual sino como miembro de un grupo y de una institución. Incluso cuestiones que se refieren a la atención a alumnos concretos precisan de este formato de análisis. Hace poco planteaba una profesora en un curso que no sabía qué hacer con una niña con ciertos problemas graves de salud que le desbordaban. Incluso cosas de éstas siguen mal planteadas porque se hacen desde la esfera de lo individual. No era ella quien debía resolver el problema, es el colegio quien debe hacerlo. Es un problema del equipo de profesores que ha de planificar un sistema de atención a esa niña, no cada profesor individual. Esa visión

de equipo, básica para cualquier planteamiento curricular integrado (y el trabajo por competencias lo exige) sigue siendo un desafío importante para la formación.

Dar un nuevo enfoque al aprendizaje: de la formación dirigida a la «asimilación» o «acumulación de conocimientos» a la formación dirigida a «la acomodación» y construcción de saberes prácticos

Traigo a cuento aquí, no sé si de manera suficientemente ortodoxa, los dos conceptos piagetianos de «asimilación» (se refiere a la incorporación de nuevas informaciones a nuestros esquemas) y «acomodación» (se refiere a cuando nuestros esquemas previos se modifican y reestructuran en función de la nueva información). Como es bien sabido, el auténtico aprendizaje está vinculado a la reestructuración de esquemas previos (esquemas conceptuales y operativos) sobre la base de nuevas informaciones y experiencias.

Planteado este dilema a los procesos de formación del profesorado, es fácil constatar que, en general, están más orientados a la «asimilación» que a la «acomodación». Con mucha frecuencia, los estudiantes de formación inicial o los asistentes a cursos y grupos de formación en servicio regresan a sus casas con la cabeza llena de nuevas ideas, con un cierto empacho conceptual (¡han sido tantas cosas tan diferentes dichas en tan poco tiempo...!), pero con escasas guías para ir acomodando a ellas sus ideas y prácticas.

Los llamados «modelos culturales de formación» suelen hacer patente esa tendencia a la asimilación. Sus críticos dicen de ellos que son los modelos de las tres «c»: conceptualismo, contenidos y centralismo (la oferta formativa no surge de la demanda explícita de los contextos profesionales sino de lo que es interpretado por necesidad desde la Administración educativa o desde los diferentes grupos de toma de decisiones, especialmente el profesorado universitario).

Desde mi punto de vista, las principales exigencias que plantea la acomodación son el tiempo y la práctica. Se precisa tiempo para ir asentando las ideas, y práctica para ir las consolidando, para ir reorganizando nuestras capacidades. Una buena acomodación no se puede hacer sin tiempo, se trata de procesos que no se pueden acelerar. Obviamente, el tiempo sólo no es suficiente. También es preciso el contraste de las nociones a través de oportunidades de aplicación de las mismas (para ver si funcionan o no en la práctica y cómo lo hacen, si resultan útiles en el propio contexto, si plantean nuevas necesidades, etc.). Ambas condiciones podría decirse que se satisfacen, al menos en parte, en las nuevas propuestas de títulos de grado y postgrado.

En definitiva, también en el caso de los programas de formación (como en cualquier proceso de aprendizaje) los momentos de «asimilación» han de ir seguidos de momentos de «acomodación». Y la acomodación en estos casos significa sobre todo «práctica guiada». El gran problema suele residir en que, en muchos casos, tampoco quienes damos la formación (sobre todo, el profesorado universitario) hemos hecho ese itinerario. También nosotros estamos, con respecto a las cosas de las que hablamos, en el momento de la asimilación: sabemos los conceptos pero no tenemos experiencia en ponerlos en práctica. Es, por eso, muy difícil para nosotros ofrecer esa «práctica guiada». Y resulta paradójico que quienes podrían estar en mejores condiciones para establecer esos puentes entre la teoría y la práctica (formadores con experiencia como docentes, asesores de formación, etc.) parecen ellos mismos seducidos por lo teórico, como si necesitaran reforzar su nueva identidad de expertos a través de un alejamiento progresivo de lo que constituye su experiencia práctica como profesores.

Reforzar el sentido profesionalizador de la formación

El buen ejercicio profesional requiere una formación dirigida al desarrollo práctico de procesos que estén fundamentados teóricamente. Y ese enfoque presenta características propias. La principal de ellas es que la formación se vincula al ejercicio profesional y trata de dotar a los aprendices de aquellas herramientas que les vayan a resultar útiles para resolver los problemas que habrán de afrontar como profesionales. El diseño de la formación surge así de las necesidades y exigencias del ejercicio profesional. Algunas de ellas son exigencias permanentes y otras pueden ser coyunturales (dependiendo de la institución o contexto en el que se trabaje).

Los planes de formación deben descender, en mi opinión, de un enfoque «abstracto» (qué sería bueno para un profesor/a, qué debería saber o saber hacer) a un enfoque más centrado en la realidad de nuestras escuelas (qué necesita saber y/o saber hacer un profesor/a que vaya a ejercer en una escuela, tal como son ahora nuestras escuelas; qué problemas concretos tienen que afrontar nuestros profesores). El profesorado se queja, en general, de que la formación que le da la universidad no le sirve. El profesorado de secundaria nos critica abiertamente diciendo que no tienen nada que ver nuestros planteamientos con la realidad de las aulas que ellos afrontan. Algo de cierto puede haber en todo ello (las bajas por enfermedad son un indicador) y es un buen momento para revisar nuestros planteamientos.

Es en este punto donde aparecen las competencias y la presión que sobre el sistema formativo ejercen las actuales políticas de formación para que se organice la formación bajo ese enfoque. Si de algo se precisa en el actual contexto educativo, es de profesores y profesoras competentes. El documento de la OCDE señala como una de las principales preocupaciones políticas el que casi la mitad de los países reconocen serias dificultades para mantener un cuerpo de profesorado de calidad, especialmente en ciertas materias. En mi opinión, no es ése el problema español si la idea de calidad se interpreta desde la perspectiva de los conocimientos disciplinares (disponemos de un sobredimensionado elenco de candidatos con una fuerte formación disciplinar). Pero puede serlo, si esa idea de «profesores de calidad» se interpreta como «profesorado competente». Efectivamente, las necesidades del sistema educativo y del alumnado que lo forma han evolucionado de tal manera, que no contamos con el profesorado «competente» necesario para dar respuesta adecuada a esas nuevas demandas. Y los sistemas de formación del profesorado tampoco están en condiciones, hoy por hoy, para hacer una oferta formativa que prepare a las futuras generaciones de docentes en las competencias que la profesión requiere. Por eso, esta cuestión debe convertirse en una prioridad de esta hoja de ruta.

Los profesores cuentan

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca

Desde el mismísimo título de la traducción española del informe de la OCDE se percibe ya que, si en Europa existen serias dificultades para abordar el problema del profesorado, en España son realmente alarmantes. No me refiero al problema en sí, que es preocupante pero no insoluble, sino a nuestra incapacidad de llamarlo por su nombre, es decir, de formularlo siquiera en términos claros. El título del informe de Eurydice sobre el que se me ha propuesto escribir es aséptico, como conviene a un buen producto burocrático (y el informe es ambas cosas): *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*. Pero el título del informe de la OECD es muy distinto y significativo: *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. La traducción correcta al castellano sería, sin lugar a dudas: *Los profesores cuentan*, pero el traductor español ha preferido: *La cuestión del profesorado*. Incluso en Francia, cuyo profesorado ha sido acertadamente calificado de cuerpo paranoico y donde cualquier desliz puede producir una huelga general, lo han titulado *Le rôle crucial des enseignants*, si bien es cierto que esta expresión pone el énfasis en su papel pero puede leerse también como un simple ditirambo. El título inglés es bien distinto: que los profesores cuentan quiere decir, inequívocamente, que lo hacen para bien y para mal, que es bastante más que decir que juegan un rol crucial y muchísimo más que el aséptico registro de una cuestión. De hecho, la expresión *teachers matter* se había convertido ya antes en un lema para distintos grupos y asociaciones de padres de alumnos y en un título tópico para estudios sobre la influencia diferencial del profesor en el aprendizaje del alumno. Sin duda, los sociólogos hemos contribuido a esto, de manera que me toca reconocer cierta responsabilidad gremial y asimismo individual. Hay mucho de verdadero en la vieja boutade de Duesenberry: «Toda la economía trata de cómo las personas llevan a cabo sus opciones, [mientras que] toda la sociología lo hace de cómo no tienen opción alguna». Particularmente preocupados por combatir la idea de que la causa de las desigualdades

escolares estaba en los propios alumnos, tanto frente a las teorías de las desigualdades innatas (herencia genética, darwinismo social o simplemente racismo y sexismo) como frente a las tomas de posición culpabilizadoras (los reproches victorianos hacia las imprevisoras clases laboriosas, las psicossutilezas sobre inteligencias abstractas y concretas o la mera descalificación cotidiana de los malos alumnos), privilegiamos la atención a la influencia de los factores sociales descuidando en contrapartida el peso de los factores específicamente escolares, en particular el contenido de la educación, los métodos de enseñanza-aprendizaje, la organización del centro y la efectividad del profesor. Nótese que en la polémica sobre el peso relativo de los factores individuales (el alumno, su capacidad, su actitud, su trabajo...) y los sociales (la clase, el género, la cultura, el entorno, la familia...) siempre ha brillado por su ausencia la atención a los factores institucionales (la organización misma de la escuela, del grupo y del aula) y profesionales (los educadores, sus capacidades, sus actitudes y su trabajo). Todavía a partir de los ochenta se produjo cierta reorientación de una parte de la Sociología, huyendo de la consideración de la escuela como caja negra, en confluencia con la de una parte del profesorado y de su intelectualidad orgánica para prestar una nueva atención a contenidos y métodos, ya que esto apuntalaba la lucha del gremio docente por su «profesionalización», es decir, por gozar de mayor autonomía y someterse a menos controles en su trabajo. Sin embargo, la organización escolar y, sobre todo, el desempeño profesional han seguido siendo básicamente un tabú. Por supuesto, hay, ha habido y habrá numerosos e interesantes trabajos al respecto, pero han sido, son y serán vistos por mucho tiempo como intromisiones y agresiones, ignoradas o rechazadas con respuestas que van desde la simple desconfianza a priori hasta su exorcización como ataques neoliberales.

La virtud principal de estos dos informes (sobre todo el de la OCDE) es precisamente, en mi opinión, que ponen el acento sobre algo que debería considerarse una perogrullada pero es sistemáticamente ignorado: que el profesorado cuenta. En contra de lo que tantas veces se afirma en el sector, no son las autoridades ni los empresarios ni los denostados neoliberales quienes confunden a la escuela con una empresa, sino más bien el propio gremio. Pero no lo hace al contemplar los términos del intercambio de trabajo (el trabajo como valor de cambio), pues en ese punto siempre ha tenido claro que ser profesor da o debería dar derecho a ganar más y trabajar menos, sino al fijarse en su contenido (el trabajo como valor de uso). ¿Por qué digo esto? Porque sólo desde la analogía abusiva con la empresa, o más exactamente con la fábrica, se puede seguir pensando que el profesorado es inocente de todos los problemas escolares; que todos los problemas de los alumnos derivan o de sí mismos o de la sociedad, pero nunca de la institución (salvo por la eterna y socorrida presunta escasez de recursos) ni mucho menos de la profesión. Sin embargo,

son hechos evidentes por sí mismos, al menos, los siguientes: primero, que el principal factor de ese proceso productivo que es la educación es, aparte del propio alumno, el profesor; segundo, que la efectividad de este factor (entendiendo por tal tanto su eficacia, o sea, su capacidad de conseguir unos resultados, como su eficiencia, o sea, su capacidad de conseguir más o mejores resultados con medios limitados) consiste en cosas tan simples y obvias, pero tan cruciales, como conocer a fondo lo que tiene que enseñar, saber estructurarlo y explicarlo, poder mostrar su sentido y su utilidad, ser capaz de organizar una situación o un proceso de enseñanza y/o aprendizaje y lograr una mínima empatía con el alumno; tercero, que el profesor cuenta para ello no sólo con unos medios o un entorno dados, sino con una notable autonomía individual tanto en su propia actuación como a la hora de movilizar esos y otros recursos; cuarto, que distintos profesores llevarán a obtener resultados muy distintos a un mismo alumno o alumna (igual que distintos alumnos obtendrán resultados muy distintos con un mismo profesor). Ésta es, ahora sí, la gran diferencia entre una institución y una empresa, entre una profesión y una ocupación no cualificada: que el profesional, en este caso el profesor, cuenta, y cuenta mucho.

Pero, si el profesor cuenta, habrá también que pedirle cuentas. Y aquí es donde la profesionalización se bifurca, digamos que entre la profesionalidad y el profesionalismo (por darles un nombre que no discutiré aquí). De hecho, un núcleo creciente de la investigación sobre el rendimiento académico (como quiera que éste se mire o se llene de contenido: resultados en las evaluaciones, promoción, actitudes, convivencia...) lo está poniendo en relación con la efectividad del profesor (por ejemplo, autores como Dean y Mayeski; Rowan, Correnti y Millar; Mendro y otros; Goldhaber y Brewer, Kuppermintz, etc., o, entre nosotros, Villar Angulo, y Casal, García y Planas). Estadísticamente es fácil comprobar no sólo que se producen importantes diferencias intragrupo de alumnos que aprenden en condiciones reputedamente similares, que cabe por tanto atribuir a los individuos, sino también que se producen no menos importantes diferencias intergrupos de alumnos de características individuales similares (incluido su entorno extraescolar), que cabe por tanto atribuir a las condiciones, vale decir a centros y aulas o, para no cosificar el diagnóstico, a las organizaciones humanas y los actores institucionales que actúan en ellas. Ante esto, el profesorado manifiesta tener dos almas (unos tienen una, otros otra y no pocos ambas): por un lado, están los que perciben que su trabajo se puede hacer mejor o peor y afrontan ese reto con su responsabilidad personal, procurando formación, etc.; por otro, están los que pretenden que sencillamente se les suponga que lo hacen bien (como se les suponía el valor a los soldados en el servicio militar obligatorio en tiempos de paz); estas dos actitudes son parte de lo que llamo, respectivamente, profesionalidad y profesionalismo.

Y esto se torna más importante cuando consideramos otro elemento común a los dos informes: la atención a la dicotomía, según la forma de contratación del profesorado, entre sistemas basados en la carrera y basados en el puesto, en la terminología de la ocde, o centralizados y descentralizados, en la de Eurydice; aquí podríamos denominarlos, en una jerga más local, funcionariales y contractuales, en el sentido que tienen, respectivamente, en los centros no universitarios estatales y no estatales o en que coexisten en los centros universitarios. Aunque luego puedan existir múltiples variantes de cada uno, en el modelo funcional se recluta al profesor al inicio de su carrera para un cuerpo nacional (o regional, como ya sucede en la práctica, pero tanto da: en todo caso supracentros) y luego se le asigna mediante distintos procedimientos a un puesto; en el modelo contractual se recluta al profesor para un puesto determinado, sin la promesa de continuidad en caso de que éste desaparezca o cambie.

La consecuencia del primer modelo es que se asegura profesorado en cantidad suficiente (para ser sinceros, con frecuencia más que suficiente, con lo que el objetivo de la planificación termina siendo no excederse en demasía), pero no se garantiza su adecuación a los puestos de trabajo concretos, bien sea por desajustes posteriores entre la oferta y la demanda de especialidades (por ejemplo, que se necesiten menos profesores de latín, por citar el caso obvio) o por otras características de los puestos que no fueron tenidas en cuenta en el reclutamiento (por ejemplo, un alumnado difícil). La consecuencia del segundo es que resulta arduo reclutar a los mejores profesionales, incluso a simples profesionales con la cualificación adecuada, particularmente en las especialidades cuyas salidas ocupacionales no se limitan a la enseñanza, ya que falta el incentivo de la estabilidad y las ventajas salariales no son suficientes para compensar esa carencia (y, en tales especialidades, pueden ser inexistentes). Permítaseme de paso señalar cuán fuera de lugar están aquí esas invocaciones admonitorias de las dificultades de países como Holanda o el Reino Unido para encontrar aspirantes cualificados, pongamos por caso, para las plazas de matemáticas o informática: eso sucede allí por tan buenos motivos como no sucede ni sucederá aquí, porque aquéllos son modelos contractuales y éste, un modelo funcional, y dejaría de suceder allí con sólo ofrecerles las condiciones de carrera de aquí (con lo cual se trasladarían también los problemas, claro está). En definitiva, un modelo tiende a concentrar las dificultades en lograr la cantidad adecuada de profesores, mientras que otro choca con el problema de lograr la calidad; uno confronta a los centros con la dificultad de encontrar las personas adecuadas para las funciones existentes; otro condena al sistema y a los centros a buscar o a resignarse a las funciones oportunas para las personas disponibles.

Me gustaría llamar la atención sobre el paralelismo entre esta dualidad de modelos y la señalada hace ya tiempo por Turner entre los sistemas de patrocinio y de competencia. Turner comparaba, pensando en los alumnos, los sistemas escolares británico y estadounidense. En el Reino Unido, los alumnos eran entonces divididos a los 11 años (antes de la reforma comprensiva) y encaminados a partir de ese momento hacia una profesión de clase media, vía la enseñanza académica, o hacia un oficio de clase obrera, vía la formación terminal y la mal llamada «vocacional»; por contraste, en los Estados Unidos se mantenían en centros comunes de educación secundaria hasta los 18 años, accediendo incluso una amplia mayoría a algún tipo de una muy variada y desigual educación superior. El argumento de Turner era que, aunque al final del camino esperaba tanto a británicos como a estadounidenses una sociedad estratificada, el mecanismo de asignación a los puestos era radicalmente distinto: en el viejo mundo, la selección se producía al inicio, eligiéndose tempranamente a los futuros privilegiados para apoyarles desde el primer momento en su carrera hacia la cumbre (patrocinándolos, como lo harían un patrón o un padrino), al precio de dejar una gran pila de cadáveres académicos ya en el punto de salida; en el nuevo mundo, por el contrario, se permitía a todos participar en la carrera, teóricamente, de principio a fin (compitiendo hasta donde lo permitieran sus fuerzas o lo dictara su razón), pero al precio de dejar un reguero a lo largo de todo el recorrido (hasta aquí Turner). Las reformas comprensivas de los aparatos escolares pueden contemplarse como la transición de sistemas de patrocinio a sistemas de competencia. Lo que quiero señalar es que, dejando el reclutamiento de los alumnos para volver al de los profesores, hay una clara correspondencia entre ambas dicotomías: en el modelo funcionarial se selecciona tempranamente al profesorado, mediante algún procedimiento más o menos duro (la oposición), para luego blindarlo frente a los avatares del trabajo (incluida, llegado el caso, su propia incompetencia); en el modelo contractual, las exigencias de entrada pueden ser menores, pero la permanencia está siempre sujeta a revisión (en España se ha ido más lejos, inventando un modelo mixto que combina la facilidad de entrada del competitivo con la permanencia blindada del patrocinado: los interinos y sus oposiciones restringidas).

Ahora bien, ¿no serán trasladables al reclutamiento del profesorado los argumentos que en su día llevaron a cambiar radicalmente el modelo de reclutamiento del alumnado? El gran argumento a favor de la comprensividad en una sociedad no igualitaria, en el mejor de los casos meritocrática, es que la selección temprana impide una asignación eficaz de las distintas personas a las posiciones sociales más relevantes, un despilfarro de las capacidades intelectuales del conjunto de la sociedad. Pero lo mismo puede argumentarse sobre la carrera docente: el carácter definitivo de

la selección temprana impide que sea una selección adecuada, pues los talentos y las opciones digamos tardíos no tendrán una nueva oportunidad, mientras que las opciones y admisiones desacertadas serán irremediables. En realidad, es imposible medir con un examen la idoneidad de un educador, pues lo más que aquél puede decir sobre éste es que reúne algunos de los requisitos necesarios; será en la práctica cuando se sepa si también reúne el resto (o si llega a reunirlos, o también si deja de reunir los que en su día reunió), pero el sistema funcional hace que esta comprobación resulte extemporánea e inútil (y el sistema de asignación de los interinos hace que nadie la tome en serio, ya que el profesor no seguirá ahí).

La debilidad del modelo funcional de selección y desarrollo profesional resulta más grave y más patente a medida que crece el sistema educativo y que se vuelve más complejo e imprevisible el sistema social. El solo aumento cuantitativo del sistema implica un fenómeno de tijera entre los costes crecientes del alumnado y los rendimientos decrecientes del profesorado. El alumnado se amplía recogiendo antes al conjunto de los niños (cuando están menos maduros para el salto a la escuela) y, sobre todo, reteniendo más tiempo a la mayoría de los adolescentes (cuando muchos de ellos se impacientan más con la institución y tienen mayores deseos de decirle adiós), a la vez que incorporando a sectores más y más renuentes a su escolarización (alumnos de medios marginales, de algunas minorías, objetores escolares, etc.), o sea, alumnos cada vez más difíciles.

Por su parte, el profesorado, que antes crecía recogiendo ante todo a los antiguos alumnos modelo de las clases populares, aquéllos que llegaron a adorar tanto la escuela que decidieron no salir de ella, se puebla cada vez más de quienes no acuden a la profesión de enseñante como primera sino como enésima o única opción (sobre todo, si en verdad es una opción tan poco atractiva como muchos afirman) y de quienes lo hacen más por sus atractivas recompensas extrínsecas (salarios, horarios, vacaciones, estabilidad) que por su contenido intrínseco, cuyo lado más duro muchos apenas conocen o vienen ya dispuestos a evitar. En suma, los alumnos cada vez necesitan más, mientras que los profesores cada vez ofrecen menos, algo inscrito en la lógica de crecimiento de cualquier servicio público. Por otra parte, la preparación para un mundo más complejo e incierto que necesitan las nuevas generaciones se compadece cada vez peor con la idea de una selección única e inicial (es decir, con la idea y la realidad de que, para entrar en esta profesión, se puede y debe aprender de una sola vez todo lo que es estrictamente necesario) y con el tipo de personalidades que atraerá una profesión que se proclama tan poco gratificante pero, eso sí, asociada a una condición tan estable y a resguardo de las turbulencias externas.

En definitiva, al modelo funcional le falta cualquier instrumento para incentivar eficazmente al profesorado más allá del primer acceso. Algo cuyos efectos se agravan a medida que las exigencias de una buena práctica profesional parecen mudar más frecuente y rápidamente. Por otra parte, niega al sistema y al centro los instrumentos para estimular la adaptación o la selección de los profesores en función del puesto de trabajo y genera la dinámica opuesta: la adaptación de los puestos en particular y del sistema en general a lo que sabe, puede y quiere hacer la plantilla realmente existente, como tan claramente se muestra en la degradación de tantos procesos de reforma e innovación. Pero no sólo tiene una fuerte inclinación a la ineficacia y la ineficiencia, sino que lleva inscrita en la frente la injusticia, pues castiga material y, sobre todo, moralmente a los buenos profesionales a verse alineados con los menos buenos y no recibir recompensa ni reconocimiento alguno por su buen trabajo.

Quisiera terminar, en fin, señalando un problema al que creo que ninguno de los dos informes presta la atención suficiente —quizá esta carencia parezca mayor por la excepcionalidad española—, aunque tampoco ninguno de los dos lo ignore. Me refiero a lo que se me antoja una atención muy insuficiente a las debilidades de la organización escolar como tal, es decir, del centro, con su escasa autonomía frente a la Administración y su aún más escasa autoridad frente al profesor individual. La OCDE señala que «la escuela se está erigiendo en el elemento principal para mejorar el aprendizaje de los alumnos», y EURYDICE ofrece una elocuente comparación de las competencias de los centros y las prerrogativas de los directores, pero esto suena todavía a muy poco. En el encuentro entre la enorme diversidad del alumnado en el espacio y en el tiempo, que priva de sentido a cualquier intento de aplicar recetas generalizadas, y la creciente complejidad y multiplicidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que concita la concurrencia y exige la coordinación de múltiples educadores más o menos profesionalizados, el centro pasa a cobrar una importancia inusitada como nodo activador y encargado de dar sentido a la red de actores que acompañan las actividades del alumno e intervienen o interfieren en ellas, y esto se lleva mal con la impunidad, la inmunidad y la inanidad propiciadas por el profesionalismo imperante y con la inoperancia de las direcciones. La impotencia de la dirección es el reverso de la prepotencia de un sector del profesorado, y ése es el lado oscuro de la obviedad de que la escuela, en concreto la escuela estatal, no es una empresa: la imposibilidad de hacer valer un propósito común cuando no se cuenta con la aquiescencia de todos y cada uno de los participantes, algo estadísticamente improbable y, en cualquier otra organización, sencillamente innecesario.

Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial

M^a Lourdes Montero

Universidad de Santiago de Compostela

Introducción

Este trabajo se inscribe en el contexto del análisis sobre la profesión docente en Europa proporcionado por los cuatro volúmenes que componen el informe realizado sobre el tema por la Agencia Europea de Educación Eurydice en el periodo 2001-2005¹³. Está elaborado a partir de las reflexiones suscitadas tanto por la lectura del informe –en especial del volumen cuatro (una síntesis de los anteriores completada con otras fuentes)– como del trabajo realizado para este monográfico por el profesor Esteve, y, siguiendo la pauta marcada, focalizado en la formación inicial del profesorado, en particular de Secundaria Obligatoria, profesorado al que esta referido el informe de Eurydice.

El informe de Eurydice llega en un momento en el que parece estar emergiendo un renovado interés por la formación del profesorado, en particular por la formación inicial. Bienvenido sea si posibilita una mayor toma de conciencia de su importancia en circunstancias, particularmente significativas para nosotros, de elaboración de las titulaciones de grado y postgrado de la formación inicial del profesorado en el marco del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Bienvenido sea también por poner sobre la mesa las estrechas relaciones entre la formación y las condiciones laborales del profesorado. La diversidad de tareas por

⁽¹³⁾ El informe se titula en español *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*; está centrado en la educación secundaria (en su primer tramo, secundaria obligatoria en España), y consta de cuatro volúmenes. El primero, esta dedicado a la comparación de los modelos de formación inicial y a las medidas introducidas para facilitar la transición a la vida laboral. El segundo lidia con las cuestiones en torno a la oferta y la demanda de nuevos profesores. Ambos están publicados en 2002. Las condiciones laborales y salariales constituyen la temática del tercer volumen (Eurydice, 2003). El cuarto y último (Eurydice, 2004), trata de fomentar una mayor reflexión y discusión como respuesta a las cinco cuestiones clave de la educación en Europa sintetizadas en la pregunta: ¿Cómo formar un número suficiente de profesores competentes y mantenerlos motivados durante toda su carrera profesional?

desempeñar, el tiempo de trabajo y las perspectivas salariales a largo plazo, son tres aspectos cruciales a tener en cuenta si se pretende superar la situación de crisis por la que lleva tiempo transitando la profesión docente, como señala Viviane Reding en el prefacio del volumen cuatro, y remarcan las conclusiones del mismo:

Tres consideraciones importantes resultan cruciales a este tenor: la variedad de tareas a realizar por los profesores, su tiempo de trabajo y las condiciones que determinan los incrementos salariales. El tiempo de trabajo debería ser, en buena lógica, definido en una dirección tal que todas las tareas que se espera los profesores realicen estén claramente especificadas, debidamente llevadas a cabo y adecuadamente remuneradas (Eurydice, 2004, p. 63).

Profesores y profesoras ejercen la influencia más determinante en el aprendizaje de los alumnos y, por tanto, la atención a la calidad de su formación y de sus condiciones de trabajo debe ser un objetivo político prioritario dirigido a reforzar su compromiso intelectual y emocional con la complejidad de su tarea.

La formación inicial del profesorado no debería diseñarse y desarrollarse de espaldas al conocimiento de las características propias de la profesión docente a la que los futuros profesores aspiran a acceder y de la que algún día serán miembros activos. De ahí pretendo deducir tanto la necesaria consideración de éstas en la toma de decisiones curriculares como la del interés de su conocimiento por los futuros profesores; los docentes entran a formar parte de una historia y una cultura previas que les configura y que, deseablemente, contribuirán a configurar.

Cualquier ámbito profesional necesita recursos humanos competentes y motivados, y la educación no tiene por qué ser una excepción, se afirma en la introducción general al volumen cuatro (Eurydice, 2004). Ofrecer una educación de calidad a toda la juventud implica, para las políticas educativas de los países europeos, atender simultáneamente la calidad de la formación inicial y las condiciones de trabajo del profesorado, de las que forman parte las medidas para la formación en ejercicio y el desarrollo profesional. Consecuentemente, el perfil profesional y el atractivo de la profesión docente ocupan un lugar destacado en el debate sobre la educación en Europa, aún cuando ambos temas no planteen los mismos desafíos en todos los países. En concreto, las autoridades educativas se enfrentan a un triple desafío:

Gestionar la profesión de manera tal que atraiga a la formación inicial a un número suficiente de futuros profesores; organizar la formación de modo que

les proporcione el abanico de habilidades requeridas para la consecución de estándares de calidad, en segundo lugar; y, en tercero, ofrecer condiciones de trabajo lo suficientemente «competitivas» como para mantener la motivación del profesorado durante toda su carrera. (Eurydice, 2004, p. xi).

La profesión docente se enfrenta en la actualidad con numerosos e interrelacionados desafíos y no parte de las mejores condiciones para enfrentarlos. A su vez, la formación del profesorado no ha sido precisamente un asunto prioritario en las políticas educativas de este país durante los últimos años. Una situación paradójica ante los retos que las sociedades del conocimiento (las economías, subraya Hargreaves, 2003) están planteando al conjunto del profesorado y, en particular, a quienes desempeñan su función en los niveles obligatorios del sistema educativo. Cuestiones tan exigentes como la atención a la diversidad, (personal, social, cultural), la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje (ambas contempladas como aspectos relevantes del currículo de la formación inicial por el informe que nos ocupa), la convivencia democrática en los centros, la colaboración entre profesores, el aprendizaje de la ciudadanía... exigen contar con un profesorado altamente cualificado y comprometido con su tarea.

Y a este tenor cabe recordar a Delors (1996, p. 168) cuando afirma que cuanto más graves son los obstáculos que los alumnos deben superar (pobreza, medio social, incapacidades físicas...), más se les exige a los profesores, quienes deben poder ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad, sino también de empatía, paciencia y humildad. En el mismo sentido se pronuncia Nieto para quien una buena enseñanza «puede superar obstáculos difíciles como la pobreza u otros males sociales y cada vez hay más investigaciones que muestran que los buenos docentes representan la mayor diferencia en el éxito o fracaso de los alumnos» (2006, p. 22). Otros autores insisten en esta dirección al poner de relieve las trayectorias de aquellas escuelas y profesores comprometidos en afrontar las situaciones problemáticas que impiden a niños y jóvenes aprender (véase por ejemplo, Palmer, 1998; Intrator, 2002). La profesión docente puede definirse así como una profesión paradójica:

De todos los trabajos que son o que aspiran a ser una profesión, sólo de la enseñanza se espera que cree las habilidades y capacidades humanas que deben permitir a individuos y organizaciones sobrevivir y tener éxito en la sociedad del conocimiento actual. Se espera de los docentes, más que de cualquier otra profesión, que construyan comunidades de aprendizaje, que creen la sociedad del conocimiento y que desarrollen las capacidades para la inno-

vacación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio que son esenciales para la prosperidad económica. Al mismo tiempo, se espera de los docentes que mitiguen y contrarresten muchos de los inmensos problemas que crean las sociedades del conocimiento, tales como un consumismo excesivo, una pérdida del sentido de comunidad y la ampliación de las brechas entre ricos y pobres. En cierto modo, los docentes deben apanárselas para alcanzar a la vez estos objetivos, aparentemente contradictorios. (Hargreaves, 2003, p. 19. Énfasis añadido).

El apoyo a la formación (no sólo) para afrontar estos retos debería ser una premisa política irrenunciable. Pero ¿qué formación? ¿está la formación del profesorado ofreciendo la ayuda pertinente para capacitar a los profesores a afrontar con éxito las respuestas a las cambiantes condiciones de las sociedades actuales? Las reformas que se avocan en la estructura y el currículo de la formación inicial del profesorado de secundaria ¿acertarán a satisfacer las continuas demandas sociales de modificación de su papel profesional?

Como señala el informe de Eurydice, las políticas educativas son dependientes de cada sistema, donde las realidades son muy diferentes en función de su historia previa, tradiciones, posibilidades económicas, prioridades en educación... Depende por tanto de la política educativa de cada país encontrar las direcciones adecuadas a sus propias circunstancias, y, justamente por ello, aumenta si cabe el interés de estudios como el que nos ocupa que nos permiten mirarnos en el espejo de otras realidades cercanas, consolarnos al comprobar que los problemas no son sólo nuestros y aprender de aquellos que tienen el coraje de enfrentarlos.

Los tiempos que corren exigen una mayor reivindicación de la formación como herramienta estratégica por excelencia de cambio y modernización del sistema educativo en clara interdependencia con las condiciones laborales (cuyo conocimiento, decía, debe facilitar la formación). La evidencia de la crisis¹⁴ en la que se encuentran en la actualidad la profesión docente y la formación del profesorado exige un esfuerzo de atención a la complejidad del campo, en lugar de caer en la tentación de atribuir todo los males de la educación al profesorado y esperar todos los remedios de la

¹⁴ Me parece muy interesante la idea de entender la crisis de los sistemas educativos como de «crecimiento» al conseguir metas educativas nunca alcanzadas y generarse problemas nuevos- y «subjética» -desconcierto del profesorado ante una realidad que han contribuido a crear (quizás sin advertirlo)- planteada por Esteve en su trabajo en este monográfico. Desconcierto atribuido a la extensión cuantitativa y cualitativa de la educación a niños y adolescentes que no formaban parte antes del sistema educativo (Esteve, 2003).

formación. Permítaseme en este punto recordar la sabia advertencia realizada por Ferry: más formación no implica necesariamente mejores profesionales... para aludir a la estrecha unión de los dos componentes de la formación del profesorado, las medidas (contenidos, estrategias, recursos, formadores...) y los sujetos. Ambos deben ser tenidos en cuenta si se pretende que la formación inicial tenga un papel clave para determinar la calidad y cantidad de los futuros profesores, meta anhelada por el informe de Eurydice .

Continuar indagando en la complejidad de la formación del profesorado¹⁵ resulta por tanto un mandato ineludible. En lo que a este artículo compete, y siguiendo la estela marcada por el trabajo para este monográfico del profesor Esteve, trataré de hacerlo a través de mi interpretación sobre el conjunto de aspectos suscitados por el interrogante: ¿puede la formación inicial del profesorado funcionar como estímulo para atraer a los candidatos adecuados y cuáles serían las salvaguardas a tener en cuenta en el caso de plantear diferentes vías de acceso a la profesión docente?

Demandas sociales, reformas y formación del profesorado

Comparto con Esteve (2006) la idea de que los cambios producidos en la formación inicial en el conjunto de los países europeos durante los últimos años responden a la necesidad de atender a las nuevas realidades educativas configuradas por la aceleración del cambio social. Comparto asimismo su llamada de atención a interpretar los cambios en un determinado contexto en el marco más amplio de tendencias internacionales que superan las peculiaridades nacionales, están a la base de las presiones para redefinir el papel de los profesores en respuesta a las nuevas demandas sociales y, consecuentemente, de la adecuación de formación inicial. Albergó, no obstante, bastantes dudas acerca de que los escasos cambios producidos en la formación inicial del profesorado de secundaria obligatoria (hasta el momento) hayan posibilitado a los profesores responder adecuadamente a los fuertes desafíos y demandas sociales ins-

¹⁵⁾ Entiendo la formación del profesorado como una práctica social en un contexto sociocultural determinado, dependiente de los derroteros de la escolarización, la política y la economía de un determinado país, inmersa, simultáneamente, en un contexto más amplio de condiciones, lo que permite entenderla como un fenómeno transcultural; una práctica desempeñada por una gran variedad de instituciones y personas, guiada por plataformas conceptuales con frecuencia más implícitas que explícitas, que afecta a un gran número de profesores, futuros y en ejercicio, quienes, deseablemente, van a encontrar en ella oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional continuos (Montero, 2002a).

critos en dicha etapa. La información disponible posibilita, más bien, afirmar lo contrario (véase, Montero, 2004a).

A este tenor, cabe mencionar el trabajo desarrollado por Danielle Zay (1998, 2002), quien ha puesto de manifiesto los significados y dificultades para conseguir que la formación inicial del profesorado oriente sus decisiones a la atención de las demandas sociales -lo que implica vivir de cara a las realidades educativas cotidianas- de manera que las decisiones a adoptar no sean sólo un asunto de especialistas y formadores sino también de otras personas vinculadas a la educación de niños y jóvenes. Una tarea que no resulta fácil pues exige, en su opinión, un profundo cambio de mentalidad en los formadores del profesorado (aspecto, hasta donde he llegado, escasamente atendido en el informe que nos ocupa). Entiendo con Zay que orientar la formación del profesorado a satisfacer las demandas sociales cambiantes está a la base de una formación inicial que capacite para una transición laboral exitosa. Pero entiendo, asimismo, tanto la dificultad para interpretar cuáles son las demandas sociales que merecen ser tenidas en cuenta como la insuficiencia de esta perspectiva si no se presta atención, simultáneamente, a las condiciones en las que se produce la transición laboral de los profesores. Irónicamente: cabría pensar en la superación del «más difícil todavía», pauta habitualmente utilizada para la incorporación del profesorado novel en nuestro contexto, como un potencial criterio de la calidad de la formación inicial.

Redefinir el papel profesional y la formación del profesorado para los cambiantes tiempos que corren exige, a su vez, tener en cuenta nuestros puntos de partida. En el contexto español, como en otros países europeos, la formación del profesorado ha dependido de las reformas educativas producidas, vinculadas a su vez a tendencias económicas, sociales y culturales globales, de profundo calado, no siempre fácilmente perceptibles por el profesorado¹⁶. Sin embargo, las decisiones finalmente adoptadas responden a las prioridades de cada sistema. Así por ejemplo, cabe aludir a la diferencia de trato recibido en las últimas reformas educativas -LOGSE, LOCE y LOE- por la formación inicial y la formación en ejercicio, que han dado lugar a cambios mas bien escasos en la primera y notorios en la segunda. Está por ver cuáles acabarán siendo los cambios en la formación inicial del profesorado de secundaria una vez remate el proceso de su diseño como titulación de posgrado en el marco de construcción del EEES.

¹⁶ La formación del profesorado suele ir a remolque de las reformas en lugar de anticiparse a ellas, como por ejemplo sucedió en Finlandia en 1980 o en el contexto español (en el marco de la formación en ejercicio) con la creación de los Centros de Profesores en 1984.

A partir de los setenta, la formación del profesorado se postula como la condición por excelencia para que el sistema educativo alcance los retos de calidad –y equidad– planteados por una determinada reforma. En el contexto español, en mi opinión, el aserto puede ser aplicado a la formación continua, pero no así (hasta el momento) a la formación inicial, y en especial a la formación inicial del profesorado de secundaria que, salvando los honrosos intentos desarrollados a finales de los noventa por algunas Comunidades Autónomas y universidades, continúa siendo una asignatura pendiente, como decía mas arriba y he puesto de relieve en otros trabajos (Montero, 1998, 2002, 2004a, 2004b). Que esto haya sido así hasta el momento es atribuible a diversos motivos, entre los que podríamos rescatar la situación de exceso de oferta de profesores, al tiempo que la necesidad de atender a la formación de un amplio colectivo de docentes en ejercicio de mediana edad, lo que resultaba más rentable que invertir energías, tiempo y dinero en la formación inicial de futuros docentes con escasas posibilidades de incorporación laboral al sistema educativo.

Los enormes esfuerzos realizados en la formación en ejercicio durante los ochenta y noventa no han compensado, en mi opinión, la ausencia de su formación inicial como profesionales de la enseñanza, aumentando, si cabe, el efecto perverso de su preparación preferente como especialistas disciplinares. Y si, efectivamente, «no hay mal que por bien no venga», como reza el dicho popular, ojalá esta situación haya servido para aprender en el presente y en el futuro el papel clave de la formación inicial y el dudoso acierto de utilizarla en función exclusivamente de las necesidades del mercado laboral, aunque vuelvan a ser éstas las que, entre otras, están contribuyendo a su revaloración. Como el informe pone de manifiesto, en la mayoría de los países europeos –entre los que nos encontramos– se producirá una significativa demanda de nuevos profesores ante la jubilación, a corto y medio plazo, de un buen número de estos (Eurydice, 2004, p. 11).

Ciertamente, el reconocimiento de la enorme importancia del profesorado para el éxito de los cambios promovidos por una determinada reforma educativa suele estar siempre presente en la exposición de motivos de las leyes reguladoras de las mismas. La tendencia derivada suele ser la de utilizar la formación como mecanismo de seducción, bajo el eslogan «a más formación mejores profesionales» mitificando sus posibilidades de influencia en el desarrollo profesional del profesorado y la mejora de su práctica, obviando las dimensiones sociales, culturales, organizativas y personales del cambio, como creo ha sucedido a menudo en nuestro contexto (véase, Escudero, 2002; Fullan, 2002; Rodríguez Diéguez y Bolívar, 2002).

La formación es una medida imprescindible para afrontar los retos que en cada momento histórico se plantean al profesorado (tanto los procedentes de demandas

externas como internas). Sin embargo, ligarla a las reformas como si se tratara de su cordón umbilical, tal y como viene sucediendo habitualmente en los últimos años lleva implícito, en mi opinión, el efecto perverso de dificultar la construcción de «otra» cultura de la formación por el profesorado, en la que ésta sea se convierta en un componente ineludible de las condiciones laborales, se dirija al desarrollo profesional, favorezca su identidad como profesionales de la enseñanza... Otra cultura en fin, alternativa a la representación de la formación como conjunto de medidas a las que se acude sólo cuando las presiones (políticas, económicas, sociales, culturales, tecnológicas...) obligan a hacerlo. La formación inicial debería tener un papel relevante en este proceso como «puerta de entrada al desarrollo profesional» (Montero, 2002), primera e indispensable etapa del continuum formativo, con una mayor coherencia con la formación en el puesto de trabajo, en la línea que sugiere el informe de Eurydice.

En definitiva, la formación del profesorado no debería continuar dependiendo en exclusiva de las exigencias políticas de las reformas educativas de turno, de manera que «rara vez se la relaciona con objetivos más amplios y no se tiene en cuenta la idea global de lo que se está persiguiendo» como afirman Lieberman y Miller (2003), lo que bien puede explicar la dificultad para construir su sentido por parte de profesores y profesoras. Posibilitar la construcción del sentido de la formación, ligándola estrechamente a la mejora personal y profesional, exigiría prestar mayor atención a la comprensión por los futuros profesores de las características propias del cambio educativo, de manera que puedan ser perceptibles los significados aportados por los tres contextos (macro, meso y micro) señalados por Bowe y Ball (1992) en el trabajo de Esteve (2006), al tiempo que facilitar su toma de conciencia sobre sus interacciones y contradicciones resultantes. Quizás así los futuros profesores adquieran las condiciones adecuadas para comprender mejor el valor de su protagonismo como agentes culturales, a la vez, de continuidad y cambio (Hargreaves, 2003), y afrontar con optimismo la incertidumbre generada por las cambiantes condiciones en las que ejercerán su profesión... las cuales no han hecho más que empezar.

No hay reformas sin repercusiones en los profesores quienes serán, a la postre, los principales protagonistas de su evolución, ya que, como señala Escudero:

tanto los ideales asociados a una educación de calidad como las estructuras que se crean para sustentarlas quedarían condenados a dormir tan sólo en el sueño de los justos, en la retórica y buenas declaraciones, a menos que diversos agentes asuman los respectivos poderes y responsabilidades de traducirlos

a compromisos y decisiones, convocando energías y esfuerzos, la dedicación y las voluntades debidas (Escudero, 2002, p. 251).

Sin embargo, asumir su cuota de responsabilidad en los cambios supone complejas revisiones y reconstrucciones de un saber profesional con frecuencia desconsiderado. Cabe en este contexto reiterar la idea de que las actuaciones de la formación han estado orientadas más por la concepción de los profesores como objetos a transformar que cómo sujetos de esa transformación (quizás la gran asignatura pendiente de la política de la formación del profesorado en nuestro contexto sea la de su consideración como sujetos posibilitando otra cultura de la formación, como señalaba en párrafos anteriores).

La formación inicial del profesorado se enfrenta al reto de favorecer el desarrollo de capacidades cognitivas y emocionales de profesores y profesoras para afrontar la incertidumbre, complejidad, singularidad y conflicto de valores (Schön, 1992, 1998) que caracterizan cada vez más su práctica profesional en las sociedades y economías del conocimiento. Cómo lo haga en este momento histórico depende de múltiples factores y, en especial, de la prioridad dada a las cuestiones educativas por las políticas económicas en un determinado país.

Modelos de formación, acceso y selección del profesorado

En función de las diferentes tradiciones de la formación inicial en el contexto europeo, cada vez que se plantea la necesidad de reconsiderar su adecuación a situaciones de cambio socioeducativo, se revitaliza la problemática sobre cuestiones tales como: las ventajas o inconvenientes de los modelos simultáneos o consecutivos para su diseño y desarrollo; las instituciones de formación más adecuadas; el potencial valor de la selección del profesorado, junto a otras como el perfil profesional y el currículo de la formación. Atraer a los candidatos más adecuados (ante la proximidad de tiempos de mayor demanda de profesores), y hacer que la formación les prepare realmente para satisfacer las necesidades y demandas sociales, se convierte en un viejo y nuevo problema constantemente redivivo. Partir de lo que conocemos, la vieja premisa kuhniiana para la construcción del conocimiento, resulta en este caso de gran ayuda.

El contexto español se caracteriza, como es de sobra conocido, por una doble red de formación inicial del profesorado (lo que no sucede en la formación continua, al menos en apariencia). La tradición de la formación inicial del profesorado de infantil y primaria responde a un modelo simultáneo (el desarrollo de los distintos ámbitos curriculares tiene lugar al mismo tiempo y en la misma institución). La del profesorado de Secundaria responde a un modelo consecutivo (primero se produce la formación disciplinar y después la profesional, ambos en la universidad y en ámbitos institucionales diferentes), aún cuando hay que precisar que la formación disciplinar no está en función de las necesidades curriculares de la etapa de secundaria (y de manera especial de la ESO). Y si bien no oso afirmar que la preparación académica recibida no constituya un bagaje apropiado del que los futuros profesores pudieran extraer un excelente partido para la enseñanza, sí me atrevo a decir que éste podría ser más adecuado si el currículo de la formación disciplinar tuviera en cuenta el sentido de los objetivos y contenidos de la etapa de la educación secundaria.

La tendencia en Europa es favorable a los modelos simultáneos por razones bien conocidas, como constata Esteve (aunque éstas no sean suficientemente poderosas para remover la tradición de un determinado país, como sucede en el contexto español). En primer lugar porque los modelos consecutivos generan identidades profesionales «falsas» ya que la carrera elegida no es la de ser profesor sino otro tipo de profesional (lingüista, biólogo, filósofo, químico...). Se produce, además, un reforzamiento del supuesto de que para enseñar basta con el dominio de la disciplina o disciplinas, de manera que la complejidad de la tarea de la enseñanza se reduce a un decir la cosa, a la transmisión de conocimientos, lo que resulta, si cabe, más insuficiente en el marco de la sociedad del conocimiento, en la que se acentúa el papel de mediadores de los profesores.

En segundo lugar, y en estrecha relación con lo dicho, porque estudiar una disciplina para enseñarla favorece afrontar su conocimiento con la perspectiva de transformarlo en objeto de aprendizaje para los alumnos, en la dirección tan magníficamente planteada por Shulman (véase Shulman, 2004) del «pedagogical content knowledge», traducido en nuestro contexto como «conocimiento didáctico del contenido» a sugerencia de Carlos Marcelo. Que la formación inicial como profesionales de la enseñanza de manera simultánea y no consecutiva es determinante por las razones dichas, además de un importante condicionamiento de las actitudes del profesorado hacia su formación posterior no son, evidentemente, las premisas que gobiernan este asunto.

En ambos casos, sea el modelo de formación simultáneo –profesorado de Infantil y primaria- sea consecutivo –profesorado de secundaria- la institución encargada es

la universidad. Claro que podemos continuar cuestionando que se trate de la «misma» universidad para unos y otros en función de la escasa importancia dada a los espacios sociales ocupados por la formación del profesorado, de acuerdo con la argumentación de Hargreaves (1999), sobre la geografía social de la formación del profesorado. Con esta salvedad (que exigiría mayor detenimiento), el contexto español responde plenamente a la tendencia europea de integración progresiva de la formación del profesorado en la universidad.

La duración de la formación ha sido hasta el momento diferente, de ciclo corto y largo, respectivamente. A pesar del previsible alargamiento de la formación inicial del profesorado de infantil y primaria en el proceso de su conversión en el EEES en una titulación de grado, van a seguir manteniéndose las diferencias, al haberse optado por una titulación de posgrado para la adquisición de las competencias profesionales por el profesorado de Secundaria. En síntesis, los futuros profesores de infantil, primaria y secundaria continuarán teniendo procesos formativos muy diferentes en duración, peso e importancia de los distintos ámbitos que configuran el currículo de la formación, instituciones, formadores, recursos y oportunidades de desarrollo profesional, y sus posibilidades de adquisición y desarrollo de capacidades y competencias profesionales continuarán siendo también desiguales.

A medida que se producen reformas, informes, pasa el tiempo y el *statu quo* del pasado permanece, continuo preguntándome por las razones para mantener esta desigualdad en lugar de dar pasos decididos en la dirección de acortar las distancias y favorecer un mayor sentido de pertenencia a la profesión docente. La ausencia de voluntad política para transparentar las razones que retrasan una y otra vez un cambio tan necesario resulta un tanto incomprensible. ¿A qué se debe? ¿A las dificultades propias de los cambios culturales? ¿Al coste cero de las reformas de la formación? ¿A los problemas corporativos? ¿Al papel conservador de los sindicatos? Resulta más sorprendente en momentos en los que se demanda una convergencia europea en los sistemas de educación superior y cabría la posibilidad de estudiar otras fórmulas para la organización de la formación inicial, ¿o no?

No obstante, no hay respuestas simples ni éstas son deseables. Los problemas de la formación del profesorado son lo suficientemente complejos como para dar la bienvenida a cualquier tipo de mejora que en ella tenga lugar, y es esperable que el proceso de construcción del EEES nos depare oportunidades para continuar profundizando en éstas y otras cuestiones.

En otro lugar (Vez y Montero, 2005), hemos tenido la oportunidad de poner sobre el tapete el alcance del proceso de adaptación al EEES de los títulos universitarios

vinculados a la formación del profesorado. En él analizamos algunas de las perspectivas desde las que se están desarrollando las medidas institucionales que tratan de hacer converger la formación del profesorado en los 25 países miembros. Como punto de partida, hay que aludir a la constatación de que los centros de formación del profesorado están lejos de resultar homogéneos en cuanto a estructura, cultura profesional, desarrollo curricular, etc. en el conjunto de la Unión Europea. Por otro lado, cada vez somos más conscientes de la importancia y complejidad de la integración de una dimensión europea en la educación y en la formación del profesorado. El desarrollo de una dimensión europea como parte integral de la formación del profesorado se ve ahora más vinculado a una preocupación profesional común: conseguir profesores competentes, estructuras más transparentes y calidad en la educación y la formación.

La relevancia de la formación inicial como el primer punto de encuentro con el aprendizaje continuo de la actividad de la enseñanza, significa que cómo sea organizada desempeña un papel determinante en la calidad de quienes la eligen como opción profesional. Y ello anticipándome a los vientos que soplan (cíclicamente), de disminuir los requisitos de entrada o plantear esquemas organizativos que disminuyan la duración de los estudios y centren éstos en habilidades prácticas¹⁷. A este tenor, el resumen del informe de la UNESCO (2004, p. 22) *Educación para todos*. El imperativo de la calidad, advierte que «la calidad de la enseñanza correrá serios riesgos si las exigencias para acceder a la docencia se siguen rebajando y si sigue aumentando la carga de trabajo de los docentes». Refiriéndose al contexto norteamericano, Lieberman y Miller (2003, p. 10) afirman con dureza:

En medio de toda la palabrería sobre la «calidad del profesorado» se producen renovados esfuerzos que tratan de privar de profesionalidad a la enseñanza, de acelerar la preparación de los educadores y los procedimientos de obtención de la titulación, de minar la estabilidad en los puestos de trabajo y devaluar la experiencia, la libertad y los conocimientos de los docentes en las decisiones cotidianas del aula.

⁽¹⁷⁾ Algunos países europeos han establecido modelos de formación alternativos para atender a situaciones de escasez de profesores (Reino Unido -Inglaterra-, Holanda...), favoreciendo la entrada de profesionales de otros sectores y facilitándoles las condiciones para el seguimiento de la formación. Nada tengo contra esta opción si no supone una disminución de las exigencias para ser profesor. Al contrario, puede significar un mayor compromiso con la profesión docente el hecho de que los profesores tengan experiencias laborales distintas, propugnada ya a finales de los años sesenta por Landshere, el gran investigador belga de la formación del profesorado. Como experiencia personal, en la Universidad de Saint Louis (Missouri, Estados Unidos) he tenido, precisamente, la oportunidad de conocer un nuevo programa de formación del profesorado específicamente diseñado para profesionales de otros ámbitos laborales.

También Hargreaves se hace eco de las contradicciones y dificultades que la sociedad del conocimiento tiene para hacer de la enseñanza una auténtica profesión del aprendizaje. Traslado sus duras palabras como potencial aviso para navegantes:

La sociedad del conocimiento... anhela más altos niveles de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, ha sometido al profesorado a ataques públicos; ha erosionado la autonomía de su criterio y sus condiciones de trabajo; ha causado epidemias de estandarización y sobrerregulación; y ha provocado maremotos de renunciadas y jubilaciones anticipadas, crisis de vocación y falta de líderes apasionados y capaces. La mismísima profesión de la que se dice que tiene una importancia vital para la economía del conocimiento ha sido desvalorizada por muchos grupos, cada vez más personas la quieren abandonar, cada vez menos personas quieren formar parte de ella, y muy pocos están interesados en liderarla. Esto es más que una paradoja. Es una crisis de proporciones perturbadoras (Hargreaves, 2003, p. 20).

¿Caminamos en esa dirección?

Entre otros aspectos, están en juego los procesos de selección de candidatos, a los que se ha prestado una escasa atención en el contexto español, limitados en éste actualmente al requisito general de la Selectividad (con notas de corte más bien bajas), y donde no son usuales exámenes específicos de acceso y menos aún entrevistas personales. En ambos itinerarios de formación, por tanto, los candidatos suelen ser jóvenes con los requisitos de entrada a la universidad satisfechos, si bien en algunas especialidades de primaria, suelen integrarse licenciados universitarios con vistas a obtener las condiciones necesarias para presentarse a las pruebas de selección al ingreso en la profesión e integrarse como funcionarios públicos del sistema educativo.

Teniendo en cuenta que nuestro modelo de formación del profesorado de secundaria es consecutivo, se producen dos momentos de acceso, con el único requisito de la selectividad o la existencia de *numerus clausus* en el caso de la primera fase, y completamente abierto en la segunda. Si la tendencia europea es la de promover un acceso restringido, y éste implica la discusión de los criterios de selección a emplear, permítaseme recordar las dificultades que generó esta idea en las discusiones ocasionadas sobre el acceso al Título de Especialización Didáctica a finales de los noventa. ¿Cuáles serán los planteamientos para el acceso a título de posgrado?

Coincido con Esteve en que la introducción de criterios restrictivos y el aumento de exigencias para dedicarse a la docencia, supone una búsqueda de equilibrio entre

quienes entran y quienes salen, planteándose incluso la posibilidad de un puesto de trabajo para quienes superen los procesos de selección (lo que sucede en algunos países europeos). Una posición más coherente, en mi opinión, que la de abrir de par en par las puertas de la formación inicial a candidatos que no desean ser profesores y que eligen esta opción por otras razones, la cual representa una inaceptable desvalorización de la formación inicial.

En realidad, lo que se está planteando es la propuesta de una carrera docente desde el mismo comienzo de la entrada en la formación, entendiéndola como un proceso de aprendizaje durante toda la vida activa. Supondría un estímulo decisivo para el atractivo de la profesión docente, si bien veo con escepticismo la propuesta en el contexto de nuestras condiciones de partida, entre otras razones por las características específicas de la selección del profesorado como funcionarios públicos.

El currículo de la formación del profesorado

No resulta fácil ponerse de acuerdo respecto a qué tiene que saber y saber hacer un profesor (Darling-Hammond y Bransford, 2005), qué significa enseñar en la sociedad del conocimiento (Hargreaves, 2003), o qué competencias son indispensables para hacerlo (Perrenoud, 2004). Conocemos sobradamente las dificultades de llegar a acuerdos sobre estas cuestiones. Sin embargo, éstas no debieran impedir de cada vez el esfuerzo honesto de intentarlo, apoyándonos en el conocimiento procedente de la investigación educativa y, en particular, de la formación del profesorado (Lieberman y Miller, 2003).

A pesar de la evidencia disponible acerca de la conversión de la profesión docente en una actividad más compleja y difícil de ejercer que hace unas décadas (aserto aplicable a todos los niveles del sistema educativo, todos ellos afectados por los profundos cambios sociales, económicos y tecnológicos), ésta continúa pareciéndose a lo que era en otros momentos, comportándose como «medievalista» frente al aprendizaje. Una situación paradójica ante la ampliación de las funciones a desempeñar por el profesorado hacia dimensiones que subrayan su papel como «educadores», cambio especialmente visible y complejo en educación secundaria.

La aventura por iniciar, en breve, de elaboración del título de postgrado de profesor de Educación Secundaria, representa una oportunidad para el análisis y la discu-

sión del tipo de profesionales que se pretende formar –¿qué profesores y profesoras para este siglo, esta sociedad, este contexto? ¿qué capacidades y competencias?– son algunas de las cuestiones por plantear. Una tarea previa necesaria para la toma de decisiones del currículo de la formación.

En su excelente exploración de los significados de ser profesores en las sociedades del conocimiento, Hargreaves (2003, p. 20), afirma que éstos se encuentran «encerrados en un triángulo de intereses e imperativos en competencia». Pueden optar por ser catalizadores de la sociedad del conocimiento, lo que supone considerarse como agentes clave de la misma, de sus promesas de oportunidades y prosperidad, como contrapuntos o como víctimas.

Enseñar «en» y «para» la sociedad del conocimiento, actuar como sus catalizadores, exige un replanteamiento de los significados tradicionales de ser profesor en la dirección de: promover un aprendizaje «cognitivo profundo»; aprender a enseñar de modos que no les fueron enseñados; comprometerse con el aprendizaje profesional de manera continuada; trabajar y aprender en grupos colegiales; tratar a las familias como apoyo indispensable en el aprendizaje de sus hijos; desarrollar la inteligencia emocional; desarrollar capacidades para el cambio, la resolución de problemas y el riesgo, y promover la confianza en los procesos y en las personas.

Aspectos que, en opinión del autor, configuran un conjunto de «virtudes» profesionales indiscutibles que son, sin embargo, insuficientes para neutralizar los riesgos de exclusión y desigualdades sociales inscritos en las sociedades del conocimiento. De ahí su propuesta de los profesores como contrapuntos, con la misión de ir más allá de las mismas para servir a valores como democracia, justicia social, humanitarismo e «identidad cosmopolita». Adoptar la decisión de convertirse en un docente «contrapunto» de la sociedad del conocimiento significa, en palabras de Hargreaves:

... preocuparse del carácter a la vez que de los resultados, del aprendizaje emocional a la vez que del aprendizaje cognitivo, del desarrollo personal y profesional a la vez que del aprendizaje profesional, de la vida de grupo a la vez que del trabajo en grupo, del cuidado además de la cognición, de preservar la continuidad y la seguridad a la vez que se promueve el riesgo y el cambio. Significa desarrollar el capital social, establecer los fundamentos emocionales de la democracia, y crear el germen de la identidad cosmopolita. Enseñar más allá de la economía del conocimiento significa estar en una profesión reinventada que no sólo proporciona valores sino que está dirigida por valores (2003, p. 82).

En el informe de Eurydice, para responder con flexibilidad a las demandas de futuro (que ya está con nosotros), supone la confianza en la autonomía de las instituciones universitarias para el diseño del currículo. En el contexto español esta autonomía está condicionada por la existencia previa de unas directrices generales que, como en otros países europeos, buscan la homologación de las titulaciones.

En este marco, el currículo de la formación inicial del profesorado de secundaria atiende a un conjunto de ámbitos básicos que, globalmente considerados, mantienen una estructura estable a partir de su diseño por la UNESCO (otra cosa es cómo se llena de contenido cada uno de ellos, que tiempo se les atribuye y cómo se desarrollan). Me refiero al denominado académico que implica el conocimiento de la materia o materias (generalmente una o dos); el denominado profesional (ligado a las ciencias de la educación y a las didácticas específicas), y las prácticas de enseñanza. La relación interdisciplinar entre estos ámbitos supone uno de los retos más difíciles si se pretende evitar la fragmentación curricular, tan frecuente en la formación inicial del profesorado, lo que exige la colaboración entre formadores. Un aspecto, en mi opinión, decisivo para la calidad en el futuro de la formación inicial que se acabe diseñando y donde debiera encontrar su razón de ser la autonomía curricular de las instituciones de formación. Cabe recordar aquí el papel de «modelos» a desempeñar por los formadores para la interacción entre la teoría y la práctica en la formación.

Junto a estas cuestiones se recogen también un conjunto de tres áreas específicas del currículo de la formación inicial (transversales en mi opinión) dirigidas a preparar a los futuros profesores para enfrentarse a algunos de los retos más demandantes de las sociedades del conocimiento, entre las que se citan la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la atención a la diversidad, (personal, social, cultural) y la gestión de los centros educativos.

Comparto la relevancia de estas tres áreas y haré sólo unas breves puntualizaciones sobre las mismas.

En relación con la incorporación de las TIC en la formación inicial, me gustaría sugerir la idea de su carácter transversal, de acceso al conocimiento, de todas y cada una de las áreas y materias que configuran el currículo de la formación inicial y no sólo de las que lleven por nombre nuevas tecnologías aplicadas a la educación o tecnología educativa. La incorporación de las TIC a los procesos de formación de futuros profesores debe suponer un cambio en la manera de acceder al conocimiento y no meramente la preparación instrumental -sin duda imprescindible- para el manejo de diferentes programas en contextos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, com-

parto la idea de profundizar y precisar mejor el sentido de las TIC en la formación del profesorado.

Afirma Hargreaves (2003) que las escuelas que son buenas instituciones de aprendizaje para los niños y jóvenes deben ser también organizaciones de aprendizaje efectivas para los docentes y directores. Seguramente esto no es posible sin una buena preparación del profesorado, en general, y de quienes van a desempeñar tareas directivas y de gestión en particular. Más allá de su irrenunciable consideración como individuos, profesores y profesoras son miembros de una organización y como tales deben ser considerados en su formación inicial, lo que se configura también como un auténtico reto.

Sin embargo, pienso que la necesidad de una formación específica para el desempeño de cargos directivos o de tareas de gestión en los centros corresponde más bien a un momento posterior de la carrera docente, si bien comparto la opinión de que las tareas de administración, dirección y gestión, se lleven a cabo por personas formadas para hacerlo.

En este ámbito organizativo, echo no obstante de menos un mayor énfasis en las necesidades de colaboración entre profesores y otros profesionales, cuya presencia, estable o circunstancial, es cada día más frecuente en los centros educativos. La educación no es ya «patrimonio exclusivo» de los docentes sino de otros profesionales y de la comunidad, lo que seguramente exige nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica educativa, afirma Imbernón (2004, p. 149). En función de las estrechas relaciones esperadas entre la formación inicial y la transición laboral, éste aspecto no debería descuidarse.

La atención a la diversidad, en sus múltiples manifestaciones -personales, sociales, culturales, grupales- constituye otro gran reto para la formación inicial del profesorado de secundaria, si cabe mayor todavía por representar algo ausente, hasta hace poco, del marco de preocupaciones propias del mismo: la inclusión de niños y adolescentes que en otro tiempo quedaban fuera de los itinerarios de este nivel educativo y que en la actualidad, debido a la extensión de la escolaridad obligatoria y la globalización de la economía, están presentes en ellas. Por esta razón creo que es uno de los aspectos que exige, si cabe, mayor atención, en contraste con la escasa precisión existente acerca de que deberían saber y saber hacer los profesores para enfrentar este reto. La consecución de una escuela pública y democrática depende en gran medida, en mi opinión, del acierto tanto con relación a las modalidades de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales como las relativas a la convivencia entre estudiantes procedentes de culturas distintas, junto a la atención a la disci-

plina en el aula, y los conflictos de todo tipo emergentes en ellas. Y en esta dirección comparto totalmente con Esteve la propuesta de formar a los futuros profesores en el conocimiento de sí mismos, posibilitando el desarrollo de capacidades de enfrentamiento con situaciones conflictivas.

Para terminar, unas breves reflexiones acerca de las potenciales dificultades que tendría aplicar en el contexto español una fase de formación práctica en el lugar de trabajo, concebida como una etapa de transición entre la formación inicial y la plena incorporación laboral como profesionales.

Las circunstancias actuales del acceso al ejercicio de la función pública docente contemplan un período de prácticas. Este período representa una ocasión formativa extraordinaria que puede ser aprovechado a través del diseño de medidas de apoyo y de programas de mentorazgo para posibilitar al profesorado novel la asunción de sus responsabilidades docentes. El artículo 101 de la LOE señala que la «incorporación a la docencia en centros públicos de los nuevos profesores se realizará bajo la tutela de profesores experimentados». Una tutela asignada, con carácter preferente, a los catedráticos de enseñanza secundaria con estas palabras: «la dirección de la formación en prácticas de los profesores de nuevo ingreso que se incorporen al departamento» (disposición adicional octava).

Tengo mis dudas de que sean programas de mentorazgo los que se están desarrollando para atender a este profesorado. Sé que en la actualidad, en función de la legislación vigente¹⁸, se están realizando cursos de formación para el profesorado novel de unas 30 horas de duración, a través de los distintos tipos de instituciones de formación permanente existentes en las Comunidades Autónomas. ¿Cómo se relaciona este curso con la tutela de los profesores experimentados? ¿Qué se está haciendo para formar a los profesores experimentados que desempeñan el papel de tutores de los noveles? ¿Es suficiente con ser profesor experimentado (lo que en la literatura significa 10 años como docente) para actuar como tutor -mentor- de un profesor principiante? La compensación para los tutores por su labor es el reconocimiento como mérito para los sexenios.

Tres cuestiones más quiero añadir. La primera, el absurdo en nuestro contexto de considerar profesores noveles a aquellos que se incorporan tras haber superado las oposiciones cuando, como señala Esteve, y he podido comprobar personalmente,

¹⁸ Véase el Real Decreto 324/2004 de 27 de febrero (boe, 28 de febrero), por el que se aprueba el reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y en el cuerpo de Inspectores de Educación.

pueden llevar más de cinco años como interinos. La ayuda deberían recibirla también cuando se incorporan por primera vez como profesores, con el «más difícil todavía» como criterio habitual de uso en nuestro contexto. La segunda, los cambios a realizar si, como sucede en otros países europeos, la etapa de transición es compartida entre las instituciones de formación inicial y los centros educativos en los que desarrolla su actividad laboral. Y tercera, la propuesta de realizar la evaluación de este periodo mediante estrategias como la elaboración de portafolios que den cuenta de las evidencias disponibles sobre el proceso de aprendizaje y desarrollo profesional vivido, presentados, por ejemplo, a una comisión de la que formen parte formadores y mentores, una magnífica oportunidad para establecer puentes entre las diferentes fases del desarrollo profesional como plantea el informe de Eurydice.

Para terminar, me gustaría recordar que en la formación de profesores:

Educación las dimensiones reflexivas, indagadoras, creativas, interpersonales o éticas (y por descontado críticas) de esta profesión -un designio irrenunciable, so pena de reducirla a un triste remedo instrumental- significa encarar dominios en los que no hay rutas directas ni resultados unívocos que puedan ser codificados de antemano y computados (Romero y Luis, 2005).

Referencias bibliográficas

- DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Madrid, Ariel.
- DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (eds.) (2005): *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Hoboken-New Jersey, Jossey-Bass/Wiley.
- ESCUADERO, J. M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona, Ariel.
- ESTEVE, J. M. (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Paidós.
- (2006): «La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. La formación inicial», en *Revista de Educación*. Monográfico sobre la Formación inicial del profesorado. Artículo marco.

- EURYDICE (2004): *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century*. Brussels, Eurydice. <http://www.eurydice.org>
- FULLAN, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona, Octaedro.
- IMBERNÓN, F. (2004): «La profesionalización docente, hoy y mañana», en J. LÓPEZ SANCHEZ; M. SÁNCHEZ MORENO; P. MURILLO ESTEPA (eds.): *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad, pp. 147-157.
- INTRATOR, S. M. (ed.) (2002): *Stories of the Courage to Teach*. San Francisco, Jossey-Bass.
- LIEBERMAN, A.; MILLER, L. (2003): *La indagación como base de la formación del profesorado*. Barcelona, Octaedro.
- MONTERO, L. (1998): «Luces y sombras en la profesionalización docente del profesorado de Secundaria. La formación inicial», en M. FERNÁNDEZ CRUZ; C. MORAL (eds.): *Formación y desarrollo de los profesores de Secundaria en el marco curricular de la reforma*. Granada, FORCE, pp. 143-160.
- (2002): «La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?», en *Educación*, 30, pp. 69-89.
- (2004a): «La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. De ayer a hoy... ¿y mañana?», en *Organización y Gestión Educativa*, 6, noviembre.
- (2004b): «La formación del profesorado: de hoy para mañana», en *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Universidad de Sevilla, pp. 158-170.
- PALMER, P. (1998): *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco, Jossey-Bass.
- RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J. L.; BOLÍVAR, A. (2002): *Reformas y retórica. La reforma educativa de la logse*. Archidona, Aljibe.
- ROMERO, J.; LUIS, A. (2005): *Reestructuración de los sistemas educativos y cambios en la formación inicial del profesorado. Algunas reflexiones a partir del caso inglés*. http://www.campusred.net/mediateca/indice_2_1202.html
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- (1998): *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- SHULMAN, L. (2004): *Teaching as Community Property*. San Francisco, Jossey-Bass.

VEZ, J. M.; MONTERO, L (2005): «La formación del profesorado en Europa. El camino de la convergencia», en *Revista Española de Pedagogía*, 230, pp. 101-121.

Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado

Marilyn Cochran-Smith

Boston College, Chestnut Hill, Massachusetts (EEUU)

Kenneth Zeichner

University of Wisconsin, Madison, Wisconsin (EEUU)

Kim Fries

University of New Hampshire, Durham, New Hampshire (EEUU)

Resumen

En 1999 la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) creó un Panel de Investigación en Formación del Profesorado para el que se nombraron a 17 personas y se asignaron las siguientes tareas: llevar a cabo una revisión crítica y equilibrada de la evidencia empírica sobre las políticas y prácticas relativas a la formación inicial del profesorado en Estados Unidos dirigida al conjunto de la comunidad educativa, y hacer recomendaciones sobre las líneas de investigación más útiles para lo que la comunidad educativa necesita saber de cara a la preparación de buenos profesores para los estudiantes del país. El resultado del trabajo del Panel fue la publicación en 2005 de un Informe titulado «Analizar la formación del profesorado: Informe del Panel de la AERA sobre Formación del Profesorado». Este volumen contiene un resumen ejecutivo, tres capítulos centrales y nueve síntesis o resúmenes de investigación. Además, el Informe propone una agenda futura de investigación sobre formación del profesorado, aborda cuestiones sobre diseños de investigación y otros asuntos metodológicos y se pronuncia sobre la infraestructura necesaria para la investigación sobre formación del profesorado. Este artículo ofrece una panorámica general del referido Informe.

Palabras clave: formación del profesorado, Estados Unidos, investigación sobre educación.

Abstract: *Studying teacher education in the US: an overview of the report of the American Educational Research Association (AERA) panel on research and teacher education*

In 1999, the American Educational Research Association (AERA) constituted a Panel on Research and Teacher Education. 17 members were appointed to the panel and were given the following charge: to create for the larger educational community a critical but even-handed analysis of the empirical evidence related to practices and policies in pre-service teacher education in the United States, and to recommend research directions that are most promising for what the educational community needs to know in order to prepare strong teachers for this nation's children. The panel's work resulted in the 2005 publication entitled *Studying Teacher Education: A Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. This volume includes an executive summary, three overarching chapters, and nine research syntheses. Additionally, this volume recommends a research agenda and topics for teacher education, addresses research designs and methodological issues, and discusses a needed infrastructure for research on teacher education. This article provides an overview of the larger published volume and this panel's work.

Key words: teachers training, United States, education research.

Desde mediados de la década de los noventa hasta finales de la misma hubo una preocupación creciente en la comunidad educativa de los Estados Unidos por la imprecisión de muchas investigaciones que se suponía debían respaldar determinadas políticas y prácticas relacionadas con el ámbito de la formación del profesorado. En algunos casos se ha hecho referencia a la misma investigación con el fin de defender posturas totalmente opuestas. Por un lado, la aparición de estudios minuciosos dio a conocer el hecho de que existen numerosos estudios que han proporcionado claros ejemplos sobre este hecho concreto. Por otro lado, a menudo podía apreciarse incluso cómo supuestos completamente diferentes hacían mención a lo que se entiende por buena investigación, qué preguntas sobre la investigación debían realizarse y qué papel se podía esperar que desempeñara la investigación en cuanto a las políticas y prácticas educativas.

En medio de todos estos debates sobre la investigación, diversos críticos procedentes de escuelas y universidades de formación del profesorado, incluida una antigua Secretaria de Educación de los Estados Unidos, han abogado por la desregulación de la educación del profesorado en dicho país, de tal forma que sea posible acceder a la carrera docente con un mínimo de preparación profesional –e incluso sin preparación alguna– en caso de que los candidatos posean una titulación relacionada con

las asignaturas del currículo que van a impartir o bien que éstos puedan acceder a un tipo de examen que verse sobre dichas asignaturas (Hess, 2001; Paige, 2002).

Algunos comités y miembros de la Asociación Americana para la Investigación Educativa (American Educational Research Association –AERA– cuestionaron la fuerza de la base de la investigación así como la necesidad de ofrecer este tipo de educación en las escuelas y universidades. Más allá de estos comentarios, el Consejo de Gobierno de la AERA estableció un Comité para la Investigación y la Formación del Profesorado en 1999. La misión de este Comité era doble: por un lado, debía elaborar, para toda la comunidad educativa, un tipo de análisis crítico, pero a su vez imparcial, acerca de los datos empíricos relacionados con las prácticas y políticas de la formación de los futuros docentes en los Estados Unidos; por otro lado, debía proporcionar una serie de directrices dentro del ámbito de la investigación que fuesen las más adecuadas para satisfacer las necesidades de la comunidad educativa con objeto de formar a profesores competentes que desempeñaran su labor dentro de los centros educativos de esta nación. Se seleccionaron 17 miembros dentro del comité procedentes todos ellos de diferentes áreas de especialización, partiendo desde la formación del profesorado a las políticas educativas relacionadas con este ámbito, la evaluación, el currículo, la artes liberales, la educación multicultural, la metodología y el diseño de la investigación y las reformas escolares (véase la Tabla I).

TABLA I. Miembros del Comité AERA sobre Investigación y Formación del Profesorado

Miembros del Comité	Institución
Clift, Renee	University of Illinois, Urbana, IL
Cochran-Smith, Marilyn (Co-Chair of the Panel)	Boston College, Chestnut Hill, MA
Dilworth, Mary	American Association of Colleges of Teacher Education, Washington, DC
Fallon, Dan	Carnegie Corporation of New York, New York, NY
Flooden, Robert	Michigan State University, East Lansing, MI
Fries, Kim (Project Manager)	University of New Hampshire, Durham, NH
Fuhrman, Susan	University of Pennsylvania, Philadelphia, PA
Gitomer, Drew	Educational Testing Service, Princeton, NJ
Grossman, Pamela	Stanford University, Stanford, CA
Hollins, Etta	University of Southern California, Los Angeles, CA
Jordan Irvine, Jacqueline	Emory University, Atlanta, GA
Lieberman, Ann	Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Palo Alto, CA
Pugach, Marleen	University of Wisconsin, Milwaukee, WI
Villegas, Ana María	Montclair State University, Montclair, NJ
Wilson, Suzanne	Michigan State University, East Lansing, MI
Zeichner, Kenneth (Co-Chair of the Panel)	University of Wisconsin, Madison, WI
Zumwalt, Karen	Teachers College, Columbia University, New York, NY

Este artículo proporciona una visión general del trabajo del Comité de la AERA sobre Investigación y Formación del Profesorado que dio lugar a la publicación que lleva por título «Estudio de la formación del profesorado: informe del Comité de la AERA sobre Investigación y Formación del Profesorado» (Cochran-Smith y Zeichner, 2005). En la obra se incluye un resumen general, tres capítulos principales y nueve síntesis de la investigación, lo que supone un esfuerzo sistemático por aplicar un sistema común de objetivos académicos a una serie de cuestiones fundamentales dentro del ámbito de la formación del profesorado. El objetivo del Comité fue, sobre todo, el de proporcionar una descripción ecuaníme, exhaustiva y, fundamentalmente, objetiva sobre la situación de la investigación. Este hecho trajo consigo, en muchos de los temas que se consideraron, una urgencia y una necesidad crecientes por identificar y reconocer las numerosas inconsistencias y contradicciones existentes en el ámbito de la investigación. Los análisis llevados a cabo por el Comité fueron diseñados no sólo para observar el estado en el que se encontraba este tema en concreto, sino también para explicar por qué se encontraba en dicho estado y evaluar tanto los puntos fuertes como los débiles de los diferentes enfoques y cuestiones a la vez que se detectaban una serie de líneas de investigación más esperanzadoras.

Con el fin de organizar su trabajo, el Comité fijó sus funciones en torno a nueve puntos clave y una serie de preguntas que sirvieran de guía al mismo (véase la Tabla II). El grupo trabajó a partir de cuatro supuestos sobre:

- componentes que intervienen en la preparación del profesorado;
- características de la investigación empírica;
- resultados deseables en la preparación del profesorado y
- relaciones entre la investigación y la práctica, así como las políticas existentes en relación con esta cuestión.

Hipótesis de trabajo

Componentes que intervienen en la preparación del profesorado

A la hora de elaborar los puntos clave y las preguntas que sirvieran de guía, el Comité se centró en los «componentes» que influyen en la preparación del profesorado más que en

TABLA II. Aspectos más importantes de las nueve síntesis

Tema	Autor(es)	Preguntas guía	Conclusiones principales
Características del profesorado: investigación de los perfiles demográficos.	Karen Zumwalt & Elizabeth Craig, Teachers College, Columbia University	¿Quién se adentra en la profesión docente?, ¿qué formación reciben los futuros profesores?, ¿qué vías de acceso eligen?, ¿qué trayectoria profesional siguen?	Los docentes en Estados Unidos son predominantemente mujeres, blancas y monolingües. Hoy en día es más probable que los padres de los profesores hayan cursado Enseñanza Secundaria y Superior que en años anteriores. La edad media apenas roza los 40 años. Muchos profesores han cursado programas de grado en instituciones públicas. Profesores con una preparación alternativa, especialmente profesores de color, es más probable que impartan clases inicialmente en centros urbanos atendiendo a estudiantes pertenecientes a minorías y de rentas bajas. Por otra parte, es más probable que los profesores que enseñan en los suburbios, en institutos y en el noreste de los Estados Unidos estén en posesión de un máster. La renovación del profesorado es el factor más importante en cuanto a la demanda de nuevos profesores. La media anual de renovación es del 30%.
Características del profesorado: investigación sobre indicadores de calidad	Karen Zumwalt & Elizabeth Craig, Teachers College, Columbia University	¿Qué relación hay entre la calidad del profesorado y los perfiles demográficos, incluida la formación, las vías de acceso a la profesión docente y las posibles trayectorias profesionales?	Una vez concluidos los estudios, aquellos estudiantes que han completado programas de formación del profesorado tienen una puntuación media más alta en SAT/ACT que la mayoría de estudiantes que comienzan la universidad. Aquellos que registran el cuartil más elevado del SAT/ACT son los menos propensos a dedicarse a la enseñanza, y de hacerlo, son los que menos tiempo permanecen en este campo profesional. La relación entre la puntuación del profesorado y el desgaste no es concluyente. Los centros que registran un gran número de estudiantes pertenecientes a minorías, así como altas tasas de estudiantes con escasos recursos económicos tienen más profesores sin titulaciones. Asimismo, tienen más docentes que no enseñan dentro de su campo de especialización en comparación con los centros con menor porcentaje de alumnos pertenecientes a minorías y con menor porcentaje también de alumnos con escasos recursos económicos.
Investigaciones sobre los efectos de los trabajos de los alumnos en arte y ciencias y en las bases o fundamentos de la educación.	Robert Floden y Marco Meniketti, Michigan State University	¿Cuáles son los resultados relativos a la preparación del profesorado en relación con la asignatura que van a impartir, las artes y las ciencias en general, y la formación referida a las bases de la educación en el caso del aprendizaje/conocimiento de los profesores, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos	Existen muy pocas investigaciones acerca del impacto de estudios específicos de contenido en el aprendizaje, excepto en el área de matemáticas. Los estudios que analizan el conocimiento que tienen los futuros docentes sobre la materia que van a impartir indican que la mayoría de ellos sólo posee una comprensión «mecánica» de los temas que van a enseñar. Conocen las reglas a seguir, pero no pueden explicar la lógica que se esconde detrás de ellas. Nuestra búsqueda bibliográfica no identificó ninguna publicación que cumpliera los criterios para su inclusión y analizase el impacto en el conocimiento de los futuros profesores de los cursos sobre las asignaturas de arte y ciencias ajenas al campo de enseñanza del candidato. Los estudios sobre el impacto de los cursos relacionados con las bases o fundamentos de la educación en el conocimiento de los docentes son más bien escasos.

Continúa en página siguiente

Continúa en pág. siguiente

TABLA II. Aspectos más importantes de las nueve síntesis

Tema	Autor(es)	Preguntas guía	Conclusiones principales
Investigaciones sobre métodos de enseñanza, cursos y experiencias de campo	Renee Clift y Patricia Brady, University of Illinois at Urbana-Champaign	¿Cuáles son los resultados de la formación del profesorado en cuanto a métodos de enseñanza, a la enseñanza de estudiantes, así como otras experiencias de campo/clase para el aprendizaje/conocimiento de los profesores, su práctica profesional y/o el aprendizaje de los alumnos?	La metodología, los cursos y las experiencias de campo pueden tener un impacto en las opiniones acerca de la práctica docente de futuros profesores, aunque el hecho de querer implantar una práctica basada únicamente en opiniones y creencias no es ni lineal ni simple.
Investigaciones sobre enfoques pedagógicos en la formación de profesorado	Pamela Grossman, Stanford University	¿Cuáles son los resultados obtenidos a raíz de los métodos pedagógicos utilizados en la formación del profesorado (se refiere en concreto a las numerosas estrategias y experiencias educativas que se utilizan comúnmente en los cursos de formación del profesorado, en los proyectos y en los programas) en cuanto al aprendizaje/conocimiento del profesorado, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos?, ¿bajo qué condiciones y en qué contextos se obtienen estos resultados?	Los estudios existentes sobre la pedagogía en la formación del profesorado se centran, sobre todo, en cómo se enseña a los candidatos y en cómo los distintos enfoques tienen una clara influencia en lo que éstos aprenden. La investigación dio como resultado cinco enfoques: experiencias de laboratorio, métodos de caso, vídeos y materiales interactivos y multimedia, portafolios, e investigación profesional.
Investigaciones sobre la formación del profesorado para atender a la diversidad del alumnado	Etta Hollins, University of Southern California & Maria Torres Guzman, Teachers College, Columbia University	¿Cuál es la base de la investigación para dotar a los profesores de la preparación necesaria para trabajar de forma efectiva con este tipo de alumnos?, ¿qué se sabe acerca de las condiciones y contextos bajo los cuales determinados esfuerzos destinados a formar a los profesores para trabajar con este tipo de alumnado contribuyen a obtener ciertos resultados positivos en los programas de formación del profesorado?	Muchos estudios sobre formación de futuros profesores que trabajan con poblaciones sub-atendidas revelan que los conocimientos y opiniones juegan un papel medidor importante en lo que los candidatos aprenden mientras cursan programas de formación y también en cómo y qué es lo que enseñan una vez que ejercen como docentes. Los estudios relacionados con la reducción de prejuicios existentes hoy en día revelan que las experiencias previas, la temprana escolarización y las formas de pensar tienen una clara influencia sobre las actitudes y las opiniones de los candidatos. Los estudios centrados en el aprendizaje de los candidatos sobre pedagogía de la equidad no revelan hasta qué punto los candidatos son realmente capaces de implantar una pedagogía de la equidad para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de color. La mayoría de estudios sobre experiencias de campo que intentaban preparar a los candidatos para desempeñar su trabajo con poblaciones sub-atendidas mostraban una serie de impactos positivos a corto plazo, como por ejemplo: mayor conciencia, sensibilidad y aceptación de otros con distintos orígenes culturales. Los estudios sobre la experiencia docente de candidatos de color revelan que en la actualidad consideran a la enseñanza una profesión poco atractiva.
Investigaciones sobre la formación de profesores generalistas para trabajar con alumnos que presentan discapacidades.	Marleen Pughach, University of Wisconsin at Milwaukee	¿Cuál es la base de la investigación que permite preparar a los docentes para enseñar a este tipo de alumnos de una manera efectiva?, ¿qué se sabe acerca de las condiciones y los contextos que proporcionan el mejor tipo de formación a los profesores para tratar con estos alumnos?	Los estudios indican que los estudiantes de formación inicial muestran interés en adquirir el conocimiento y las habilidades para tratar de manera satisfactoria con alumnos que tienen discapacidades. Se han realizado pocos estudios sobre los efectos de los programas.

Continúa en pág. siguiente

Continúa en página siguiente

TABLA II. Aspectos más importantes de las nueve síntesis

Tema	Autor(es)	Preguntas guía	Conclusiones principales
Investigaciones sobre los requisitos para acceder a la profesión docente	Suzanne Wilson y Peter Youngs, Michigan State University	¿Cuál es la base de la investigación para conocer la variedad de los procesos evaluadores vigentes hoy en día en la formación del profesorado, los exámenes que deben superar y los programas de homologación?, ¿qué se sabe acerca de los resultados de estos procesos en el caso del aprendizaje/conocimiento de los profesores, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos?	Los estudios sobre titulaciones son limitados. Todos los Estados exigen que los candidatos estén en posesión de un Bachelor of Arts (BA) en educación o en un área de contenido. Muchos Estados también establecen que los candidatos tengan cierta experiencia en la enseñanza supervisada. Los datos existentes reflejan que se tiende a favorecer la titulación sobre la ausencia o escasez de la misma, según se mide por los rendimientos de los alumnos. 42 Estados tienen establecida alguna forma de evaluar a los docentes. Al contrario que otras profesiones, en las que se realiza una única prueba en casi todos los Estados, en ésta suelen emplearse unas 600 en todo el país. Hay muy poca base empírica que garantice la validez de las predicciones en este campo. La investigación sobre acreditación es ante todo informativa.
Programas de formación del profesorado	Kenneth Zeichner y Hilary Conklin, University of Wisconsin at Madison	¿De qué datos se dispone en cuanto al impacto de los distintos tipos de formación inicial en el reclutamiento del profesorado, la retención, la calidad y el aprendizaje de los estudiantes?	Los estudios que comparan la efectividad de varios tipos de programas tradicionales y alternativos de formación del profesorado y los programas de 4 años vs los de 5 en relación con los resultados obtenidos arrojan, generalmente, conclusiones contradictorias sobre la eficacia de los diferentes tipos de formación del profesorado y no nos permiten identificar las características específicas de los programas que tienen que ver con la obtención de resultados concretos. Independientemente del tipo de programa de formación completado, la especialización del docente en el contenido sí que parece que importa en relación con la retención del profesorado. Hay datos que confirman que durante el primer año de docencia, los profesores con poca o nula formación inicial demuestran tener más carencias en sus competencias profesionales que los profesores que sí han completado programas tradicionales o alternativos con especial énfasis en la formación docente.

los propios programas. Los componentes se definen como las características, estructuras y elementos que suelen formar parte de la preparación de los profesores, como por ejemplo la formación artística y científica, asignaturas principales y secundarias, prácticas laborales supervisadas, apoyo en el aula por parte de otros profesores, formación en métodos de enseñanza y requisitos para alcanzar determinadas titulaciones. Conviene advertir que las diferentes versiones y posibles combinaciones de estos componentes pueden estar presentes o no en los programas universitarios tradicionales destinados a los futuros docentes, en programas sobre nuevas categorías de acceso a la profesión docente en el nivel de posgrado y en programas organizados por instituciones con ánimo de lucro.

Al centrarse en los componentes, el Comité trabajó a partir del supuesto de que tanto «la preparación del profesor» como «la educación del profesor» no constituyen dos cuestiones monolíticas o unitarias, sino todo lo contrario. El Comité supuso que incluso en el caso de las políticas que están claramente especificadas, la educación del pro-

fesor tiende a estar ubicada dentro de un ámbito marcadamente local, entendido éste como arraigado en los múltiples contextos cambiantes de las instituciones de ámbito local y sujeto a la interpretación y a las interacciones sociales entre los individuos y los grupos. De esta forma, el Comité estimó las complejidades y variaciones existentes entre las diferentes estructuras que intervienen en la educación de los profesores, las disposiciones de tipo organizativo, los tipos de programas, las categorías institucionales y las trayectorias preparatorias para acceder a la profesión docente.

Investigación empírica

El Comité de la AERA abordó también la cuestión de la preparación del profesorado desde una perspectiva empírica. Desde un principio, el Comité reconoció que, si bien muchas de las preguntas de carácter empírico son importantes, hay también hay otras muchas que no pueden ser respondidas únicamente por la investigación empírica. El Comité también partió de la premisa de que algunas de las preguntas más rebatidas a lo largo de la historia de la educación ponen de manifiesto la existencia de postulados completamente contrarios en cuanto a los objetivos y procesos de la escolarización en una sociedad democrática. Por otro lado, el Comité propuso una hipótesis de trabajo basada en que no se pueden responder preguntas de este tipo por el simple hecho de recoger muestras de buenas prácticas en la investigación. Para estar seguros, las preguntas pueden desarrollarse, ser reformuladas o entendidas de una manera más profunda basándose en los datos; no obstante, éstos deben ser siempre interpretados y las interpretaciones suelen hacerse, a menudo, en contextos tremendamente politizados. Los valores y creencias del que interpreta dicha evidencia tienen una clara influencia sobre el propósito o fin para el que se utiliza la misma.

Tanto la educación como la formación del profesorado constituyen instituciones sociales que plantean cuestiones de tipo ideológico, filosófico, social, ético y moral. Si bien es cierto que las preguntas relacionadas con valores e ideologías hacen hincapié en la mayoría de las contradicciones más polémicas que existen sobre la formación del profesorado, dichas contradicciones son tratadas en muchos de los casos de manera errónea, como si fuesen neutras en cuanto a valores y carentes de cualquier tipo de ideología.

El Comité tuvo claro desde un principio que las políticas enmarcadas dentro del ámbito de la formación de los docentes no pueden ser establecidas únicamente en virtud de los datos empíricos, descuidando de este modo la existencia de valores en dicho proceso.

De esta forma, es importante distinguir que el trabajo del Comité se sitúa tanto dentro como fuera de la política contemporánea y de la escena política. Por una parte, la labor del Comité responde al contexto político del momento, mientras que la decisión de evaluar los datos empíricos en relación con algunas de las cuestiones sobre formación del profesorado está claramente influenciada por aquellos temas que resultan de mayor interés tanto para los responsables de elaborar las políticas educativas como para los profesionales de este ámbito. Por otra parte, la rotundidad reflejada en las hipótesis de trabajo del Comité constituye una crítica que emana del centro de atención actual de las políticas educativas, así como el escepticismo sobre la posibilidad de producir una serie de datos que ahora parecen desear los responsables de elaborar las políticas educativas, es decir un tipo de investigación que determine de una vez por todas lo que se ha dado en llamar el «caballo de carreras» de la formación del profesorado y que establezca un ganador definitivo (Cochran-Smith, 2005, 2006).

Nuestras revisiones de los estudios existentes en relación con este tema aclaran el hecho de por qué el enfoque del caballo de carreras aplicado a la formación del profesorado nos lleva inevitablemente a obtener resultados mezclados o inconclusos y, al mismo tiempo, deja fuera otra serie de cuestiones importantes. Tal y como sugiere este estudio, la formación de los profesores en los Estados Unidos es tremendamente compleja. Se lleva a cabo en el ámbito local y en instituciones en las que los componentes y estructuras de los programas interactúan unos con otros al igual que con las numerosas experiencias y habilidades futuras de los docentes. La formación del profesorado también se encuentra influenciada por las condiciones políticas dentro del ámbito local y central. Dichas políticas determinan una serie de necesidades en cuanto a responsabilidades, limitaciones y posibilidades. Asimismo, los resultados relacionados con la formación del profesorado siempre dependen, en parte, de las interacciones entre los candidatos y del sentido y la importancia que otorgan a sus propias experiencias. La formación del profesorado también se ve afectada por las condiciones políticas estatales y locales, que establecen sus propios mecanismos para legitimar la demanda, así como por las restricciones y posibilidades existentes.

Resultados

Al comenzar a trabajar, el Comité reconoció la dificultad de crear un tipo de investigación que pudiera reflejar el impacto de la formación del profesorado en los futuros rendimientos académicos de los alumnos en aulas y guarderías a través del grado (K-

12). Este tipo de investigación depende de una sucesión de datos causales en los que se registran diversos elementos críticos:

- datos empíricos que demuestran el nexo entre los programas de formación del profesorado y el aprendizaje adquirido por los futuros docentes (el aumento del conocimiento didáctico de los futuros docentes, habilidades y disposiciones);
- datos empíricos que demuestran el nexo entre el aprendizaje adquirido por los futuros docentes y su práctica en el aula y
- datos empíricos que demuestran el nexo entre las prácticas de los graduados de los programas de formación del profesorado y lo que aprenden sus alumnos.

Se trata, en todos los casos, de tres tipos de nexos complejos y difíciles de valorar. Cuando se combinan, las dificultades tienden incluso a multiplicarse. Por poner un ejemplo, a menudo se registran retrasos importantes entre el periodo que comprende la formación del profesorado y la aplicación de medidas futuras relacionadas con los rendimientos académicos alcanzados por los alumnos. En este caso hay una serie de variables intermedias –difíciles incluso de medir– que influyen en aquello que los profesores son capaces de hacer y en lo que los alumnos pueden aprender. Por otro lado, los lugares donde los futuros profesores completan sus prácticas docentes son significativamente diferentes en cuanto al contexto, clima de centro, disponibilidad de recursos, alumnos y comunidades. El hecho de desenmarañar las relaciones tan complicadas existentes entre estas variables y los contextos y condiciones en los que ocurren es excesivamente complejo. Por otra parte, este hecho implica, en primer lugar, que hay un consenso en relación con los resultados o parámetros medios válidos y apropiados que es discutible.

Las síntesis de este volumen sugieren, de forma global, que no se van a poder encontrar respuestas adecuadas a preguntas complejas e importantes sobre la preparación de los profesores a menos que los estudios sean llevados a cabo a través de marcos teóricos sofisticados acerca de la naturaleza de lo que se considera una buena práctica docente y el aprendizaje de los profesores. Para hallar este tipo de respuestas hace falta contar con investigaciones fundamentadas en trabajos empíricos serios –cualitativos, cuantitativos y estudios donde coincidan diferentes métodos–. Por otro lado, estos estudios deben ser diseñados de manera que puedan tener en cuenta la variabilidad de los contextos intelectuales, organizativos y sociales, así como las condiciones en las que se

encuentran las escuelas, universidades y comunidades. En este sentido, nuestros estudios difieren de ciertas revisiones de políticas contemporáneas referidas a la educación con el fin de llamar la atención sobre los programas e itinerarios de formación que ya cuentan con suficiente aceptación. El tipo de enfoque propuesto por el Comité es muy diferente. En nuestro caso defendemos que lo importante no es que la investigación trate de dictaminar «quién gana», sino que ésta debe contribuir a identificar y explicar cuáles son los componentes activos en cualquier tipo de programa de formación del profesorado cuyos graduados tengan un efecto positivo sobre el aprendizaje de los alumnos y en otros resultados educativos significativos. Aquella investigación que sea capaz de identificar estos componentes activos, así como las condiciones y los contextos en los que es más probable que surjan, constituye el tipo de investigación que puede guiar la política y la práctica educativa en el siglo XXI.

Nuestros análisis también sugieren que algunos de los que se consideran defectos o errores considerables en la investigación sobre la formación del profesorado equivalen más bien a reflexiones sobre la inmadurez de este campo debido a su juventud (Zeichner, 1999). La investigación sobre la formación del profesorado surgió como un campo claramente identificable y separado de la investigación educativa en los Estados Unidos a partir de la segunda mitad de siglo (Lagemann, 2000; Lucas, 1999). Algunos de los puntos fuertes y de las limitaciones de la investigación reflejan este aspecto novedoso. Por ejemplo, en el contexto político actual se han hecho numerosos llamamientos a favor de incrementar la realización de pruebas de campo aleatorias en todas las áreas educativas así como fuertes críticas en relación con las áreas donde no ocurre esto. Hay que destacar, sin embargo, que las pruebas de campo aleatorias –ya sea en medicina o en otras ramas de la investigación– suelen ser apropiadas, llegado a alcanzar un punto de madurez en la investigación en el que ya se ha completado buena parte del trabajo empírico preliminar y teórico que permite diseñar diferentes tipos de intervenciones apropiadas con el fin de reflejar las combinaciones más favorables de aquellos componentes y condiciones que se sabe que tienen cierto impacto en los resultados. En la investigación sobre la formación del profesorado, donde se incluye en los resultados el aprendizaje de los profesores, la práctica docente y los resultados obtenidos por los alumnos, el trabajo preliminar, tanto teórico como empírico, no suele estar presente.

Por otra parte, en diversas áreas de la investigación sobre formación del profesorado se llevan a cabo, en primer lugar, una serie de pequeños estudios realizados en seminarios o cursos por profesores que a su vez desempeñan el papel de investigadores. Se han elaborado muy pocos estudios o análisis longitudinales fundamentados

en bases de datos nacionales. Una vez más hay que repetir el hecho de que esta escasez de estudios que abarquen un mayor número de aspectos y que tengan una mayor extensión se debe, al menos en parte, al hecho de que la formación del profesorado no ha sido un tema prioritario en las investigaciones en el caso de aquellas instituciones que proporcionan los recursos necesarios para llevarlas a cabo, ni tampoco ha sido el centro de atención de la investigación programática bien fundamentada.

Nuestros estudios revelan que hay líneas de investigación muy prometedoras en cada una de las áreas que abordamos. No obstante, la parte de la investigación sobre formación del profesorado que estudia la cuestión sobre cómo mejorar el rendimiento de los alumnos, alcanzar otros resultados o que se centra en las condiciones y contextos en los que es probable que se den estos resultados es relativamente pequeña y se encuentra incluso incompleta. Al plantear las nueve preguntas elaboradas por el Comité sobre la formación del profesorado, la intención de éste fue la de elaborar una serie de líneas de investigación adecuadas, pero también la de no perder la pista del espacio que debía explorarse a través de un nuevo tipo de investigación de carácter prioritario sobre la formación del profesorado.

Investigación, prácticas y políticas educativas

El Comité estimó que había una relación superflua entre la investigación y la práctica educativa real. Por otro lado, advirtió que la investigación está influida por las mismas políticas cambiantes y los contextos políticos que la práctica educativa (Kennedy, 1997). El simple hecho de que se haya investigado algo no nos dice mucho sobre lo que hace realmente la gente o sobre lo que debería hacer en cuanto a los programas de formación. De hecho, hemos observado numerosos casos en los que la misma investigación se interpreta con el fin de justificar prácticas y políticas educativas radicalmente distintas. Asimismo, el Comité observó que había numerosas influencias en la práctica de la formación del profesorado además de las conclusiones, incluidas las comisiones ideológicas, la autonomía docente, la libertad de cátedra, el deseo de evitar las interrupciones costosas de prácticas ya establecidas, los límites de los recursos económicos y de otros, y la legislación de carácter externo.

La relación entre la investigación y la política educativa en cuanto a formación del profesorado está muy descuidada. Esto se debe, en parte, a que la investigación proporciona información pero no llega a resolver preguntas realmente importantes. Por otro lado, los problemas de la investigación los suelen ocasionar los propios investi-

gadores en vez de surgir de manera espontánea y libre. Por todo ello, el Comité desarrolló su labor partiendo del supuesto de que la investigación empírica no puede generar un tipo de conocimiento monotemático o universal capaz de registrar todos los cambios que se producen en materia de política educativa (Florio-Ruane, 2002; Liston y Zeichner, 1991). Esto es así en cada campo de aplicación, incluida la medicina y las profesiones relacionadas con el mundo de la salud, donde las decisiones que se toman dependen no sólo de una síntesis de datos empíricos, sino también de situaciones de carácter local, de la ponderación de los costes en relación con los beneficios y de la disponibilidad de personal, equipamiento y tecnología.

Temas clave y preguntas guía

A partir de los cuatro supuestos que hemos tenido presentes desde el comienzo de este trabajo, el Comité fijó sus funciones en torno a nueve temas clave. Cada uno de estos temas va acompañado de una serie de preguntas cuyo fin es el de ayudar a alcanzar determinados objetivos. Algunas de estas preguntas reflejan aspectos que han perdurado desde que la formación del profesorado se convirtió por vez primera en un tema de interés a partir de mediados del siglo XIX; otras, por otra parte, reflejan cuestiones de gran interés en la actualidad. Asimismo, muchas de las preguntas se refieren a aquellas condiciones y contextos en los que se obtienen resultados deseables. Esta línea de formulación de preguntas tiene como fin enfatizar la hipótesis del Comité basada en que los componentes específicos, programas y teorías pedagógicas no pueden existir por sí solas, sino que deben hacerlo en virtud de una interrelación dinámica con otros componentes y con las condiciones ya existentes en los ámbitos locales, con las características de los futuros profesores y con las restricciones, así como con los recursos disponibles resultantes de la existencia de contextos sobre política educativa y responsabilidad más extensos. Aunque hemos encontrado pocos ejemplos de estudios que traten de desvelar las relaciones tan complicadas que existen entre las condiciones, los componentes y los resultados, nuestra intención fue la de destacar estas cuestiones como indicadores de nuevos campos que debían ser estudiados y analizados, así como orientar nuestra formulación con relación a la necesidad de abordar una serie de asuntos prioritarios en la investigación.

Para cada área temática –en caso de que se mencionen los resultados– este término se utiliza en su sentido más general, incluidos los resultados referidos al aprendizaje de los profesores (por ejemplo, conocimiento didáctico de la materia que imparten, opiniones y sentido de la eficacia), la práctica docente y los resultados referidos al rendimiento (por ejemplo, las destrezas del profesor, las estrategias didácticas que emplea y la evaluación de su trabajo) y los resultados concernientes al aprendizaje de los alumnos (por ejemplo, las calificaciones obtenidas en los exámenes, estrategias de resolución de problemas, dominio de las asignaturas y la actitud que tienen en relación con el aprendizaje), así como resultados más duraderos tales como el reclutamiento de profesores y el desempeño de la función docente en centros que se muestran incapaces de retener a un profesorado de calidad.

El trasfondo detrás de cada una de estas cuestiones, incluido el debate pormenorizado sobre cómo han sido conceptualizadas e investigadas a lo largo del tiempo y por qué se consideran importantes en la actualidad, se analiza a lo largo de los diferentes capítulos del texto. Estos debates no se incluyen en este artículo debido a la limitación del espacio. Los lectores interesados tendrán que consultar la publicación completa para comprender cómo, por qué y de qué manera se han formulado todas estas cuestiones. A continuación se analizan las cuestiones o temas generales, las preguntas guía, así como la importancia de este conjunto de preguntas. Finalmente, en la Tabla 2 se muestran las conclusiones.

Tema 1: características del profesorado: investigación de los perfiles demográficos

En la actualidad existen numerosas afirmaciones y suposiciones relativas al número de profesores que necesita este país –y que necesitará en el futuro–, cómo y dónde reciben su formación para ejercer como docentes y qué trayectoria profesional desarrollan a lo largo de su carrera. En concreto, hay una serie de argumentos a favor y en contra sobre el hecho de hacer que los profesores reflejen diferentes características a corto y largo plazo. Al plantear esta serie de cuestiones, el Comité se propuso resolver todas estas cuestiones tan contradictorias, así como proporcionar un perfil preciso desde un punto de vista empírico –aunque también lo suficientemente complejo– sobre las características demográficas de todos aquellos que se inician en la carrera docente. Las preguntas guía que se utilizaron fueron las siguientes: ¿quién se adentra en la profesión docente?, ¿qué formación reciben los

futuros profesores?, ¿qué vías de acceso eligen? y, por último, ¿qué trayectoria profesional siguen?

Tema 2: Características del profesorado: investigación sobre indicadores de calidad

El segundo grupo de preguntas supone una continuación del primero y se complementa con dicho grupo. En este caso, el objetivo del Comité fue el de analizar las relaciones empíricas entre los perfiles demográficos, tal y como han sido descritos anteriormente, y los indicadores referidos a la calidad del profesorado. Al establecer todas estas preguntas no se pretendió analizar todos los estudios que ya existían sobre calidad, atributos y efectividad, sino que más bien el Comité se limitó a analizar el tipo de investigación relativa a la formación inicial del profesorado que contribuye a clarificar las relaciones existentes entre las características demográficas, los itinerarios de la formación y los indicadores de calidad. De esta forma, la pregunta guía empleada fue la siguiente: ¿qué relación hay entre la calidad del profesorado y los perfiles demográficos, incluida la formación, las vías de acceso a la profesión docente y las posibles trayectorias profesionales?

Tema 3: La formación del profesorado en artes y ciencias, así como en las bases o fundamentos de la educación

Durante muchos años, los programas de formación dirigidos a los profesores universitarios –y ahora también los programas de acceso alternativos– han estado organizados en torno a componentes clave de la formación, incluida la formación en la materia específica que se va a impartir, las artes y las ciencias en general, las bases de la educación, la pedagogía, los métodos de enseñanza y la práctica docente en el aula. El tercer y cuarto grupo de preguntas elaboradas por el Comité se complementan y fueron propuestas con el fin de investigar todos los datos relativos a estos componentes. El tercer grupo se centra en los datos que tienen que ver con los resultados alcanzados por los profesores en cuanto a la preparación de la asignatura que van a impartir, el nivel de conocimiento general así como el conocimiento que tienen sobre las bases o fundamentos de la educación. Entre las preguntas guía propuestas para alcanzar los objetivos establecidos en el tema 3 se incluyen: ¿cuáles son los resultados relativos a la preparación del profesorado

en relación con la asignatura que van a impartir, las artes y las ciencias en general, y la formación referida a las bases de la educación en el caso del aprendizaje/conocimiento de los profesores, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos?

Tema 4: Formación del profesorado en cuanto a métodos de enseñanza y práctica docente supervisada

Como ya se ha indicado anteriormente, el Comité consideró al cuarto grupo de preguntas como un complemento del tercero. Este último grupo se centra en los resultados relativos a la formación de los futuros docentes en cuanto a métodos de enseñanza y prácticas de clase supervisadas. Entre estas preguntas guía se incluyen: ¿cuáles son los resultados de la formación del profesorado en cuanto a métodos de enseñanza, a la práctica docente supervisada y al aprendizaje de los alumnos?

Tema 5: Enfoques pedagógicos en la formación del profesorado

Hay una serie de enfoques pedagógicos bastante frecuentes hoy en día en este tipo de investigación que suelen ser conocidos con el nombre de *signature pedagogies* (modelos pedagógicos) de la formación del profesorado. El objetivo del Comité fue el de analizar las investigaciones existentes sobre los enfoques pedagógicos en la formación del profesorado, en especial en relación con los métodos de enseñanza, estrategias, enfoques educativos, tareas y las posibilidades de aprendizaje comunes a los programas y proyectos de formación del profesorado en diversas instituciones contenidas en cualquier tipo de programa. El Comité se interesó, sobre todo, en los datos existentes acerca de las contribuciones realizadas mediante ciertos enfoques pedagógicos para alcanzar una serie de resultados deseables en la formación del profesorado, así como en los contextos y condiciones en los que se produjeron. Las preguntas guía propuestas para establecer esta síntesis son las siguientes: ¿cuáles son los resultados obtenidos a raíz de los métodos pedagógicos utilizados en la formación del profesorado (se refiere en concreto a las numerosas estrategias y experiencias educativas que se utilizan comúnmente en los cursos de formación del profesorado, en los proyectos y en los programas) en cuanto al aprendizaje/conocimiento del profesorado, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos?, ¿bajo qué condiciones y en qué contextos se obtienen estos resultados?

Tema 6: La formación de los profesores en cuanto a la diversidad del alumnado

Uno de los principales retos a los que se enfrenta la formación del profesorado hoy en día es a la de ser capaz de dotar a los futuros docentes del conocimiento, destrezas y modos para trabajar de manera satisfactoria con grupos de alumnos cada vez más diversos, especialmente con aquellos cuya identidad cultural, lengua, raza y origen étnico son diferentes de las del profesor y que se caracterizan por vivir en zonas urbanas pobres o en ambientes rurales. El Comité se interesó por conocer los datos que existían acerca de las contribuciones efectuadas por los resultados procedentes de la formación del profesorado para propiciar una serie de estrategias intencionadas cuyo fin era el de preparar a los docentes para trabajar con este tipo de alumnado y en este tipo de ambientes, así como el contexto y las condiciones bajo las que se obtuvieron estos resultados. Entre las preguntas guía propuestas se incluyen: ¿cuál es la base de la investigación para dotar a los profesores de la preparación necesaria para trabajar de forma efectiva con este tipo de alumnos?, ¿qué se sabe acerca de las condiciones y contextos bajo los cuales determinados esfuerzos destinados a formar a los profesores para trabajar con este tipo de alumnado contribuyen a obtener ciertos resultados positivos en los programas de formación del profesorado?

Tema 7: Formación del profesorado en cuanto a alumnos que presentan discapacidades

Hoy en día casi todos los profesores imparten clase a alumnos con una amplia variedad de habilidades y también de discapacidades. El Comité se interesó por conocer los datos existentes sobre las contribuciones efectuadas por los resultados obtenidos de la formación del profesorado en cuanto a los esfuerzos realizados con el fin de preparar a los docentes para trabajar con alumnos que muestran discapacidades, así como los contextos y condiciones bajo los que se da este tipo de resultados. El objetivo en este caso no fue la formación de profesores especialistas cuya especialidad es la de trabajar con alumnos que muestran discapacidades, sino la formación de los profesores generalistas, quienes tienen que enseñar a clases en las que se incluyen alumnos de este tipo. Las preguntas guía propuestas fueron las siguientes: ¿cuál es la base de la investigación que permite preparar a los docentes para enseñar a este tipo de alumnos de una manera efectiva?, ¿qué se sabe acerca de las condiciones y los con-

textos que proporcionan el mejor tipo de formación a los profesores para tratar con estos alumnos?

Tema 8: Evaluación de los requisitos para acceder a la profesión docente

En Estados Unidos, la formación del profesorado está regulada por procesos y procedimientos tanto gubernamentales como no gubernamentales para evaluar al profesorado. Los más comunes son los que hacen referencia a los certificados otorgados por el Estado a los nuevos docentes, los exámenes estatales que deben superar los profesores para comenzar a enseñar y la homologación profesional de carácter voluntaria relativa a los programas e instituciones de formación del profesorado. El Comité se interesó por conocer qué tipos de datos existían sobre la efectividad de estos procesos de evaluación, así como por su impacto sobre la calidad del profesorado. De este modo, formuló las siguientes preguntas guía: ¿cuál es la base de la investigación para conocer la variedad de los procesos evaluadores vigentes hoy en día en la formación del profesorado, los exámenes que deben superar y los programas de homologación?, ¿qué se sabe acerca de los resultados de estos procesos en el caso del aprendizaje/conocimiento de los profesores, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos?

Tema 9: Programas de formación del profesorado, estructuras organizativas y alternativas

La eficacia de los diferentes programas de formación del profesorado, de las estructuras organizativas y de las vías de acceso a la profesión docente constituye uno de los puntos más candentes en la formación del profesorado. La mayoría de los Estados ofrecen múltiples vías de acceso; en algunas de ellas los candidatos pueden acceder a la carrera docente casi sin haber recibido formación previa. En concreto, hoy en día hay una serie de debates sobre las vías de acceso «tradicionales» y «alternativas», programas impartidos en las universidades y fuera de éstas, y formación en el trabajo o mediante cursos de formación específicos. El Comité trató de encontrar una solución a estas cuestiones tan dispares formulando las siguientes preguntas: ¿cuál es la base de la investigación para reclutar y preparar a los futuros profesores a través de planes

estructurales o programáticos específicos y mediante certificaciones alternativas o vías de acceso basadas en el reclutamiento?, ¿qué se sabe acerca de las condiciones, contextos y resultados de las estructuras programáticas específicas y de las vías de acceso en el caso del aprendizaje/conocimiento de los profesores, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos?

Tal y como se especifica en cada uno de los capítulos de este volumen, no ha habido apenas estudios de investigación que analicen el impacto de los componentes que intervienen en la formación del profesorado, los itinerarios o los procedimientos pedagógicos utilizados para enseñar a los alumnos, cuestión ésta que se sitúa en el foco de atención principal de los debates más polémicos que existen en la actualidad en relación con los responsables de elaborar las políticas educativas, los profesionales de la educación y los investigadores. En este caso, el Comité no limitó su definición sobre los resultados únicamente al aprendizaje de los alumnos, sino que también consideró el aprendizaje del profesorado y su práctica docente. Asimismo, el Comité se mostró especialmente interesado en las contribuciones del aprendizaje y la práctica docente de los profesores al aprendizaje de los alumnos, así como en las interrelaciones tan complejas existentes entre estos tres tipos de factores. Por desgracia, hemos encontrado pocos estudios que traten de establecer un nexo entre estos tres factores o que analicen el efecto del currículo y de los métodos pedagógicos sobre el aprendizaje y la práctica docente. La agenda estratégica de investigación que recomendamos dejó patente la carencia de programas sobre la investigación de la formación del profesorado.

Propuesta de una agenda estratégica para la investigación de la formación del profesorado

La principal recomendación del Comité es que se puede establecer una agenda para el estudio empírico de la formación del profesorado capaz de abordar la complejidad de este tipo de formación así como sus conexiones con una serie de resultados que son significativos en una sociedad democrática como la norteamericana. Recomendamos prestar atención a todos los enfoques existentes en el campo de la investigación, reconociendo al mismo tiempo la necesidad de establecer un enfoque multidisciplinario y multimetodológico.

No obstante, debemos advertir que aunque la investigación empírica puede aportar datos sobre decisiones importantes relativas a la investigación y a las políticas educativas, es preciso matizar que no nos puede aportar información alguna sobre lo que debemos hacer. El simple hecho de que algo haya sido investigado no nos dice mucho sobre lo que la gente hace realmente o debería hacer en cuanto a la preparación de programas. De hecho, podemos observar varios ejemplos en los que se recurre a la misma investigación para justificar determinadas prácticas o decisiones políticas radicalmente distintas. Como se ha podido observar a lo largo de este informe, tanto la educación como la formación del profesorado arrojan varios tipos de preguntas, incluidas aquellas que se fundamentan en aspectos morales, éticos, sociales, filosóficos y en cuestiones ideológicas. Aunque este tipo de preguntas se pueden entender mejor en virtud de los datos empíricos existentes, no pueden establecerse únicamente a partir de dichos datos. Los datos deben ser siempre interpretados. Por otra parte, es preciso destacar la gran cantidad de influencias existentes en la práctica de la formación del profesorado además de las conclusiones de la investigación. Sin embargo, los estudios que están correctamente diseñados, tales como los experimentos que se sirven de las variaciones que se producen de forma natural en los programas y planes de formación del profesorado, pueden proporcionar datos que sirvan para orientar las decisiones que se toman con relación a las políticas y prácticas educativas.

Esto es así en cada campo de aplicación, incluida la medicina y las profesiones relacionadas con el mundo de la salud, donde las decisiones tomadas dependen no sólo de una síntesis de datos empíricos, sino también de situaciones de carácter local, de la ponderación de los costes en relación con los beneficios y de la disponibilidad de personal, equipamiento y tecnología. Esto no viene a significar en modo alguno que la investigación empírica relacionada con la formación del profesorado no desempeñe ningún tipo de papel en el ámbito de la política educativa, sino todo lo contrario. La recomendación de establecer una agenda estratégica para la investigación de la formación del profesorado puede proporcionar información en el ámbito de la política y de la práctica educativa, ofreciendo datos relativos a los costes y beneficios de poner en marcha determinadas estrategias y sobre los planes y componentes que intervienen en la formación, así como analizando el efecto que tienen este tipo de programas y políticas en el ámbito local. Esta información se puede vincular a los juicios de valor que se establecen sobre el propósito de la educación y a aquellos contextos políticos y sociales fuera del ámbito meramente local con el fin de influir en la toma de decisiones.

Diseños recomendados para la investigación y cuestiones metodológicas importantes

El Comité recomienda a los investigadores que desarrollen modelos de investigación precisos siguiendo las indicaciones que se muestran a continuación y que se ocupen de las cuestiones metodológicas que se observan a la hora de realizar investigaciones sobre la formación del profesorado. El Comité considera a algunos de los estándares como elementos clave para ser aplicados en toda buena investigación, mientras que otros los ve como más específicos de la formación del profesorado:

- Investigación que se localiza en marcos teóricos significativos. Existe una serie de nociones acerca del proceso de «enseñar y aprender a enseñar» incorporadas en el currículo, así como sobre las estrategias educativas y las estructuras organizativas de los programas de formación. Si no se localizan estudios empíricos en relación con marcos teóricos apropiados relativos al aprendizaje del profesor, la eficacia de éste y el aprendizaje del alumno, será difícil explicar las conclusiones sobre los efectos que tienen determinadas prácticas de la formación del profesorado.
- Definición clara y duradera en el tiempo de los términos. Todos los aspectos relacionados con la formación del profesorado, incluidos los enfoques educativos, el currículo y las distintas formas de organización, deben estar claramente definidos. Asimismo, su definición debe perdurar en el tiempo y debe ser lo suficientemente específica como para permitir la acumulación del conocimiento a lo largo de los estudios que vayan surgiendo sobre la naturaleza y el impacto de los distintos aspectos que influyen en la formación de los docentes.
- Descripción más precisa de todos los datos, métodos de análisis y contextos en los que se desarrolla la investigación. Los estudios deben proporcionar información detallada acerca de cómo se recogen y se analizan los datos, cómo en un principio los cursos se enmarcaban dentro de programas específicos y contextos institucionales, así como sobre las características del contexto de la escuela y de la comunidad en la que los profesores desarrollan su labor.
- Desarrollo de más programas de investigación. Hay una necesidad creciente por desarrollar más programas de investigación sobre formación del profesorado en los que los investigadores, de forma consciente, elaboren sus investigaciones a partir de otras ya existentes con el fin de establecer otras líneas de investigación. Los programas de investigación productivos permiten a los investigadores dar

con aspectos diferentes sobre problemas concretos, acumulando y extendiendo el conocimiento de cada uno de estos aspectos que no haya sido estudiado previamente.

- Estudios que relacionan la formación del profesorado con el aprendizaje de los alumnos. Es necesario llevar a cabo muchos más estudios sobre la relación entre los componentes que intervienen en la formación de los profesores, los itinerarios y experiencias, así como sobre el aprendizaje de los alumnos, incluyendo -pero nunca limitando- el aprendizaje medido a través de exámenes estándar, puesto que ambos son necesarios. Se necesitan más estudios que midan de forma más rigurosa los resultados de la formación del profesorado aplicados al aprendizaje adquirido por los alumnos. Asimismo, es necesario llevar a cabo estudios que traten de organizar todos estos factores, incluida la formación del profesorado en la que se incluye, a su vez, la evolución del conocimiento alcanzado por los alumnos a lo largo del tiempo.
- Atención al impacto de la formación del profesorado en el aprendizaje de los profesores y su práctica docente. Los investigadores deberían estudiar el efecto de los diversos aspectos de los programas de formación del profesorado y de las vías de aprendizaje de éstos, especialmente sus conocimientos y opiniones, así como su práctica docente en el aula y en la escuela. De especial interés resultan los estudios en los que se analizan todas estas cuestiones a lo largo del tiempo, así como aquellos que centran su atención en las conexiones existentes entre la formación de los profesores, el aprendizaje de éstos, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos.
- Estudios multidisciplinares y coexistencia de distintos métodos. Para generar un tipo de conocimiento que sea útil a los responsables de elaborar las políticas educativas y a todos los agentes implicados en la educación es necesario poner en marcha un enfoque multidisciplinario, además de estudios en los que se utilicen métodos y un enfoque multimetodológico. Dada la complejidad de la formación del profesorado y sus relaciones con aspectos que tienen que ver con la calidad del profesorado y el aprendizaje de los alumnos, parece evidente que ningún enfoque metodológico puede proporcionar por sí solo el tipo de conocimiento necesario, sino que más bien el campo de la investigación necesita contar con diseños experimentales y quasi-experimentales, estudios de casos, análisis etnográficos y muchos otros enfoques para de este modo poder tratar de una manera correcta todo este conjunto de temas tan complejos y tan importantes a su vez en este campo.

- **Medidas de calidad en cuanto al conocimiento y las destrezas de los docentes.** Los investigadores tienen que utilizar medidas más sistemáticas y apropiadas para determinar el nivel de conocimiento de los profesores y las destrezas que poseen, y para conocer cómo se vinculan éstos a los programas y mecanismos de acceso a la formación docente. De especial importancia son aquellas medidas que relacionan determinados componentes de la formación del profesorado a la enseñanza de los candidatos y graduados de diferentes programas, en especial aquellos estudios que tratan diversos aspectos sobre la enseñanza y que utilizan indicadores múltiples para expresar el rendimiento.
- **Investigación de tipo experimental para comparar las alternativas programáticas en cuanto a los resultados.** Dada la gran magnitud que ha adquirido la formación del profesorado así como las variaciones naturales tan enormes que están teniendo lugar en los programas a lo largo del país, están surgiendo numerosas oportunidades para llevar a cabo diseños de investigación empírica con el fin de comparar los efectos de las variaciones de los programas sobre el conocimiento adquirido por parte de los profesores, su práctica docente y el aprendizaje de los alumnos.

Temas y cuestiones propuestas para la investigación

El Comité propone que se lleven a cabo estudios en áreas que apenas han sido investigadas o en aquellas en las que se han realizado estudios sobre muestras muy pequeñas o estudios a corto plazo. Por otro lado, hay una serie de temas relevantes que prácticamente no han sido abordados, como el preparar a los profesores para conseguir reducir la denominada brecha educativa (diferencia en los rendimientos académicos que existe entre diferentes grupos de alumnos por raza o nivel de pobreza). El status quo en la formación del profesorado parece haber fracasado en cuanto a la formación de los docentes para satisfacer las necesidades de una población cada vez más diversa y heterogénea de alumnos en centros públicos. Por lo tanto, este fracaso se ha traducido en otro fracaso paralelo al no haber sido posible reducir la brecha educativa ni las diferencias entre los resultados obtenidos entre los estudiantes blancos y sus compañeros de color. En concreto, es necesario realizar estudios sobre cómo formar al profesorado para trabajar con estudiantes de lengua inglesa, cómo trabajar de forma

eficaz con alumnos que muestran discapacidades, cómo reclutar y conseguir retener a una plantilla de profesores estable y más diversificada, y cómo formar a los futuros docentes para trabajar en lugares determinados, tales como zonas urbanas y rurales, donde la brecha educativa es especialmente significativa.

Contextos y personas implicadas en la formación del profesorado

Es necesario llevar a cabo muchas más investigaciones sobre el impacto de los diversos contextos y sobre las personas que intervienen en la formación del profesorado. En concreto, es necesario disponer de más información sobre quién está formando a estos futuros docentes y quién está supervisando los cursos de formación, las prácticas de trabajo, así como qué estrategia de enseñanza, textos o programas se están empleando. Finalmente, también es necesario disponer de más información sobre las condiciones en las que todos estos aspectos se muestran más efectivos.

Currículo, enseñanza y organización de la formación del profesorado

El Comité considera que es necesario llevar a cabo un mayor número de investigaciones sobre las condiciones en las que se relacionan los planes estructurales y conceptuales comprendidos en la formación del profesorado con los resultados que se obtienen. En concreto, es necesario realizar más estudios sobre interacciones de naturaleza educativa que tienen lugar en los contextos del trabajo realizado por los alumnos y el trabajo de campo, así como el impacto de todos ellos sobre el aprendizaje y el rendimiento del profesorado y sobre el aprendizaje de los alumnos, donde se incluyen también las consecuencias de la existencia de diferencias raciales y étnicas entre estos.

Alternativas organizativas y estructurales en la formación del profesorado

Existe una gran variedad de programas e itinerarios dentro de la enseñanza en cuanto a cómo están organizados y estructurados, cómo están convenientemente coordinados y en relación con los requisitos establecidos antes, durante y después de la

designación como profesores con responsabilidad plena sobre el aprendizaje de los alumnos. Finalmente, es necesario llevar a cabo más estudios sobre los procesos, experiencias e impactos de todas estas variaciones.

Validez predictiva de los criterios de admisión en los programas de formación del profesorado

Las iniciativas que se están llevando a cabo en la actualidad en cuanto a la formación del profesorado registran una gran variedad de criterios de admisión en los diferentes programas, itinerarios y alternativas. Por tanto, es necesario realizar estudios con el fin de estudiar su validez predictiva con el fin de conseguir un tipo de educación efectiva y de retener al profesorado en esta profesión, especialmente en escuelas urbanas, rurales y en aquellas que se muestran incapaces de retener a un profesorado de calidad.

Bases de datos nacionales sobre candidatos, profesores y listas de espera

El Comité recomienda encarecidamente crear bases de datos nacionales que contengan datos precisos de tipo longitudinal relativos a cómo se relacionan los perfiles demográficos y de calidad de los profesores, cómo se forma al profesorado con características demográficas y cualidades diferentes, así como al hecho de si deciden iniciar su trayectoria profesional, si deciden permanecer en el mismo lugar ejerciendo su profesión o si deciden abandonar ésta y dónde.

Estudios sobre la formación del profesorado en diversas asignaturas

Son necesarios más estudios que tengan que ver con el impacto de la formación en la enseñanza de las diversas asignaturas sobre el rendimiento y el conocimiento que tienen los profesores así como sobre el aprendizaje de los alumnos. Hace falta conocer, sobre todo, el impacto del estudio de las artes y las ciencias, así como sus consecuencias en el rendimiento y el conocimiento de los profesores y en el aprendizaje de los alumnos. En concreto, se necesitan estudios que esclarezcan los efectos de los programas de formación de aquellos que se localizan en las diferentes asignaturas.

Análisis sistemáticos de los programas y vías de acceso alternativas sobre formación del profesorado

El Comité recomienda que se haga una selección de diseños de investigaciones destinada a conocer el impacto de las rutas alternativas claramente identificables, así como los programas y estructuras de tipo organizativo dentro de la formación del profesorado. Aunque dentro de esta selección se podrían incluir pruebas aleatorias, el Comité considera que las diferentes formas que existen de comparar y de controlar constituyen alternativas más eficaces en cuanto a la investigación de la formación del profesorado, puesto que las tareas de clase que realizan los alumnos de forma aleatoria, es decir, sin preparación alguna, traen consigo una serie de consideraciones de tipo ético.

Estudios exhaustivos de casos referidos a los programas

Aunque costosos y complicados de llevar a cabo, el Comité recomienda realizar estudios pluri-institucionales, minuciosos y a gran escala sobre los programas y componentes de formación del profesorado. Una distribución organizada de los recursos haría posible este tipo de estudios.

Investigación que relaciona la formación con la práctica y el aprendizaje de los estudiantes

Aunque es bastante complejo y difícil de llevar a cabo, el Comité recomienda que, a través de una serie de estudios bien diseñados y con una sólida base teórica, se examinen las relaciones existentes entre los programas de formación de profesorado y los contextos, la mejora del conocimiento de los candidatos, las prácticas profesionales del profesorado y el aprendizaje de los estudiantes en el contexto del centro escolar y del aula.

Temas por abordar en la formación del profesorado

Hay muchos aspectos importantes de la formación del profesorado que casi no han sido estudiados en el ámbito de la investigación. Aunque durante la última década numerosos estudios se han centrado en las opiniones de los candidatos, apenas sí ha habido inves-

tigación cuyo foco de atención primordial haya sido el analizar las conexiones entre esas opiniones y la actuación de los licenciados como docentes, y menos aún las conexiones entre opiniones, actitudes, habilidades y práctica y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, sus actitudes, rendimiento y mejora de su conocimiento. Además, es necesario investigar el impacto del contenido y de la formación general del profesorado, el papel de la base psicológica y social y su impacto en el rendimiento de profesores y estudiantes. Por otro lado, es necesario conocer cómo las distintas políticas y requisitos para acceder a la profesión docente afectan al impacto de la formación del profesorado sobre el aprendizaje de los estudiantes. A pesar de las iniciativas para emprender reformas en el ámbito nacional que demandan una mayor responsabilidad de las universidades en la formación del profesorado y un mayor compromiso de las artes y las ciencias en la misma, no se ha investigado prácticamente este área. Además, apenas se ha investigado el impacto de los diferentes sistemas de acceso a la profesión docente y de las distintas políticas federales y estatales sobre los resultados de la formación del profesorado.

Una infraestructura necesaria para investigar la formación del profesorado

De cara a desarrollar un organismo dedicado a la investigación para proporcionar información sobre la política y la práctica en la formación del profesorado, es necesario que se invierta en infraestructuras.

Financiación y otros recursos para la investigación de la formación del profesorado

Especialmente en vista del hecho de que muchos de los estudios sobre formación del profesorado han estado dirigidos por individuos que han utilizado pequeños muestreos, el Comité recomienda que se proporcione financiación federal –y también de otro tipo– para que se puedan llevar a cabo estudios a gran escala así como diferentes tipos de estudios sistemáticos. Esto es necesario en otras áreas además de en el área de matemáticas y en las ciencias. La financiación federal e institucional debería dirigirse a áreas específicas en las que haya posibilidades de obtener grandes beneficios.

Formación de investigadores educativos y el proceso de revisión por pares

El Comité establece que la preparación de investigadores en el área de la formación del profesorado se convierta en una actividad prioritaria de cara a recibir subvenciones gubernamentales e institucionales para que los investigadores entiendan la complejidad y la interdisciplinariedad de la investigación en este área. Además, el Comité recomienda que la comunidad de la investigación educativa establezca estándares rigurosos para la evaluación de la investigación de la formación del profesorado con el fin de que se puedan ser aplicadas durante el proceso de revisión por pares de revistas y de libros. En concreto, es necesario establecer criterios precisos tanto para describir a aquéllos que estudian la formación del profesorado, sus componentes, y los contextos de las políticas a examen, así como para describir los protocolos de la investigación, los instrumentos y los términos que se utilizan.

Asociaciones y colaboraciones en la investigación

El Comité recomienda el desarrollo y apoyo a asociaciones y colaboraciones para la investigación más allá de las instituciones tradicionales y que conlleven planes centrados en la evaluación relacionados con la formación del profesorado y los resultados que se desea obtener, especialmente los relacionados con el aprendizaje de los estudiantes. Además, el Comité considera que las bases de datos generadas a través de estudios internos empleados para lograr la aprobación estatal de los programas y la acreditación nacional estén conectadas y disponibles para los investigadores encargados de las evaluaciones nacionales, las comparaciones y los estudios evaluativos.

La existencia de datos nacionales exhaustivos sobre la formación del profesorado, los futuros docentes, los formadores de profesores, el currículo, y la enseñanza permitiría el análisis del impacto de los componentes, itinerarios y oportunidades de aprendizaje referidas al aprendizaje de los estudiantes, así como de otros resultados significativos relativos al centro y al alumno. Las asociaciones para la investigación que generan un fondo común de recursos e investigadores pueden paliar las limitaciones de aquellas investigadores individuales que estudian un curso o aspectos de un programa orientándose hacia la comprensión de las principales directrices en la formación del profesorado y los distintos resultados.

Las síntesis desarrolladas por el Comité aera sobre Investigación y Formación del Profesorado señalan numerosas líneas de investigación adecuadas sobre las que construir y ampliar lo que sabemos acerca del impacto de los distintos tipos de formación del profesorado y del impacto de las distintas decisiones políticas locales y generales. Sin embargo, nos encontramos en un momento crucial, ya que nunca antes se había prestado tanta atención al reclutamiento, preparación y retención de profesores altamente cualificados. Como campo, necesitamos desarrollar un amplio porfolio de estudios que trate muchas de las cuestiones más importantes sobre la formación del profesorado desde múltiples perspectivas y utilizando diferentes métodos de investigación. El Comité establece algunos de los caminos más adecuados por los que comenzar: la construcción de una base de datos nacional precisa, las inversiones estratégicas para apoyar tanto a los estudios a gran escala como a los estudios de casos en profundidad, la importante mejora en el proceso de revisión por pares y la preparación de investigadores sobre la formación del profesorado.

Traductora: Noelia Martínez Mesones

Referencias bibliográficas

- COCHRAN-SMITH, M. (2005): *Getting beyond the horse race*. Journal of Teacher Education, 56 (1), pp. 3-7.
- (2006): *Policy, practice, and politics in teacher education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. (eds.) (2005): *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- FLORIO-RUANE, S. (2002): *More light: An argument for complexity in studies of teaching and teacher education*. Journal of Teacher Education, 53 (3), pp. 205-215.
- HESS, F. (2001, November 27): *Tear down this wall: The case for a radical overhaul of teacher certification*. Retrieved May 21, 2003, from <http://www.pponline.org>.
- KENNEDY, M. (1997): *The connection between research and practice*. Educational Researcher, 26(7), pp. 4-12.

- LAGEMANN, E. (2000): *An elusive science: The troubling history of education research*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- LISTON, D.; ZEICHNER, K. (1991): *Research for teaching and teacher education*. In D. LISTON and K. ZEICHNER (eds.), *Teacher education and the social conditions of schooling* (pp. 118-153). New York, NY: Routledge.
- LUCAS, C. (1999): *Teacher education in America: Reform agendas for the twenty-first century*. New York, NY: St. Martin's Press.
- PAIGE, R. (2002): *Meeting the needs of the highly qualified teacher challenge: The secretary's annual report on teacher quality*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- ZEICHNER, K. (1999): *The new scholarship in teacher education*. *Educational Researcher*, 28 (9), pp. 4-15.

Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica

Denise Vaillant

*Catedrática de Ciencias Políticas. Universidad ORT de Uruguay
y Universidad Alberto Hurtado de Chile*

Resumen

La revisión de la literatura muestra que las nuevas expectativas y los desafíos a los que se enfrentan las sociedades y economías sitúan a la educación en el centro del debate y a los docentes como actores clave. En este escenario, los responsables educativos enfrentan el reto constante de disponer de un número suficiente de maestros que sean competentes, que permanezcan motivados y que tengan condiciones laborales adecuadas durante toda su carrera profesional. Para avanzar en la búsqueda de soluciones, la autora analiza el contexto de actuación de los docentes latinoamericanos examinando sus principales características personales y socioeconómicas; describiendo el tipo de formación recibida e identificando las representaciones y visiones sobre diferentes aspectos de la profesión.

Palabras clave: profesión docente, políticas educativas, América latina.

Abstract: *Attracting and retaining good teachers in the teaching profession: Latin America policies*

Literature review shows that new expectations and challenges that societies and economies must face places education in the core of debate and recognizes teachers as key agents. In this setting, policy makers face a constant challenge to have at disposal a sufficient number of competent and motivated teachers who have suitable labour conditions along their professional careers. Going ahead in search of solutions, the author analyzes Latin American teachers' contexts examining their main personal and socio-economic background, describing the kind of training they have and, finally, identifying representations and perspectives about different aspects of the profession.

Key words: teaching profession, education policies, Latin America.

Introducción

¿Cómo se puede atraer y retener a personas competentes en una profesión que ha perdido mucho de su estatus y en la que los salarios suelen no ser atractivos? Es ésta una pregunta que responsables educativos, técnicos, educadores e investigadores se formulan con frecuencia en América Latina. En la búsqueda de algunas respuestas existen diversos estudios (Navarro, 2002; Namó de Mello, 2004; Gajardo y Puryear, 2004) que analizan las políticas dirigidas a los docentes en distintos países latinoamericanos para identificar los obstáculos específicos, las insuficiencias de diseño o de aplicación y las reformulaciones necesarias. Entre los esfuerzos recientes y en el marco de las actividades del Grupo de Trabajo para el Desarrollo Profesional Docente del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe -PREAL-, podemos citar los informes del proyecto «Maestros en Latinoamérica: radiografía de una profesión». El mencionado proyecto se propuso, entre otros objetivos, identificar las políticas que mejores resultados han obtenido para atraer y retener buenos profesionales para el ejercicio de la docencia (Vaillant y Rosell, 2006). Los casos analizados permitieron describir a los maestros en tanto cuerpo profesional a partir de una pauta de investigación común. La reflexión que compartimos en este artículo surge de la mencionada investigación así como del estudio de otras experiencias (Vaillant, 2004) y de nuestra propia práctica en la temática docente. Lo primero que es preciso considerar es la ubicación de las políticas docentes en el escenario actual de los sistemas educativos latinoamericanos. Veremos luego cómo hay una serie de factores que frenan la profesionalización mientras que otros la alientan.

La agenda pendiente y los retos emergentes

Casi todos los países latinoamericanos impulsaron, durante los noventa, cambios que llevaron a un escenario educativo bastante más favorable que el de las décadas pasadas (Vaillant, 2005). Tomemos como ejemplo el caso de Brasil, donde los indicadores de educación básica muestran grandes avances en las últimas décadas (Herrán y Rodríguez, 2001). En 1980, un adulto brasileño tenía menos de cuatro años de escolaridad, solamente la mitad de la población finalizaba en nivel primario y un 17% lograba terminar el ciclo secundario. Hacia el final de los años noventa, la población posee una escolaridad media

de 6,5 años, el acceso a la escuela primaria es casi universal, uno de cada dos estudiantes accede al nivel secundario y un tercio finaliza ese ciclo. Estas grandes mejoras que se hicieron en la escuela primaria aumentaron la presión sobre los centros de educación secundaria cuya matrícula crece en más de medio millón de alumnos por año.

Lo primero que cabe concluir desde el punto de vista institucional es que hoy existe una mayor descentralización administrativa, que han surgido nuevos pactos por la educación y que se han establecido acuerdos nacionales que permiten pensar en el diseño de políticas de Estado, felizmente no sujetas a los vaivenes de los cambios de gobierno. En el plano estrictamente pedagógico, se han puesto en marcha importantes reformas curriculares, hay programas para mejorar la calidad y equidad de la enseñanza en los niveles básico y medio, se experimenta con ampliaciones de jornada y se cree más adecuado focalizar los programas hacia los grupos vulnerables a efectos de lograr objetivos de equidad.

No obstante la bondad y pertinencia de estos propósitos, justo es decir que en gran parte siguen siendo propósitos y no constituyen todavía plenamente una solución. Hay resultados ambiguos que necesariamente llevan a cuestionar la dirección de los cambios u opciones de política adoptados. Los esfuerzos realizados no han servido para garantizar un desarrollo educativo sostenido para los países de la región. En la práctica, las realidades educativas han probado ser difíciles de transformar.

Persisten las desigualdades con respecto a la distribución de oportunidades educativas y el rendimiento sigue siendo bajo. Entre los mayores problemas, se encuentran sin duda los fenómenos de la repetición y el abandono escolar. En varios países, más del 20% de los estudiantes que ingresan en primaria no llegan al 5° año; la repetición en ese ciclo supera el 8% en la mayoría de los países, llegando en el caso extremo al 25% en Brasil (Brunner, 2000). Son conocidos los efectos negativos de la repetición, que en muchos casos se acumula, provocando fenómenos de sobre-edad y abandono temprano. Además, implica considerables costos para los sistemas educativos.

En el ámbito institucional, existen obstáculos políticos que impiden avanzar hacia formas modernas y eficientes de gestión administrativa y nuevas formas de financiamiento de la educación. Pocos países en América Latina están en condiciones de adaptarse a los desafíos de un contexto emergente. Recordemos que la última década del siglo xx registró apenas un 3% de crecimiento del producto, sólo un punto más que durante la «década perdida» de los años ochenta. Al 44% de la población viviendo en condiciones de pobreza, (cepal, 2000), al 19% en condiciones de indigencia y a la peor distribución del ingreso entre las regiones del mundo, se suman ahora los desafíos emergentes de la revolución tecnológica y la globalización.

Los diagnósticos sobre la situación educativa latinoamericana coinciden en señalar que, en materia de calidad y equidad, la realidad de la educación desmiente sus promesas. En ellos, se menciona: la distancia que separa a las escuelas públicas de las privadas y sus respectivos resultados en el aprendizaje; las altas tasas de repetición, deserción temprana y bajas puntuaciones de los grupos más pobres; el excesivo centralismo y escasa autonomía en el nivel de las escuelas; el deterioro de las condiciones de trabajo docente y desprestigio de la profesión; la frecuente desvinculación entre lo que se enseña en las escuelas y las exigencias de las ocupaciones y requerimientos de la sociedad; el financiamiento insuficiente.

En los años dos mil, la expansión de la pobreza y la exclusión social en algunos países de América Latina ha tenido grandes implicaciones y secuelas, y ha obligado a la institución escolar –y a los docentes concretamente– a asumir funciones de contención social y afectiva, menoscabando así la función propiamente pedagógica de los centros educativos. Se comienza a pedir a la escuela lo que la familia ya no está en condiciones de dar: contención afectiva, orientación ético-moral, orientación vocacional. Ser maestro en este nuevo contexto de socialización –particularmente en las grandes metrópolis– puede alentar el desarrollo de nuevas y complejas competencias profesionales o bien provocar un empobrecimiento del oficio si se lo reduce a la única función de sustitución de la familia (Tedesco y Tenti, 2002).

Pero, además, la pobreza no sólo circunda a los docentes como realidad de los alumnos y del medio, sino que es realidad vivida; crecientemente, y en América Latina en particular, muchos docentes provienen de sectores empobrecidos en las últimas décadas. Países como Argentina y Uruguay que hasta hace no mucho tiempo se pensaban a sí mismos como sociedades modernas, igualitarias, integradas y educadas, hoy están en crisis. Padecen el desempleo, la deserción escolar, la debilidad del Estado, el desprestigio de la política. ¿Cuál es el papel de la escuela en esta crisis? (Dussel y Fibnocchio, 2003).

Muchas son las voces que se hicieron oír para advertir sobre la insuficiencia de las reformas. Una de ellas (Gajardo, 1999) plantea cuatro hipótesis. La primera, y más pesimista, consiste en suponer que las políticas en curso no son las más adecuadas para lograr los objetivos de equidad, calidad y participación perseguidos por las reformas. En la segunda sostiene que, siendo las políticas correctas, las reformas en curso aún no rinden sus frutos sea porque han sido incompletas o porque no ha pasado el tiempo necesario para ver sus efectos. La tercera hipótesis se relaciona con una necesaria consolidación y profundización de los cambios que prueban tener éxito y la introducción de medidas correctivas para los que demuestran lo contrario, a fin de avanzar en el diseño de una nueva generación de reformas. Por último, la cuarta hipótesis, que vin-

cula los problemas educativos con variables sociales y económicas, lleva a afirmar que las reformas en curso no son suficientes para alcanzar los objetivos deseados y que se requiere además la puesta en marcha de otros procesos para acelerar la velocidad y los resultados de los cambios.

Cualquiera de estas cuatro respuestas, con mayor o menor intensidad, definen un escenario que dista bastante de la concepción global, sistémica, que se supone ha de haber estado en las premisas y en los impulsos del proceso reformista. La distancia de la voluntad a los hechos, de la idea a los acontecimientos, ha sido más grande de lo que en su momento se creyó. Encontrar la conexión entre esos dos puntos, entre teoría y acción, sigue siendo la zona polémica, débil, de este problema. Las reformas educativas cumplieron sólo parcialmente con las expectativas y demandas de las sociedades en las que fueron aplicadas.

La situación mejoró menos de lo esperado probablemente porque las reformas llevadas adelante durante la década de los años noventa en la mayoría de los países latinoamericanos no tuvieron en cuenta suficientemente a los docentes. Si lo que se quiere realmente es modificar el modo de hacer las cosas en el aula para mejorar la calidad de los aprendizajes efectivamente desarrollados por los niños en los próximos años, las políticas educativas deberán poner en el centro de la agenda la cuestión de la profesionalización de los docentes, desde una perspectiva integral (Tenti Fanfani, 1995).

Una temática que importa aquí y allá

La revisión de la literatura en el ámbito internacional muestra que las nuevas expectativas y los desafíos a los que se enfrentan las sociedades y economías sitúan la educación en el centro del debate y a los docentes como actores clave. En este escenario, los responsables educativos enfrentan el reto constante de disponer de un número suficiente de maestros que sean competentes, que permanezcan motivados y que tengan condiciones laborales adecuadas durante toda su carrera profesional.

Muchas son las investigaciones recientes en países con alto desarrollo educativo que muestran la centralidad del docente (Ingvarson, Meiers y Beavis, 2005) para la obtención de buenos resultados en los aprendizajes. Entre estos estudios, encontramos los que revelan la relación entre el tipo de certificación de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes. En esa línea, vale la pena destacar el trabajo efectuado por Linda

Darling-Hammond (2000) en Estados Unidos que, utilizando información de 50 Estados, y resultados del *National Assessment of Educational Progress (NAEP)*, confirma que el nivel y calidad de la formación de los profesores (como su certificación o la tenencia de un título en el campo que enseña) correlaciona de forma significativa con los resultados de aprendizajes de los estudiantes, más allá de las condiciones económicas o de background educativo de los mismos.

Por otra parte, el informe «Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers», publicado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en el año 2005 da cuenta de las tendencias y desarrollos del sector laboral de los profesores en diversos países; informa sobre cómo atraer, desarrollar y retener a los profesores efectivos; examina las políticas y prácticas innovadoras que han tenido éxito en varios países, y además recomienda opciones de políticas que se deben tomar en cuenta en relación con los profesores.

La investigación internacional en el campo de las políticas docentes nos lleva a formularnos tres preguntas centrales en nuestra reflexión sobre la temática docente en Latinoamérica:

- ¿En qué condiciones se podría pasar de un polo de des-profesionalización a otro de profesionalización plena?
- ¿Cuáles son las políticas educativas que promueven condiciones laborales adecuadas, una formación inicial de calidad, instancias de desarrollo profesional y una gestión y evaluación que fortalezca a los docentes en su tarea de enseñanza?
- ¿Cómo lograr que estas políticas se formulen y se mantengan en el tiempo?

Un sistema educativo no será mejor que los maestros con los que cuenta. Esto genera un doble reto: atraer candidatos bien calificados y promover su mejor desempeño para lograr buenos aprendizajes en los estudiantes.

Construcción de la profesión docente en América Latina

Desde hace algún tiempo, los maestros y profesores están en el centro del «problema educativo», pero también son el factor estratégico de su solución. De hecho, ellos ocupan un lugar de privilegio en el escenario de la política educativa latinoamericana

marcada por los éxitos y fracasos de las reformas que se implementaron durante los últimos 15 años en la mayoría de los países.

Una de las problemáticas principales con que se enfrentan las políticas públicas en el sector educación en la actualidad es cómo mejorar el desempeño de los docentes. Los diagnósticos coinciden en señalar que las propuestas tradicionales ya no alcanzan. Pero hay también fuertes evidencias de que no es simple determinar cuáles son los cambios adecuados y mucho menos ponerlos en práctica.

Nuestra tesis principal es que la profesionalización de los docentes se construye a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica. Sin embargo, el contexto actual en la mayoría de los países latinoamericanos está marcado por:

- Un entorno profesional que presenta dificultades a la hora de retener a los buenos maestros y profesores en la docencia. Son escasos los estímulos para que la profesión docente sea la primera opción de carrera. A esto se agregan condiciones de trabajo inadecuadas y serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos.
- Muchos maestros y profesores están muy mal preparados y además el cuerpo docente necesita un perfeccionamiento mediante un esfuerzo masivo de formación en servicio.
- La gestión institucional y la evaluación de los docentes no ha actuado por lo general como mecanismo básico de mejora de los sistemas educativos.

Pese a estos patrones comunes, todo análisis sobre situación de los docentes en el ámbito latinoamericano debe tener en cuenta las variaciones significativas existentes entre los diferentes países de la región. Sólo con extrema precaución realizaremos reflexiones de carácter general en los párrafos que siguen.

Perfil y condiciones laborales

La investigación disponible sobre perfil y condiciones laborales de los docentes en América Latina evidencia una serie de rasgos a los que se debe prestar particular aten-

ción a la hora de pensar las políticas educativas (Navarro, 2002; Vaillant y Rossel, 2006; Siniscalco, 2002). El cuerpo docente es mayoritariamente femenino, lo que contrarresta claramente con la distribución de género en otras profesiones no docentes, en las que suele predominar el sexo masculino o en las que la distribución tiende a ser más equitativa.

Además, esta población mayoritariamente femenina tiende a ser más joven que sus pares de países desarrollados, donde la tendencia parece ser hacia el envejecimiento progresivo. Pero, a pesar de la relativa juventud del cuerpo docente latinoamericano, la edad promedio de los docentes muestra variaciones importantes. Hay casos en los que se registran proporciones respetables de docentes mayores de 45 años -Argentina, 28,9%, Colombia, 46,1%- y una presencia moderada de docentes menores de 35 años. Sin embargo, en países como Nicaragua o El Salvador la presencia de maestros jóvenes es muy marcada: el 56,3% de los maestros nicaragüenses tiene menos de 34 años, y el 71,7% de los docentes de primaria en centros públicos de El Salvador tienen entre 20 y 37 años. Los datos reflejan en buena medida la distribución etaria de la población general en ambos casos.

Por otro lado, la preparación y los años de educación de los docentes es más débil que la de sus pares en países desarrollados e incluso que en otros países en desarrollo. El promedio de educación de los maestros y profesores latinoamericanos (12 años) sigue siendo significativamente menor al que se registra en el grupo conformado por Estados Unidos, Japón y los países de la OCDE (16 años) y en otros países en desarrollo. Este sesgo negativo en términos educativos de los docentes de la región da como resultado un escenario en el que, como algunos autores han señalado, buena parte de los niños y adolescentes latinoamericanos de contextos socio-económicos desfavorables asisten a escuelas en las que hay docentes empíricos.

La evidencia reciente también sugiere que los docentes provienen de sectores y familias con menor capital cultural y económico en términos relativos (Tenti, 2005) y que en estos hogares la incidencia de la vulnerabilidad económica tiende a ser significativamente más alta que entre los hogares del resto de profesionales y técnicos.

Además, el modelo tradicional de profesión que complementa un porcentaje pequeño de los ingresos del hogar parece estar perdiendo vigencia, bajo la confirmación de que en algunos países las docentes mujeres aportan, cualquiera que sea la edad que tenga, no menos del 45% de los ingresos totales de su hogar.

Carrera

América Latina parece otorgar (Morduchowicz, 2003) un lugar especial a la antigüedad como el principal componente para que el docente pueda avanzar en una carrera profesional que finaliza con una posición máxima sin trabajo de aula, con responsabilidades de administración y gestión. Para un docente, sólo hay una mejora sustancial de su ingreso pasando a ser director de la escuela, y de allí a supervisor. Es decir, sólo se permite el ascenso a otros puestos alejándose del aula, lo cual tiene como consecuencia perversa el abandono de la tarea de enseñar por parte de quienes son buenos maestros.

La evaluación de los docentes es casi inexistente y hay falta de incentivos para que los mejores docentes trabajen en las escuelas de contextos más desfavorecidos. Esta situación confirma la existencia de un círculo negativo que aleja a los docentes más experimentados y formados de aquellas zonas donde más se los necesita.

Salarios

El debate sobre los salarios docentes recoge una discusión en la que entran consideraciones referidas a la estructura legal y limitada de la jornada laboral y las vacaciones durante los períodos sin clases. Estas características de la profesión docente hacen complejo analizar si el nivel actual de los salarios docentes es bajo o, con algunos supuestos, es más alto que el de otras profesiones.

Los salarios docentes están compuestos por una serie de rubros entre los cuales está el salario básico y otras especificaciones que otorgan aumentos por diferentes motivos, entre las cuales la antigüedad suele ser la más importante. En varios casos, el salario básico puede aumentar de forma sustantiva cuando se consideran las compensaciones y los incentivos. En un reciente libro (Vegas, 2005) se estudia la mejoría de la enseñanza mediante el establecimiento de incentivos para los maestros en diferentes países de la región, revisando opciones clásicas de pago por méritos asociado al desempeño y también incentivos a los centros educativos.

Los salarios docentes registran variaciones importantes en los diferentes países. Mientras que Chile o El Salvador registran los más altos promedios, en un nivel intermedio se ubican países como Uruguay, Honduras y Colombia, mientras que es en Nicaragua y República Dominicana donde se encuentran los salarios más bajos. Como es de esperar, los niveles registrados en estos países están muy por debajo del promedio de países desarrollados.

Cualquier revisión global y a la vez comparativa del tema debe tener en cuenta, en primer lugar, que los datos disponibles y buena parte de las investigaciones sobre salarios indican que, en muchos países de la región, el salario real de los maestros y profesores ha descendido notoriamente en los últimos años y el margen de variabilidad de la remuneración es realmente limitado.

El condicionamiento en el reclutamiento

La remuneración docente parece estar condicionando cada vez más el reclutamiento a la profesión. En efecto, como se indica en algunos estudios recientes, la docencia se ha transformado en una profesión que no paga lo suficiente como para atraer a los mejores candidatos, porque las estructuras de aumento salarial en la carrera son significativamente peores a las de otras profesiones. Esto hace que aquéllos que ingresan en los institutos de formación tengan, de promedio, peor historial educativo que otros estudiantes que acceden a otros estudios más valorados socialmente.

Pero esto es sólo una parte de la cuestión, ya que existe un serio problema de retención, que hace que en muchos países la deserción de la profesión sea una conducta frecuente que, lógicamente, no afecta a los peores sino a los mejores docentes, que son quienes tienen más oportunidades de optar a puestos mejor retribuidos en otras áreas. No obstante lo cual, algunos países han impulsado algunas iniciativas para mejorar el reclutamiento docente (véase Cuadro I).

CUADRO I. Estrategias impulsadas para mejorar el reclutamiento docente

País	Proyecto	Objetivo
Argentina	Elegir la docencia.	Reclutar a estudiantes con mejor trayectoria educativa mediante becas para la formación.
México	Incentivo económico de arraigo para los Maestros.	Otorgar un sobre-sueldo a los maestros que trabajan en escuelas de difícil acceso por su asistencia y asiduidad.
Chile	Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (SNED).	Brindar incentivos a los maestros asociando las remuneraciones con el rendimiento de los alumnos reconociendo los profesionales de los establecimientos de mejor desempeño.

Fuente: D. VAILLANT (2004).

La formación inicial: primer peldaño para atraer a buenos profesionales

La formación inicial del maestro es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo y desempeña un papel clave en la determinación de la calidad y cantidad de nuevos docentes que pasan a formar parte de este proceso. ¿Sirve la oferta disponible de formación inicial como incentivo para atraer a los mejores candidatos para los sistemas educativos latinoamericanos?

En contraste con lo que sucede con estudiantes de carreras distintas a la docencia, los candidatos a ser maestros y profesores tienen antecedentes socioeconómicos más modestos, si miramos tanto los niveles de instrucción de sus padres como sus niveles de ingreso familiar. También los estándares de admisión a las instituciones de formación de docentes tienden a ser más bajos que en el conjunto de carreras de educación superior.

La impresión general que dejan los estudios, investigaciones e informes que hemos examinado a lo largo de estos últimos años es que la formación inicial de futuros maestros ha tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas. Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los alumnos de escuelas multigrado y rurales. Este déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar en una universidad o instituto de formación.

Una fuerte preocupación por mejorar la calidad de la formación existe actualmente en América Latina. Así, se constata en los últimos años interés por precisar la base de conocimientos que necesita el docente para enseñar. Han surgido una serie de documentos de ministerios con orientaciones para la formación docente en los que se explicita el bagaje que necesita un maestro para su buen desempeño. Éste es un primer paso para dar más flexibilidad a la oferta formativa y para la introducción de vías alternativas para la obtención de una titulación docente.

Instituciones formadoras

Heterogeneidad y diversificación son las características dominantes de la formación de los docentes en América Latina. Los docentes de todos los niveles se forman en ins-

tituciones de muy diverso tipo: en las escuelas normales, en institutos de enseñanza superior, en institutos provinciales o municipales, en instituciones superiores de enseñanza técnica, en las universidades, en instituciones privadas, y además están los que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea.

En muchos países latinoamericanos, la proliferación y dispersión de instituciones de formación atenta contra la calidad de las mismas. El exceso de instituciones aparece asociado a la pequeñez de muchas de ellas y a una falta de escala que no permite ofrecer el equipamiento adecuado (bibliotecas, computadoras, laboratorios) para sostener una formación de calidad. En muchos casos, esto determina una desigual distribución geográfica de la oferta de docentes.

Si nos referimos más específicamente al enclave institucional de la formación, es de notar que en la mayoría de los países las antiguas escuelas normales se han ido transformando en institutos superiores o universidades con carreras que van de 2 a 6 años, y cuyo requisito de ingreso es que se haya completado el segundo ciclo de enseñanza media. Tres países mantienen la formación en el nivel medio y están en pleno proceso de transición. Uno de ellos es Honduras, donde se ha incorporado como requisito de ingreso en los estudios normalistas el título de bachillerato. En Guatemala y Nicaragua, aún persiste el modelo puro de formación en la enseñanza media para los maestros de educación básica.

Propuestas curriculares

Cuando nos referimos a propuestas curriculares, se hace necesario distinguir aquí entre la formación de los maestros de la escuela básica y los profesores de la enseñanza media. En la primera, se parte de una lógica pedagógica y se enfatiza la enseñanza de la didáctica. En la segunda, la mayor importancia la tiene siempre lo disciplinar y generalmente el lugar y el peso de la formación pedagógica son tardíos y secundarios. La escuela primaria tuvo como eje organizador el proceso de adquisición de los elementos instrumentales de la cultura por parte de los niños, mientras que la escuela secundaria ha basado su organización en la lógica de las disciplinas.

Asumiendo la diferenciación señalada según el nivel de enseñanza (pre-primaria, primaria y media), el examen detenido de las propuestas curriculares permite constatar dos tendencias. La primera es una sobre-simplificación. Se dice que debe saber y saber enseñar. La segunda es una falta de jerarquización. Se presentan largos listados de cualidades y conocimientos que los profesores deberían tener. Los casos examinados en el

ya citado proyecto del GTD-PREAL «Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión» muestran un importante déficit de calidad en los conocimientos disciplinares enseñados en las instituciones de formación docente así como escasa articulación con el conocimiento pedagógico y con la práctica docente. Todavía persisten importantes desafíos que es preciso resolver en lo que hace al material de apoyo, al desarrollo y la planificación curricular, a la supervisión de las prácticas docentes y a la preparación de los formadores de formadores.

Desarrollo profesional

La formación continua de la década de los ochenta y de los noventa provocó duras críticas en América Latina. Algunas investigaciones mostraron el poco efecto de los cursos de perfeccionamiento y la opinión adversa de los propios maestros y profesores sobre el impacto de estas actividades.

Muchos países recurrieron al perfeccionamiento como una forma de compensar las insuficiencias de la formación profesional inicial de los maestros y profesores. Se buscó –a veces con éxito, a veces sin él– mejorar los conocimientos y habilidades pedagógicas de los maestros mal capacitados. También se intentó integrar conocimientos especializados en materias en las cuales se diagnosticó una clara deficiencia. Asimismo, hubo empeños para facilitar la introducción de reformas educativas, innovaciones al currículum, nuevas técnicas o nuevos textos de estudio. A pesar del panorama a veces desalentador, existieron algunas iniciativas de éxito (ver Cuadro II).

CUADRO II. Iniciativas de desarrollo profesional docente en América Latina

País	Nombre del Proyecto	Objetivo
Argentina	Red Federal de Formación Continua	Articular un sistema a instituciones formadoras para brindar formación docente en servicio.
Brasil	Formación Profesores en Ejercicio	Capacitar a profesores sin formación específica en cumplimiento de las leyes que exigen emplear docentes titulados.
Colombia	Microcentros	Constituir grupos de trabajo con profesores y/o directores para desarrollar actividades de perfeccionamiento de profesor a profesor identificando necesidades y buscando soluciones a problemas de aula.
Chile	Grupos Profesionales de Trabajo	Organizar en los liceos grupos de trabajo (GPD) para el desarrollo profesional de los profesores mediante reuniones mensuales con el apoyo de facilitadores y materiales didácticos.
México	PRONAP	Ofrecer oportunidades flexibles de actualización permanente a los maestros de educación básica en servicio, con una oferta variada de recursos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la compilación de A. M. DE ANDRÉACA (org.) (2003): *Buenas Prácticas para mejorar la educación en América Latina*. Santiago de Chile, PREAL.

La falta de una estrategia nacional aplicada a la formación continua supone un reto ya que no es frecuente encontrar nuevas estrategias bien definidas para el desarrollo profesional del profesorado. Sin embargo, se verifican algunas experiencias prometedoras. Así, en Colombia, se avanzó en la línea de controlar la oferta de formación continua a través de la determinación de perfiles profesionales docentes y de competencias mínimas de ámbito nacional. Este listado incluye actitudes deseables de un maestro a fomentarse en los cursos. Además, con estas orientaciones se promueve la noción de coherencia entre la formación inicial y el desarrollo profesional continuo.

En El Salvador, la formación en servicio está en pleno proceso de reconceptualización para garantizar una verdadera carrera docente, con enlaces y créditos entre la formación continua, la inicial y posteriores especializaciones o nuevos estudios. En República Dominicana, se han realizado esfuerzos significativos e importantes inversiones para mejorar la formación continua de maestros desde las épocas del Plan Decenal de Educación. Hoy se está también en pleno proceso de revisión de la oferta.

Evaluación y gestión institucional

La evaluación de los docentes no ha sido un tema prioritario en América Latina, lo cual no significa que no haya existido una práctica o normativa al respecto. Tanto los supervisores, como los directores de centros docentes, como también los alumnos y sus familias, muchas veces con mecanismos no formales, evalúan el comportamiento de los docentes. Sin embargo, los criterios y las perspectivas de evaluación difieren mucho unos de otros.

Son escasas las experiencias en materia de evaluación docente aunque existen algunos procesos prometedores (Colombia, México, El Salvador). Pero es en Chile (ver Cuadro III) donde los avances han sido más notorios con el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (sned) aplicado desde 1996 (Mizala y Romaguera, 2002). El principal objetivo de dicho sistema era mejorar los mecanismos de incentivos para los docentes y generar información comparable acerca del desempeño de los establecimientos educacionales. Esta política orienta a todos los establecimientos del país que reciben financiamiento estatal, sean administrados por los municipios (establecimientos municipales) o administrados por el sector privado (establecimientos particulares pagados).

CUADRO III. Ejemplos en la mejora de gestión institucional y evaluación de los docentes

País	Nombre del Proyecto	Objetivo
Colombia	Programa Nacional de Incentivos y Estímulos a los Maestros y Escuelas	Premiar a los mejores maestros por su desempeño asignándoles un bono aproximadamente 1,5 veces el sueldo mensual promedio y al mejor plantel de cada una de las 2.000 localidades.
México	Carrera Magisteral	Promover horizontalmente a los docentes impulsando la profesionalización y su permanencia en las escuelas mediante estímulos económicos.
Chile	Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (SNED)	Premiar simultáneamente a centros educativos y a docentes con la finalidad de aumentar los incentivos y la motivación.

Fuente: D.VAILLANT (2004)

La subvención de excelencia que recibían en el año 2000 los profesores era equivalente a medio salario adicional al año para un docente con una carga horaria de 36,3 horas semanales. En el año 2004, Chile avanza aún más en la evaluación docente con una nueva ley orientada al mejoramiento del desempeño profesional de los docentes y la enseñanza, para lograr mejores aprendizajes.

Falta de valoración social: ¿imagen o realidad?

La idea de que la sociedad subestima a los maestros ha sido tema de muchos libros que se han ocupado de la cuestión. Además, los propios docentes parecen estar convencidos de que es así. Muchos son los maestros en Latinoamérica desilusionados quienes afirman que abandonarían la profesión si surgiese otra oportunidad.

Resultan muy ilustrativas de la situación actual las declaraciones de diversos actores sociales recogidas en la prensa o en diversos estudios (Vaillant y Rossel, 2006). Éstos suelen reiterar la importancia de la educación y de sus maestros, pero al mismo tiempo no parecen concederles la apreciación necesaria para que éstos tengan la moral alta. Las expectativas son grandes pero la valoración es escasa.

Es difícil medir el reconocimiento de una profesión por parte de la sociedad y más aún su prestigio social. En general, se dice que una profesión goza de cierta valoración social cuando sus representantes ofrecen un servicio que la sociedad aprecia y considera importante. Además, la opinión pública estima que este reconocimiento debería recompensarse con un nivel salarial acorde al trabajo que se desempeña.

La cuestión del reconocimiento social de la profesión docente puede considerarse desde dos ángulos: cómo valoran los «no docentes» el trabajo desempeñado por los maestros y cómo sienten los propios docentes la consideración social hacia su labor. Si nos referimos a los primeros, éstos suelen desvalorizar la profesión docente. En cuanto a los propios maestros, éstos sienten también que su profesión no es suficientemente valorada. Así, en Argentina, casi dos terceras partes de maestros encuestados (Tenti, 2005) para un estudio sobre la condición docente afirmaron no sentirse apreciados por la sociedad y expresaron que su profesión ha perdido prestigio social en los últimos años.

La satisfacción laboral

En el rubro «satisfacción laboral», los casos examinados por diversos autores (Tenti, 2005; Vaillant y Rossel, 2006) son congruentes con la bibliografía sobre el tema (Huberman, Michael, Thompson, Carles & Weiland, Steven, 2000), ya que los maestros encuentran la mayor satisfacción en la actividad de enseñanza en sí misma y en el vínculo afectivo con los alumnos. Así, los docentes colombianos citan como principal fuente de satisfacción el cumplimiento de la tarea y los logros pedagógicos de los estudiantes, percepción compartida por los maestros de otros países examinados en la ya mencionada investigación (ver Cuadro IV).

Existe una tendencia marcada a ubicar el logro de los objetivos previstos (de aprendizaje, de formación del alumnado) como una de las experiencias más positivas de la profesión. El reconocimiento social es el siguiente rasgo de satisfacción laboral identificado por los docentes, lo que adquiere mucha significación por el poco prestigio que suele tener la docencia en América Latina. La consideración por parte de los padres y autoridades es escasa; por eso, cuando ocurre, ésta es valorada por los docentes. Existe una necesidad de que el trabajo sea reconocido por otros, en particular por los directores y los padres de familia.

Las definiciones de satisfacción profesional resultan también congruentes con la manera en la que muchos docentes definen su identidad a partir de una visión vocacional. La vocación es entendida como uno de los pilares que define el éxito en la profesión; de ahí que relacionen sus logros con el rendimiento y aprendizaje de sus estudiantes.

CUADRO IV. Dos principales factores de satisfacción con la profesión en siete países examinados

Argentina	Trabajo pedagógico. Trabajo con los niños/profesión vocacional.
Colombia	Tarea de enseñanza. Logros de los estudiantes.
El Salvador	Logros de aprendizaje de sus estudiantes. Capacitación en servicio recibida.
Honduras	Rol de enseñanza y logros en los resultados de sus estudiantes. Trabajo con colegas.
Nicaragua	Actividad de enseñar. Aprendizajes de estudiantes.
R. Dominicana	Formación en servicio. Vocación y sacrificio.
Uruguay	La actividad de enseñanza en sí misma. El vínculo afectivo con los alumnos.

Fuente: D. VAILLANT Y C. ROSSEL, (2006)

La satisfacción experimentada por los maestros varía según las circunstancias nacionales y, en particular, según la situación económica y los factores culturales. Esa satisfacción se relaciona, a menudo, con los aspectos que llevaron a los maestros a elegir su profesión.

La insatisfacción con la tarea

El discurso de los maestros en relación con los factores que generan insatisfacción con la tarea se asemeja por lo general a un amplio listado de quejas. Éste manifiesta la descomposición de un modelo clásico de enseñanza y de ejercicio de la profesión, sin que otro modelo alternativo haya emergido hasta ahora. Una amplia mayoría de maestros describe un modelo de profesionalidad en plena descomposición sin que aparezca otro lo suficientemente pertinente y consistente para tomar el relevo.

Así es que en el ya mencionado proyecto «Maestros en Latinoamérica: radiografía de una profesión» los maestros entrevistados en siete países declaran alta disconformidad con sus condiciones laborales y en particular con las condiciones materiales, sea el salario o la infraestructura de las escuelas (ver Cuadro V). Llama la atención que la disconformidad se da por igual entre aquéllos que perciben muy bajos salarios (como el caso de Nicaragua) que entre aquéllos que registran mejores ingresos (tal el caso de El

Salvador o Argentina). Esta generalizada disconformidad del cuerpo docente aparece como respuesta a una serie de problemas reales, pero en muchos casos como actitud básica.

Existe entre los maestros un sentimiento de pérdida de prestigio social y deterioro de su imagen frente a la sociedad. Este fenómeno se reitera en los siete países y parecería evidenciarse en una serie de síntomas críticos como los siguientes: número decreciente de bachilleres con buenos resultados de escolaridad que optan por ser maestros; bajos niveles de exigencia de las universidades e institutos de formación docentes para el ingreso a la carrera docente; percepción generalizada entre los miembros de la sociedad de la mala calidad de la educación básica asociada a la baja calidad de los docentes. Este problema de estatus generaría en consecuencia inconformismo y baja autoestima.

Muchos maestros declaran no estar satisfechos con sus condiciones de trabajo y en particular con la falta de una carrera docente. Un diagrama de la estructura de las carreras docentes en la mayor parte de los países estaría representado por una figura piramidal con una base muy amplia, ya que la inmensa mayoría de los maestros abandonan su profesión en el mismo nivel en que la comenzaron con pocas oportunidades de ascenso a cargos de responsabilidad, o incluso de transferencia a otros niveles de educación, sin un desarrollo profesional consecuente.

CUADRO V. Cuatro principales factores de insatisfacción con la profesión en siete países examinados

Argentina	Condiciones laborales. Salario. Infraestructura de las escuelas. Normativa que regula la profesión.
Colombia	Falta de reconocimiento/Desprestigio social. Salarios. Desconocimiento sobre lo que se espera de ellos como docentes. Infraestructura en las escuelas.
El Salvador	Salario. Recursos materiales e infraestructura escolar. Relación con las familias. Bajo reconocimiento social a la labor docente.
Honduras	Presión social. Sobredemanda en el trabajo en las escuelas. Desvalorización de la profesión. Salarios
Nicaragua	Formación insuficiente. Poca influencia en la gestión de los centros. Bajos salarios. Problemas de infraestructura y malas condiciones materiales en los centros.
R. Dominicana	Formación insuficiente para enfrentar los desafíos de enseñar. Falta de reconocimiento social. Bajos ingresos. No ser consultados en las decisiones de política educativa.
Uruguay	Salarios. Estatus profesional. Contexto social en el que trabajan. Relación con los padres.

Fuente: D. VAILLANT Y C. ROSSEL (2006)

Las ideas inspiradoras

La profesionalización muestra un panorama dispar en América Latina a pesar de lo cual es posible identificar algunos logros relevantes que nos permiten reflexionar sobre las políticas que podrían tener buenos resultados en similares situaciones. Mencionaremos sólo algunos ejemplos a partir de estudios de caso recientes (Vaillant y Rossel, 2006). Así, en Argentina, resulta particularmente inspiradora la iniciativa de reordenar la formación inicial cuya oferta institucional estaba totalmente desequilibrada como producto de un crecimiento desbordado y sin planificación. El sistema de acreditación de instituciones formadoras, que se encuentra aún a medio camino, constituye un interesante intento por ordenar el sub-sistema respetando el carácter federal del sistema educativo.

Colombia, por su parte, ha desarrollado una favorable iniciativa en el área de la evaluación docente. Esta evaluación busca verificar que los docentes mantienen niveles de idoneidad, calidad y eficiencia en el desempeño de sus funciones que justifiquen la permanencia en el cargo, los ascensos en el escalafón y las reubicaciones salariales dentro del mismo grado. Existe una evaluación de período de prueba que se realiza al término de cada año académico y comprende desempeño y competencias específicas a la que se suma una evaluación ordinaria periódica de desempeño anual. Por último, está prevista una evaluación de competencias que se debe realizar cada vez que la entidad territorial lo considere conveniente o por lo menos cada seis años.

Si nos referimos a la titulación, El Salvador constituye un caso interesante con la realización de la Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP), que se realiza para finalizar la carrera y graduarse. Esta prueba, a pesar de algunas opiniones críticas, ha contribuido a mejorar las propuestas de las instituciones formadoras y ha permitido mejorar la oferta de recursos humanos para el sistema. Se trata además de una prueba que tiende a ser una buena predictora.

En Honduras, la actual transición del modelo normalista al modelo universitario constituye un proceso que amerita particular atención. El supuesto subyacente ha sido que un maestro de educación básica preparado en el nivel universitario logrará un mejor desempeño en la enseñanza y mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos. La reformulación de la formación inicial se realizó a partir del logro de consensos y acuerdos que se tradujeron posteriormente en leyes y planes de acción que involucraron tanto a la Secretaría de Educación como a la Universidad Pedagógica.

Si nos referimos a los mecanismos que buscan incentivar la atracción a la carrera docente, vale la pena destacar las iniciativas llevadas adelante por las autoridades edu-

cativas de Nicaragua. Entre éstas, un sistema de becas para que estudiantes de comunidades alejadas de los centros puedan realizar estudios en el sistema de internado, la seguridad de una plaza laboral al finalizar los estudios y la posibilidad de obtener ayuda financiera para continuar estudios universitarios.

República Dominicana ha avanzado en la gestión institucional de la formación a través de la creación del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). Esta instancia descentralizada coordina los programas de formación inicial, de capacitación en servicio y de desarrollo profesional del personal docente en todo el ámbito nacional. La iniciativa tiene como propósito articular con todas las instituciones de educación superior así como con las de carácter científico y/o cultural que incidan en la formación de maestros. El replanteamiento del el modelo de formación inicial y en servicio ha permitido avances significativos.

En Uruguay, donde encontramos una de las iniciativas más prometedoras es en la propuesta de *aggiornamento* del modelo vigente de formación inicial de maestros. Dicha propuesta elaborada busca consolidar una formación básica; ubicar las especializaciones en la formación continua post-título; profundizar en la preparación para el trabajo con las familias y la comunidad; preparar para la tarea docente en escuelas de contextos desfavorecidos y mejorar la relación teoría-práctica. La duración de los estudios pasa de tres a cuatro años y culmina con la elaboración, defensa oral y aprobación de una Memoria de Grado. El nuevo plan puntualiza la importancia de desarrollar la «competencia profesional docente» y establece el conjunto de saberes que el estudiante de Magisterio debería adquirir a lo largo de la formación de grado.

Los factores clave para las políticas

El examen de lo ocurrido en América Latina muestra diferentes estadios en el proceso de profesionalización. Mientras es posible suponer que el mejoramiento de las condiciones laborales de los docentes uruguayos, argentinos, colombianos, salvadoreños y dominicanos es factible si hay decisión política, la situación de países como Honduras y Nicaragua es más compleja pues estos países requieren mayor atención para elevar el prestigio social de los docentes mediante mejores oportunidades de formación y salarios o incentivos económicos más altos.

Hay situaciones más complejas pero hay otras que son corregibles a corto y medio plazo. Fundamentalmente, el mensaje público que echan de menos, al parecer, los docentes latinoamericanos es que se confíe en ellos y que se proporcionen algunas muestras de esta confianza, por pequeñas que sean.

Al inicio de este artículo nos preguntábamos: ¿Bajo qué condiciones se podría pasar de un polo de des-profesionalización a otro de profesionalización plena? ¿Cuáles son las políticas educativas que promueven condiciones laborales adecuadas, una formación inicial de calidad, instancias de desarrollo profesional y una gestión y evaluación que fortalezca a los docentes en su tarea de enseñanza? ¿Cómo lograr que estas políticas se mantengan en el tiempo? Las respuestas a estas preguntas se vinculan con la amplia red de factores que contribuyen a aumentar el atractivo a la profesión y a garantizar que los docentes permanezcan en ella. ¿Cuáles son estos factores clave? (ver Cuadro VI).

El Cuadro VI nos muestra cuatro grupos de factores que juegan un importante papel a la hora de pensar políticas que permitan atraer y retener buenos profesionales para las tareas docentes:

- **Valoración social:** es necesario dignificar la profesión a través de una mayor consideración social hacia aquéllos que están en actividad y haciendo que los mejores candidatos opten por estudios de docencia.
- **Entorno profesional facilitador:** habría que construir un ambiente «profesional» que mejore la capacidad del sistema educativo de retener a los mejores maestros y profesores en la docencia. Para lograrlo es necesario brindar adecuadas condiciones de trabajo y una apropiada estructura de remuneración

CUADRO VI. Cuatro factores clave en el proceso de desarrollo profesional de docentes

Red de factores intervinientes	Proceso de desarrollo profesional		
	Etapa 1 Desprofesionalización	Etapa 2 Profesionalización intermedia	Etapa 3 Profesionalización plena
Valoración social	→ →	→ →	→ →
Entorno profesional facilitador	→ →	→ →	→ →
Formación inicial y continua de calidad	→ →	→ →	→ →
Evaluación que retroalimente la tarea de enseñar	→ →	→ →	→ →

Fuente: Elaboración propia.

e incentivos. También es importante impulsar modalidades de promoción dentro de la profesión docente que eviten que el sistema de ascensos aleje al docente del aula.

- Formación inicial y continua de calidad: se debería convertir a la formación docente en una carrera atractiva para jóvenes con buenos resultados educativos en la educación media aumentando el nivel académico exigido. En los casos en que la Formación Docente no sea universitaria, habría que instaurar convenios de colaboración en investigación educativa con las universidades y otras instituciones de Educación Superior. Para que la formación no quede en mera retórica e incida efectivamente en lo que los docentes hacen en el aula y en lo que aprenden los alumnos de los centros educativos, habría que disponer de una base de experiencias con éxito para la solución a situaciones propias. Asimismo se deberían incorporar procedimientos de selección rigurosos para tener formadores que respondan eficazmente a los nuevos requerimientos de la formación docente.
- Evaluación que retroalimente la tarea de enseñar: habría que considerar la evaluación docente como mecanismo básico de mejora de los sistemas educacionales. Los marcos referenciales para la docencia y su evaluación deberían constituir la base para los programas de formación inicial y para la construcción de las etapas y requisitos de la carrera docente.

Un sistema educativo no será mejor que los maestros con los que cuenta. Esto genera un doble reto: atraer candidatos bien calificados y promover su mejor desempeño. Y ninguno de estos dos aspectos puede ser considerado de forma independiente: el reclutamiento de buenos candidatos para ingresar en la carrera docente deriva en un mejor desempeño de la tarea de enseñar y un buen desempeño de los maestros en actividad incide en el modo cómo se reclutan buenos estudiantes para la formación inicial.

Parecería que el contexto social en que se ejerce la docencia es clave para la autorrealización del profesor. El desánimo que embarga a muchos docentes tendría sus raíces más en los factores contextuales que en las situaciones concretas del aula, aunque ellas sean difíciles. Por esta razón, se necesita estructurar las condiciones laborales adecuadas e impulsar una cultura profesional que permita mayores niveles de satisfacción en maestros, profesores y en estudiantes. Una de las tareas esenciales del momento actual en América Latina es encontrar la manera de mejorar las perspectivas de carrera de los docentes y modificar el imaginario colectivo referido a esta profesión.

La superación de esta situación pasa, conjuntamente, por devolver la confianza en sí mismos a maestros y profesores, pero, también, por mejorar las condiciones de trabajo y por exigir que los docentes se responsabilicen por sus resultados. Plantear este cambio de perspectiva exige un apoyo decidido de los propios maestros, de la Administración educativa y del conjunto de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- BRUNNER, J. (2000): *Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos y estrategias*. Trabajo presentado en el Seminario sobre Prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, UNESCO.
- CEPAL (2000): *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Santiago de Chile, CEPAL.
- DARLING-HAMMOND, L. (2000) «Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence», en Educational Policy Analysis Archives <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>
- DARLING-HAMMOND; HOLTZMAN; GATLIN; VASQUEZ HEILIG (2005): «Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness», en Educational Policy Analysis Archives <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n42/>
- DUSSEL, I.; FINOCCHIO, S. (comp.) (2003): *Enseñar Hoy. Una Introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- GAJARDO, M. (1999): *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*. PREAL, Documento, 15, Santiago de Chile.
- GAJARDO, M.; PURYEAR, J. (2004): *Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño*. Santiago de Chile, PREAL y el BID.
- HERRÁN, C.; RODRÍGUEZ A. (2001): *Educação Secundaria no Brazil: Chegou a Hora*. Washington, IADB.
- HUBERMAN, M.; THOMPSON, CH.; WEILAND, S. (2000): «Perspectivas de la carrera del profesor», en B. J. BIDDLE, T. L. GOOD; I. F. GOODSON (eds.): *La enseñanza y los profesores, I. La profesión de enseñar*; pp.19-98. Barcelona, Paidós.
- INGVARSON; MEIERS; BEAVIS (2005): «Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs On Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy», en Educational Policy Analysis Archives en <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>

- MIZALA, A.; ROMAGUERA, P. (2002): «Evaluación del Desempeño e Incentivos en la Educación Chilena», en *Cuadernos de Economía*, 118 Año 39, Diciembre.
- MORDUCHOWICZ, A. (2003): «Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes», en Documentos de trabajo, 23. Santiago de Chile, preal, en www.preal.org.
- NAMO DE MELLO, G. (2004): *Oficio de Profesor na América Latina y el Caribe*. Sao Paulo, Fundación Vitor Civita y UNESCO.
- NAVARRO, J. C. (2002): *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Washington, Red de Centros de Investigación del BID.
- OCDE (2002): *Attracting, developing and retaining effective teachers. Design and implementation plan of activity*. París, ocde, en www.oecd.org/edu/teacherpolicy.
- SINISCALCO, M. T. (2002): *A Statistical Profile of the teaching profession*. Ginebra-París, UNESCO-ILO.
- TEDESCO, J. C.; TENTI, E. (2002): *Nuevos docentes y nuevos alumnos*. Ponencia presentada en la reunión El desempeño de maestros en América Latina, Nuevas Prioridades, Brasilia, Julio 10-12 de 2002.
- TENTI, E. (1995): «Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente». Revista IICE, 7. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- (2005): *La Condición Docente*. Análisis Comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires, Fundación OSDE.
- VAILLANT, D. (2004): *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas, y debates*. Serie Documentos N° 31. Santiago de Chile, PREAL. Diciembre 2004.
- (2005): *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona, Octaedro.
- VAILLANT, D.; ROSSEL, C. (ed.) (2006): *Maestros en Latinoamérica: hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile, PREAL (en prensa).
- VEGAS, E. (2005): *Incentives to Improve Teaching*. Washington, The World Bank.

Páginas web

www.preal.org/GTD/index.php

www.preal.org/docs-trabajo/VaillantN31.pdf

Políticas públicas orientadas a atraer y a seleccionar graduados competentes para la profesión docente: el caso de Corea del Sur

Ee-gyeong Kim

Directora del Departamento de Investigación de Política Docente. Instituto Coreano de Desarrollo Educativo

Resumen

En Corea, las personas con talento dentro del mercado laboral desean ser docentes, en contraste con muchos países desarrollados que afrontan el problema del déficit y del deterioro de la calidad. Esto significa que la carrera docente es una profesión atractiva para la juventud coreana. Este artículo analiza los diversos factores que han contribuido a aumentar el atractivo de la carrera docente. Entre estos factores, se subrayan las intervenciones del gobierno para atraer, seleccionar y mantener docentes de excelencia en Primaria y Secundaria. Junto a la buena consecución de estas políticas, este artículo presenta los desafíos con los que se enfrentan, y propone visiones analíticas sobre el tipo de efectos que estas políticas han tenido en la calidad del cuerpo docente.

Palabras clave: política docente, selección de docentes, titulación, salario docente, intervención gubernamental, profesores coreanos.

Abstract: *Government Interventions Geared to Attracting and Selecting Able Graduates to the Teaching Profession: A Korean Case*

Able people in the labor market desire to become teachers in Korea, in contrast with several developed countries facing teacher shortages along with the problem of deteriorating quality. This implies that the teaching profession has been an attractive career choice for Korean youth. This paper analyzes various factors that contributed to enhancing the attractiveness of the teaching profession. Among various factors, government interventions related to attracting, selecting and retaining excellent elementary and secondary teachers are highlighted. Along with positive achievement of the policies, this paper presents the challenges they face, and suggest analytical views on what kind of effects such policies have had upon the quality of the Korean teaching force.

Key words: teacher policy, teacher selection, certification, teacher salary, government intervention, Korean teachers.

¿Acceden a la carrera docente los licenciados competentes?

La carrera docente en Corea es aparentemente una vocación atractiva elegida por jóvenes con talento. Un estudio sobre la inclinación vocacional de la juventud coreana (Byung-Sook Kim et al., 1998) descubrió que las profesiones que los jóvenes prefieren son: docente, funcionario, persona de negocios y médico, por este orden. Prefieren las profesiones que ofrezcan una seguridad laboral, una edad de jubilación avanzada y que sean estables. Y los factores que ejercen una influencia importante en la elección de una profesión son: la aptitud personal, el salario, la especialidad universitaria, el consejo de los padres y el reconocimiento social. Aunque estos factores se han señalado durante un periodo de inestabilidad económica en Corea, muestran cuánto atrae a la juventud coreana la carrera docente.

En Corea, en el mercado laboral, las personas con talento desean ser docentes, y los docentes en activo muestran índices muy bajos de abandono. En contraste con los países desarrollados que se enfrentan a una escasez de docentes, Corea está preocupada por el problema del exceso de profesores de secundaria. En el caso de los maestros, recientemente ha habido una insuficiencia temporal, que, sin embargo, no se ha debido al descenso del atractivo de la docencia; la ley que hizo descender la edad de jubilación de los maestros de los 65 a los 62 años en 1999 provocó la jubilación inmediata de 22.000 maestros en el año 2000, a la que no siguió una sustitución rápida de los maestros necesarios. Una jubilación a tan grande escala provocó el incremento de la oferta de empleo en la enseñanza para los solicitantes de trabajo que poseían el diploma de maestro, de ahí que la popularidad de los centros de formación del profesorado de la escuela elemental haya aumentado recientemente. Esta popularidad se manifiesta en el hecho de que el 5% de los estudiantes con mejores calificaciones que terminan la educación secundaria son admitidos por las universidades de educación, que son los centros de formación para los maestros.

Los docentes coreanos de educación primaria y secundaria en centros públicos y nacionales son funcionarios titulados tras concluir un curso en los centros de formación del profesorado autorizados por el gobierno. Se les exige aprobar el examen de empleo docente para poder ser contratados. El examen de empleo docente, administrado por el departamento de educación de nivel medio, es muy competitivo y, en el caso del examen para los profesores de educación secundaria, casi tanto como los exámenes para la selección de jueces y abogados. Actualmente, alumnos con buenos resultados provenientes de escuelas universitarias distintas a las de formación del pro-

fesorado, incluso de masteres y doctorados, se aglomeran para poder entrar en los cursos de formación de profesores. El hecho de que haya un gran número de estudiantes con talento que quieran ser docentes demuestra que la docencia es una profesión atractiva en Corea.

Sin embargo, el atractivo de la docencia está determinado por la combinación de varios factores, y por lo tanto no se puede explicar en términos sencillos. Aún así, la política gubernamental de exclusividad para el flujo interno de personas con talento dentro del cuerpo docente merece un análisis separado, ya que Corea se caracteriza por una fuerte tendencia a la centralización y a la intervención manifiesta del gobierno central en todos los aspectos de la política educativa. La política docente está dirigida por el gobierno: el Ministerio de Educación y Desarrollo de los Recursos Humanos administra la política relacionada con la formación, la certificación y la contratación de los docentes, mientras que la influencia en tales políticas de los departamentos regionales de educación y de los centros permanece muy limitada.

Corea quedó arruinada y desprovista de recursos naturales durante la Guerra de Corea en los años cincuenta. Sin embargo, llevó a cabo un crecimiento económico destacable en cuestión de décadas, orientado en gran medida por la planificación y la administración del gobierno en el desarrollo económico de la nación. Debido a los esfuerzos del gobierno, las políticas para el desarrollo educativo y del suministro de mano de obra industrial se impulsaron intensamente. Como resultado, los últimos cuarenta años han visto una expansión cuantitativa muy rápida de la educación: en 2005, 6.499.518 alumnos estaban inscritos en 9.003 centros públicos y nacionales de educación primaria y secundaria en todo el país, contando con una plantilla de 304.097 docentes. Además, había 1.673 escuelas privadas con 1.296.883 estudiantes inscritos y una plantilla de 76.292 docentes.

Hoy se puede afirmar que docentes competentes están detrás de los alumnos que obtuvieron un gran resultado en las pruebas internacionales de rendimiento como PISA y TIMSS. Algunos críticos desestiman el papel de los centros y los docentes en este rendimiento, dándole el mérito a la excepcional implicación educativa de los padres coreanos y su fuerte inversión en lecciones particulares. Sin embargo, es innegable que los trabajadores de primera categoría dentro del mercado laboral entran a formar parte del cuerpo docente. ¿Por qué cuando acaban el bachillerato, los alumnos dotados van a centros de formación del profesorado y eligen la docencia como carrera profesional?

Este artículo intenta analizar los factores que influyen en el atractivo de la docencia en Corea, centrándose en la concepción y la ejecución de la política educativa del

gobierno central. El flujo de personas con talento en la carrera docente no se puede explicar sólo por la política del gobierno, ni tampoco se puede desestimar la veneración tradicional coreana hacia la carrera docente. Por lo tanto, partiendo del respeto tradicional de los coreanos hacia la misma, este artículo intenta analizar las diversas políticas gubernamentales que han contribuido a mantener su atractivo. Junto a la buena consecución de estas políticas, se presentan aquí los desafíos que éstas afrontan, y se sugieren visiones analíticas del tipo de efectos que han tenido sobre la calidad de la docencia coreana.

Respeto tradicional hacia la carrera docente

El viejo dicho de que el monarca, el maestro y el padre son básicamente lo mismo, demuestra que los coreanos tradicionalmente han abrigado un profundo respeto por el docente y la educación. Antes de que el sistema moderno de educación pública se estableciese, el sistema educativo coreano había sido principalmente elitista, destinado a la nobleza. Bajo el sistema dual de clases que separaba a la nobleza de la población en general, la educación proporcionada por el gobierno y por la iniciativa privada fue de facto limitada a los hijos de la nobleza. Es más, el contenido educativo ignoraba el conocimiento práctico y estaba fuertemente inclinado hacia el conocimiento literario y académico requerido para entrar en el departamento público del estado Confuciano. La educación suministraba a las personas el único canal disponible para hacerse funcionario público y lograr el éxito socioeconómico. Tal influencia de la educación se arraigó en la mentalidad coreana y ha continuado sobreviviendo mucho después de la abolición del sistema de clases (Ee-gyeong Kim, 2002).

Los valores tradicionales de los coreanos hacia la educación fueron naturalmente transferidos a los docentes del sistema educativo moderno. Antiguamente, el alumno de estudios superiores era una persona con un estatus social elevado y objeto de una profunda reverencia social. Además del profundo respeto por los docentes, el hecho de que la carrera docente ofreciera una profesión estable excepcional con una recompensa económica relativamente elevada durante el periodo de privación nacional fue otro factor que atrajo numerosos individuos con talento a la profesión. El atractivo de la carrera docente atrajo numerosos y excelentes talentos humanos en comparación con otras áreas de la sociedad coreana. Estos talentos humanos fueron el

motor principal para formar la mano de obra industrial necesaria durante el periodo de alto crecimiento económico de los años sesenta y setenta del siglo xx.

Sin embargo, la necesidad de conseguir un número suficiente de profesores excelentes se enfrentó a nuevos y crecientes problemas en los años setenta y ochenta, cuando el crecimiento económico empezaba a dismantelar el hilo social básico de Corea. La rápida industrialización dependió de las industrias químicas, y la igualmente veloz urbanización provocó numerosas oportunidades de nuevo empleo económicamente atractivas. Este desarrollo de los sectores comercial e industrial hizo disminuir el relativo estatus socioeconómico de la profesión docente. Por consiguiente, la capacidad de los docentes aspirantes a los centros de formación del profesorado tendió a deteriorarse debido a los nuevos sectores en movimiento.

Sin embargo, desde mediados de los años noventa, Corea ha experimentado una crisis económica nacional, y en el proceso de superarlo ha emprendido una reestructuración intensiva en diversas áreas de la sociedad. En medio de la apertura del mercado interior al mundo internacional, la flexibilidad del mercado laboral y las reformas de las sociedades anónimas públicas y las grandes empresas privadas, la tasa de desempleo ha subido rápidamente. Al mismo tiempo, el concepto convencional del trabajo de por vida, o el contrato de larga duración ha desaparecido y la mano de obra irregular ha aumentado. Como consecuencia, la inestabilidad laboral se ha extendido a la sociedad en general. Bajo esta circunstancia, se formó un consenso público a favor de que la docencia se reestructurase también para compartir la carga de la sociedad creada en el proceso de superar la crisis nacional. Por lo que se llevó a cabo el descenso de la edad de jubilación de los docentes de los 65 a los 62 años. Sin embargo, en comparación con otros empleos, el cuerpo docente todavía disfruta de una estabilidad laboral considerable y la edad de jubilación es muy alta. Por ejemplo, considerando que la edad media de jubilación del trabajador coreano es de 54.1 años, más baja que aquella de los trabajadores de las grandes empresas (56.0) (KDI, 2004), la seguridad laboral garantizada por la edad de jubilación a los 62 años es un estímulo notable.

Un estudio dirigido en 1998 por el Instituto Coreano de Desarrollo Educativo muestra que la percepción del público en general sobre el estatus social de los docentes es todavía considerablemente elevado. Como respuesta a una pregunta sobre el nivel social de los docentes, comparado con otros trabajadores con los mismos años de estudio y experiencia, más del 75% de los padres respondieron que en promedio es más elevado, mientras que más del 60% de los docentes respondieron bajo o muy bajo (Ihm, Youn-ki, 1998).

Relacionado con este fenómeno, está el efecto secundario por el que el personal de apoyo de los centros quiere ser tratado como docente debido al alto reconocimiento social que éste recibe. La enfermera se llama «profesora de educación sanitaria»; la bibliotecaria «profesora bibliotecaria»; y el orientador profesional «profesor orientador»; todos disfrutaban del estatus legal y los mismos derechos que los docentes del aula. Recientemente, los nutricionistas a cargo del almuerzo de los centros emprendieron un recurso legal pidiendo que les fuera concedido el estatus de «profesor en nutrición»; y finalmente lo consiguieron. Al conseguir el estatus legal equivalente al de los docentes, este personal de apoyo ha empezado a pedir horas de enseñanza en las aulas.

El estatus legal del profesor

El atractivo de la carrera docente está íntimamente relacionado con el estatus legal y la seguridad laboral que éstos disfrutaban. Los profesores de centros públicos y nacionales son funcionarios públicos, de ahí que retengan los mismos derechos y deberes dados a los funcionarios del estado. La «Ley especial para mejorar el estatus de los profesores» garantiza el trato y el salario de éstos además del derecho de enseñar, el estatus legal, la negociación del convenio colectivo y los derechos de negociación de las organizaciones de profesores. Por lo tanto, una de las mayores ventajas del cuerpo docente es que su estatus y su puesto están garantizados por ley. Pueden trabajar durante toda su vida sin trámites de renovación de contrato. Además de esta ventaja, la percepción tradicional que iguala la enseñanza con una vocación sagrada y la crisis laboral actual provocada por las dificultades económicas recientes han creado el efecto de que los nuevos profesores vean la docencia como un empleo estable de por vida. La protección del estatus que les permite trabajar de por vida en los centros aparece en el artículo 43 de la Ley del Funcionario Público de Educación. Ésta sostiene que el derecho a enseñar y el estatus del docente están protegidos y que los docentes no pueden ser tratados injustamente por medio de la suspensión o del despido contra su propia voluntad.

La seguridad laboral de los profesores se puede ver analizando las razones de sus bajas. Según los datos estadísticos recopilados anualmente (Ministerio de Educación y Desarrollo de los Recursos Humanos e Instituto Coreano de Desarrollo Educativo,

2005, Anuario estadístico de educación), las razones por las que los profesores dan de baja son principalmente por enfermedad, muerte, alcance de la edad de jubilación, matrimonio, suspensión, jubilación honoraria, cambio de empleo, otros. Del total de 1.913 maestros dados de baja en 2005, 1.283 se retiraron al alcanzar la edad de jubilación, y las otras razones fueron: 24 por enfermedad, 40 por muerte, 2 por matrimonio, 4 por suspensión, 204 por jubilación honoraria, 92 por cambio de empleo, y 264 por otros motivos. En el caso de los profesores de secundaria, del total de 2.783 profesores dados de baja en 2005, 1.609 lo hicieron al alcanzar la edad de jubilación, mientras aquellos que lo hicieron por otros motivos no son muchos, entre ellos 13 por suspensión y 194 por cambio de empleo.

Sin embargo, la firme seguridad laboral de los profesores se está poniendo en duda. Mientras el llamamiento popular para la descentralización educativa se hace más fuerte, las autoridades del gobierno central en materia educativa están siendo transferidas a los gobiernos locales. Por consiguiente, los críticos sostienen que el estatus de los docentes de los centros públicos pase de funcionario del estado a funcionario local, lo que fue analizado seriamente en los primeros años del siglo XXI. Sin embargo, aunque los profesores desearon seguir siendo funcionarios del estado, considerado más estable, existió la preocupación de que, si dicho cambio de estatus sucediese, las condiciones laborales de los docentes y su estatus podrían debilitarse debido a la baja independencia económica de los órganos de gobierno locales y el desequilibrio económico existente entre las regiones. Por lo cual, la conversión hacia el estatus de funcionario local de los profesores está todavía pendiente.

Además, a medida que las exigencias de los padres para despedir a los docentes ineficaces e inmorales se hacían cada vez más fuertes, en septiembre 2005 el gobierno tomó medidas para resolver el asunto abandonado desde hace tiempo de los profesores inadecuados, anunciando una política para reforzar los trámites para evaluar y reprenderlos y excluirlos permanentemente de la docencia. Como educadores, se espera que los profesores posean un nivel más elevado de moral en relación con el resto de los ciudadanos y de demostrarla a través de sus acciones. Al mismo tiempo, al interactuar con los menores, los profesores, si se comportan inadecuadamente, podrían ejercer una influencia fatal sobre éstos; por lo tanto, existe un consenso social por el cual los comportamientos inmorales y problemáticos de los docentes deberían estar regulados más estrictamente que en otras profesiones. Aun así, algunos docentes han cometido actos ilegales con alumnos o han caído en la corrupción, acrecentando el descontento de los padres y provocando el enfrentamiento entre padres y profesores.

Problemas como éstos han continuado apareciendo porque el personal del campo de la educación tiende a ayudarse, dicha tendencia se apoya en la cultura docente y porque las medidas disciplinarias de los profesores están basadas en la Ley del Funcionario del Estado, que no está preparada para dirigir los asuntos relacionados con la docencia en particular. Los padres no están contentos con la situación actual, en la cual docentes condenados por faltas éticas profesionales como modificación de notas, soborno y malversación, que provocan la sospecha sobre su titulación como docentes, han obtenido un castigo leve, tal como una advertencia o un recorte salarial y, finalmente, su vuelta al centro. Por ejemplo, del total de 1.219 casos de castigos registrados durante el periodo 2002-2005, sólo 13 fueron graves, mientras que el resto sufrieron acciones disciplinarias leves (Ee-yeong Kim, 2005).

El nuevo sistema reforzado de sanción del docente podría ser un factor más o menos negativo para el estatus de éste, ya que prevé el despido de docentes que han cometido delitos graves y malas conductas profesionales, y que convierten al docente no apto para la enseñanza, además del despido de aquéllos que son incapaces de enseñar debido a problemas mentales o físicos. Sin embargo, se espera que estos docentes sean pocos numéricamente, y que esta medida estricta pueda elevar la confianza pública en la mayoría de los docentes que están entregados a su profesión.

Política salarial para aumentar el atractivo de la docencia

Cuando una persona elige una profesión, el salario ofrecido, con relación a otras profesiones que requieren un nivel educativo similar, tiene un efecto importante en su decisión.

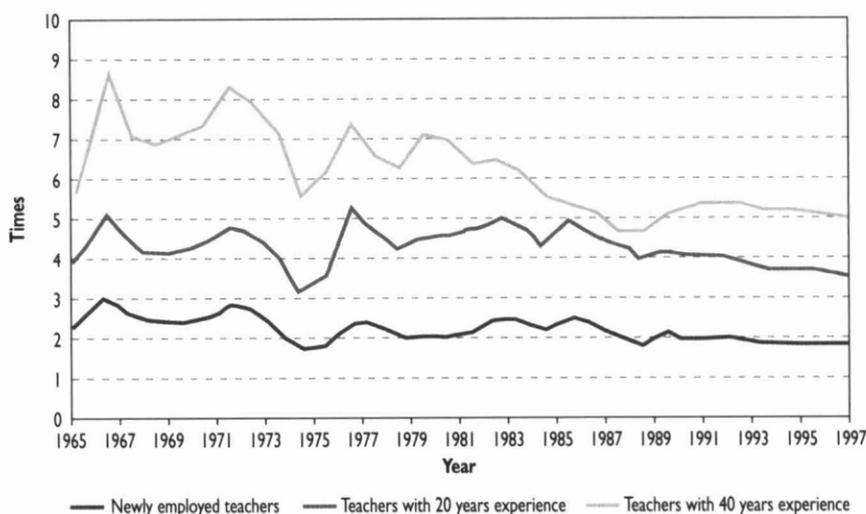
La escala salarial de los docentes coreanos de Primaria y Secundaria sigue el mismo sistema elaborado para los demás funcionarios del estado. El salario consiste en un sueldo base más varios complementos, que son de 16 tipos, como el complemento de final de semestre, el de asistencia regular, el familiar, el del coste educativo de los hijos, el complemento de horas extras, etc. Los complementos forman el 60% del salario total, y cada uno se calcula en base a un método complicado. Sin embargo, una proporción considerable de estos se paga en una cantidad fija en relación al nivel del sueldo base, con independencia de su nombre o su propósito inicial o por cuestión de antigüedad o de sueldo base, más una cantidad fija basada en la antigüedad; por lo que el complemento no se distingue del salario base. No obstante, éste no se

incluye en el cómputo de la pensión de jubilación, que toma en cuenta sólo el salario base.

De acuerdo con un análisis llevado a cabo para descubrir el nivel salarial de los docentes en relación con la situación del mercado laboral comparando el PIB per cápita con los salarios de tres tipos de docentes, los recién contratados, profesores con 20 años de experiencia, y aquéllos con 40 años de experiencia, de 1965 a 1997, el salario de los docentes decreció a largo plazo, mientras que en general se mantuvo más alto del PIB nacional (You-kyung Han, 2001). Por ejemplo, en 1965, los salarios de los recién contratados, de los docentes con 20 años de servicio, y de aquéllos con 40 años de servicio, eran tres, cinco y nueve veces el pib per cápita, respectivamente. Tras haber oscilado durante el periodo observado, en 1997 los salarios eran dos, cuatro y cinco veces, respectivamente, el PIB per cápita (ver Figura I).

De 1971 a 1997, el sueldo inicial de los profesores se ha mantenido aproximadamente igual que la media de los salarios de los trabajadores coreanos en general y de los trabajadores de las fábricas. Por ejemplo, en comparación con el salario medio de los trabajadores en general, el sueldo de los profesores empezó con el mismo nivel en 1971, subió un poco en los años ochenta, y bajó algo en los años noventa, manteniend-

FIGURA I. Evolución del sueldo de los maestros en relación con el PIB per cápita (1965-1997)



do el mismo nivel en general. Al comparar con el salario medio de los trabajadores de las fábricas, el salario de los docentes fue algo mayor durante las décadas de los setenta y los ochenta, y se convirtió casi en el mismo durante los años noventa. Dicha tendencia sugiere que este salario ha respondido de un modo flexible a las condiciones

TABLA I. Comparación del salario de los docentes de los países OCDE (2003). Salarios anuales estatutarios de los docentes en centros públicos en su sueldo inicial, tras 15 años de experiencia y en el nivel máximo, por nivel de estudios, en su conversión a dólares usando el PPP.

Países OCDE	Sueldo inicial/ formación mínima	Sueldo tras 15 años de experiencia /formación mínima	Sueldo en nivel máximo /formación mínima	Relación del salario tras 15 años de experiencia con el PIB per cápita
Alemania	38.216	46.223	49.586	1,71
Australia	28.642	42.057	42.057	1,40
Austria	24.475	32.384	48.977	1,06
Bélgica	27.070	37.128	44.626	1,26
Bélgica (Com. francesa)	25.684	35.474	42.884	1,20
Corea	27.214	46.640	74.965	2,42
Dinamarca	32.939	37.076	37.076	1,21
Escozia	27.223	43.363	43.363	1,45
España	29.973	34.890	43.816	1,42
Estados Unidos	30.339	43.999	53.563	1,17
Finlandia	27.023	31.785	31.785	1,12
Francia	23.106	31.082	45.861	1,12
Grecia	22.990	28.006	33.859	1,38
Hungría	11.701	13.923	19.896	0,98
Inglaterra	28.608	41.807	41.807	1,40
Irlanda	24.458	40.514	45.910	1,22
Islandia	18.742	21.692	24.164	0,73
Italia	23.751	28.731	34.869	1,08
Japón	24.514	45.515	57.327	1,60
Luxemburgo	44.712	64.574	91.131	1,14
México	12.688	16.720	27.696	1,75
Noruega	29.719	35.541	36.806	0,96
Nueva Zelanda	18.132	35.078	35.078	1,51
Países Bajos	30.071	39.108	43.713	1,29
Polonia	6.257	9.462	10.354	0,82
Portugal	20.150	33.815	53.085	1,81
República Checa	13.808	18.265	23.435	1,06
República Eslovaca	5.771	7.309	9.570	0,56
Suecia	24.488	28.743	32.956	1,00
Suiza	37.544	49.932	59.667	1,54
Turquía	12.903	14.580	16.851	2,10
Media de países	24.287	33.336	40.539	1,31

Fuente: OECD (2005): *Education at a Glance: OECD Indicators*.

del mercado laboral durante los años setenta y noventa, cuando el crecimiento económico y la expansión cuantitativa de la educación tuvieron lugar simultáneamente (You-kyung Han, 2001).

El nivel salarial de los profesores coreanos es más alto comparado con aquél de los países miembros del ocde. En 2003, el salario inicial de los maestros, calculado en 27.214 dólares, basado en el *Purchasing Power Parities* (PPP), se situó en el puesto 13º

TABLA II. Tamaño medio del aula en centros públicos, por nivel educativo entre los países OCDE (2003).
Número de alumnos por aula, cálculos basados en el número de alumnos y número de aulas

Países OCDE	Educación primaria	Educación secundaria de primer ciclo
Alemania	22,0	24,6
Australia	22,7	22,2
Austria	20,0	24,0
Bélgica	m	m
Bélgica (Com. francesa)	19,9	21,1
Canadá	m	m
Corea	34,7	35,4
Dinamarca	19,7	19,4
España	19,4	23,4
Estados Unidos	22,0	23,2
Finlandia	m	m
Francia	22,3	24,1
Grecia	17,1	22,7
Hungría	20,5	21,5
Islandia	18,2	19,4
Irlanda	24,0	20,4
Italia	18,0	20,9
Japón	28,6	33,9
Luxemburgo	15,5	20,2
México	20,0	30,1
Nueva Zelanda	m	m
Noruega	a	a
Países Bajos	x(5)	m
Polonia	20,8	24,6
Portugal	18,6	22,1
Reino Unido	x(5)	x(10)
República Checa	20,8	23,3
República Eslovaca	20,2	23,0
Suecia	m	m
Suiza	19,5	18,8
Turquía	26,9	a
Media de países	21,4	23,6

Fuente: OECD (2005). *Education at a Glance: OECD Indicators*.

entre los 30 países miembros; el salario de los maestros con 15 años de experiencia fue de 46.640 dólares, en el tercer puesto detrás de Luxemburgo y Suiza; y el salario de nivel máximo fue de 74.965 dólares, el más alto entre todos los países miembros. Al comparar el salario de los docentes con el nivel PIB per capita, la relación entre ambos para aquéllos 15 años de experiencia es de 2,42, la cual es mayor que en el caso de otros países miembros de la OCDE, que no se alejan mucho del 1,0 (OCDE, 2005) (ver Tabla I). El salario del nivel máximo es mucho más alto en Corea porque el salario continúa aumentando de modo lineal, a medida que los años de servicio se prolongan; se necesitan 37 años para llegar al máximo.

Sin embargo, el número de alumnos por aula es el más alto entre los miembros ocde. Mientras la cifra media ocde es de 21,4 y 23,6 en los centros de Primaria y Secundaria respectivamente, en Corea el número de alumnos por aula es de 34,7 y 35,4 respectivamente (ver Tabla II). El caso coreano es, en efecto, la demostración de una política eficiente por la cual el volumen del profesorado es relativamente bajo, mientras la paga por docente es relativamente alta. Aunque los profesores coreanos tienen una mayor carga al enseñar a un mayor número de alumnos por aula que en otros países más avanzados, el salario competitivo parece atraer a personas con talento a la profesión.

Políticas para animar a los estudiantes con talento a entrar en los centros de formación del profesorado

Desde que en Corea los centros de formación para maestros y profesores de Secundaria están separados, la política del gobierno para atraer personas con talento a la docencia se tuvo que realizar por separado. En el caso del nivel elemental, los maestros se forman principalmente en las 11 universidades nacionales de educación diseminadas uniformemente por todo el país; alrededor de 5.000 futuros maestros salen cada año. Los estudios en las universidades de educación duran cuatro años, y aquellos que deseen ser maestros deben obtener el título de maestro en una de estas universidades. Por lo tanto, un estudiante tiene que decidir si quiere ser maestro al terminar el instituto, y no hay un camino alternativo para obtener el título de maestro.

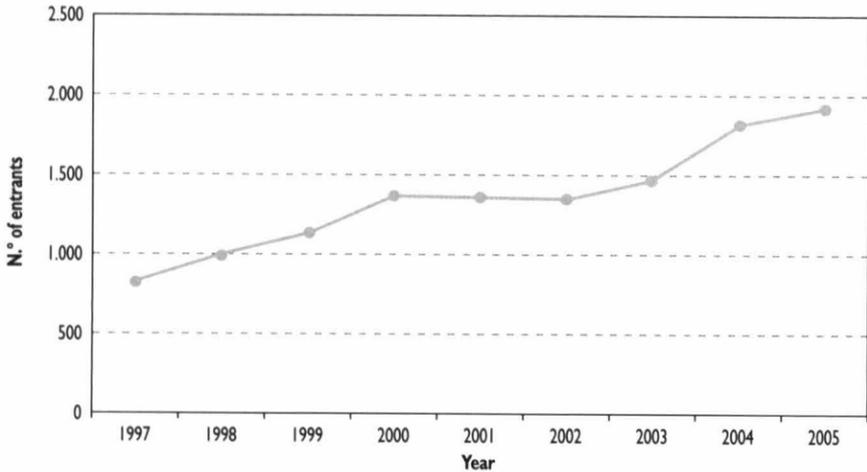
Con el reciente aumento de la popularidad de la docencia como profesión en Corea, la competitividad para entrar en una de estas universidades de educación se ha acentuado, hasta el punto de que los que terminan el bachillerato no son admitidos a

no ser que la puntuación del sat (examen de acceso a la universidad) esté dentro del 5 % de la mejores notas del país. Además, algunos licenciados, incluso con másteres y doctorados, solicitan entrar en las universidades de educación a través del procedimiento normal de admisión o por traslado. Así, la competencia para el traslado es de 20 a 1, llegando a ser de 40 a 1 en la región metropolitana de Seúl. La popularidad de las universidades de educación se debe a que la actual escasez de maestros facilita la oportunidad de ser admitido, lo que prácticamente garantiza el empleo de por vida. La escasez de maestros es un fenómeno temporal causado por la anteriormente mencionada reducción de la edad de jubilación en 1999. Desde que los centros de formación de maestros están dirigidos con el propósito de proveer maestros debiendo cumplir la cuota de alumnos establecido por el gobierno, es bastante probable que aquellos que obtienen el título de maestro consigan un empleo como docente.

Sin embargo, la selección de alumnos admitidos en los centros de formación de maestros subraya principalmente el rendimiento académico alto, más que la aptitud para la docencia, o el sentido del deber. Además, como tradicionalmente se ha considerado que la Educación Primaria incluya las funciones del cuidado y la protección de los niños, hay más alumnas que solicitan la admisión. Este fenómeno ha hecho aumentar cada vez más la proporción de maestras, desde sólo un 30% en los años setenta, a un 50% en los noventa, y finalmente el 70% en 2005.

Preocupado por la excesiva feminización de la carrera docente, a mediados de los años ochenta, el gobierno propuso una cuota en el porcentaje de sexos que evitara que un solo sexo excediera el 70% del número total de alumnos en formación; esto fue adoptado por las universidades, por lo que un solo sexo no podía exceder el 70% ó 75% en el proceso de selección. Debido a las acusaciones de discriminación de género, algunas universidades abolieron la regla de proporción de sexos; sin embargo, la mayoría de las universidades han vuelto a ejercerla a partir de mediados de los años noventa. Tal consenso general se formó bajo el reconocimiento de que la Educación Primaria debería dirigirse a proporcionar a los niños un lugar para socializarse que eduque ciudadanos prósperos, y tal objetivo podría ser entorpecido si solo un género fuera representado en el cuerpo docente. La cuota de proporción de sexos, además del aumento reciente de la popularidad de la docencia entre los estudiantes masculinos que afrontan la difícil situación del mercado laboral, ha provocado el incremento del número de estudiantes masculinos que acceden a las universidades de educación: de 866 alumnos de un total de 4.500 estudiantes de primer año -menos del 20% en 1996- el número de estudiantes masculinos fue de 1.339 en el año 2000, de 1.822 en 2004 y de 1.921 en 2005, o sea un 37% del total de los alumnos (ver Figura II).

FIGURA 2. Incremento del número de estudiantes masculinos que accedieron a los centros de formación de maestros (1997-2005)



Con el propósito de atraer personas con talento hacia las universidades de educación y asegurar una reserva de profesores excelentes para las regiones desfavorecidas dedicadas a la pesca y la agricultura, el Ministerio de Educación y Desarrollo de los Recursos Humanos ha llevado a cabo la «Admisión a las universidades de educación apoyada por la recomendación del Director de Educación». Las regiones rurales coreanas están subdesarrolladas económica, cultural y educativamente, por lo que cada vez más personas abandonan la región y, por consiguiente, el número de niños en edad escolar disminuye. Por lo tanto, los centros pequeños se han integrado y, como a los maestros se les exige enseñar a diversas clases y grados, la cantidad de trabajo ha aumentado comparado con aquél de los maestros en las regiones urbanas, por lo que generalmente no son partidarios de trabajar en las regiones rurales. Las medidas del gobierno para incentivar a los maestros de las áreas rurales, como otorgar puntuación para futuras promociones y proporcionar alojamiento, no han resultado suficientemente efectivas para animarlos a trabajar en estas regiones.

La «Admisión a las universidades de educación apoyada por la recomendación del Director de Educación» es la asignada para abordar el problema de la carencia de maes-

tros en las áreas rurales seleccionando a los estudiantes que han terminado bachillerato y que quieren enseñar en su región de origen donde la agricultura o la pesca sean las principales industrias, y recomendándolos para su admisión en las universidades de educación. Aquellos alumnos admitidos a través de esta medida reciben una beca durante sus estudios, y al terminar se les exige trabajar en la región designada por el director por una duración que no exceda dos veces el periodo de la beca. Si una persona no cumple con el servicio solicitado, la cantidad total de la beca deberá ser devuelta. En 2004, en las provincias donde predominan la agricultura y la pesca (las provincias de Chungcheongbukdo, Chungcheongnamdo, Gangwondo, Jeollanamdo, etc.), un total de 877 estudiantes fueron admitidos en las universidades de educación a través de esta medida. La medida se evalúa positivamente porque atrae personas con talento a la docencia además de proteger el derecho de aprender de los alumnos de las regiones desfavorecidas socio-económicamente. Se espera ampliar el campo de acción para resolver la escasez de maestros en las regiones rurales.

Los profesores de secundaria se forman a través de diferentes rutas, como las facultades de enseñanza, los cursos de formación de profesores en las universidades generales, y las facultades de educación para licenciados. Las facultades de enseñanza, nacionales y privadas, están dedicadas a la formación de profesores, mientras que los cursos de formación de profesores en las universidades generales otorgan certificados de enseñanza a aquellos que terminan el curso de formación. Las facultades de educación para licenciados ofrecen un programa de dos años a través de los cuales los licenciados de las universidades generales completan un curso de formación y reciben el certificado de enseñanza. Los certificados nacionales de enseñanza otorgados son idénticos, sin tener en cuenta la vía de formación seguida.

En los años cincuenta, sólo había seis facultades de enseñanza en todo el país, pero hoy, los centros de formación de profesores de secundaria son alrededor de 340. Como respuesta a la descomunal expansión cuantitativa de la Educación Secundaria en Corea durante los años sesenta y setenta, la demanda de profesores aumentó extraordinariamente. Al mismo tiempo, el periodo de rápido crecimiento económico vio un elevado índice de movimiento de profesores debido a la creación de nuevos trabajos. Por lo tanto, los itinerarios de formación de profesores se diversificaron para atender a la demanda de los mismos. Por otro lado, durante los años ochenta y noventa, esta demanda se estabilizó como resultado de la ralentización del aumento de la tasa de alumnos de secundaria y el descenso del índice de movimiento. Sin embargo, las diversas rutas para la formación se mantuvieron sin estructurar, mientras el número de los centros de formación de profesores no decreció, por lo que continúa habien-

do un exceso de profesores de secundaria. Cada año, más de 25.000 futuros profesores terminan el curso de formación, aunque sólo 6.000 son contratados (ver Tabla III.)

El problema del exceso de profesores ha provocado el interés sobre la dificultad de atraer personas con talento debido a la baja posibilidad de empleo y el descenso de la calidad de la formación de profesores debido al frágil programa de prácticas (Eun-bae Kong et al., 2002).

En 1990, los licenciados por las facultades de enseñanza gozaban de contratación prioritaria en los centros públicos de Educación Secundaria de acuerdo con el punto 1 del artículo 11 de la Ley del Funcionario Público de Educación, mientras que los futuros profesores que adquirirían los certificados de enseñanza a través de otras vías competían por las plazas sobrantes. Sin embargo, esta disposición legal se declaró inconstitucional, ya que contradecía el principio de igualdad de derechos y el derecho a elegir profesión de la Constitución; por consiguiente, en 1991 se adoptó el «examen de contratación», una competición abierta. Para ser profesor en los centros públicos y nacionales de Secundaria, un futuro profesor debe pasar el examen sin tener en cuenta su ruta de formación; y la competitividad es muy severa.

Por ejemplo, en el caso del examen de contratación de profesor de Secundaria realizado en diciembre de 2005, 59.090 personas solicitaron puesto para 5.245 plazas, dando un índice de 11,3 a 1. El índice de competencia varió según las materias, y fue particularmente alta para las asignaturas en cuales el número de plazas era bajo o había un gran número de desempleados titulados. Para la «materia común», 1.583 personas solicitaron

TABLA III. Porcentaje de profesores contratados entre aquéllos que terminaron el curso de formación de profesores de Secundaria (1999-2005)

Categoría	Rutas de formación (A)				Empleo (B)			Tasas de empleo (B/A)
	Facultades de enseñanza	Cursos de form. de prof. en Univ.	Facultad de educación para licenciados	Total	Profesores de centros públicos	Profesores de centros privados	Total	
1999	11.297	11.731	1.737	24.765	4.277	1.268	5.545	22,3%
2000	10.745	12.576	2.264	25.585	5.457	2.298	7.755	30,3%
2001	10.762	11.428	3.263	25.453	2.675	1.770	4.445	17,5%
2002	12.931	10.448	1.887	25.266	7.388	1.235	8.628	34,1%
2003	16.171	10.394	4.604	31.169	7.155	1.914	9.609	30,8%
2004	17.346	9.953	4.888	32.187	5.867	1.797	7.664	23,8%
2005	17.273	10.483	5.417	33.173	3.980	1.384	5.364	16,2%
Total	96.525	77.013	24.060	197.598	36.799	11.666	48.465	24,5%

Fuente: Datos internos, División de la educación de profesores, Ministerio de educación y desarrollo de los recursos humanos.

puesto para 65 plazas, con un índice de 24.4 a 1; en lengua japonesa, hubo 1.432 candidatos para 50 puestos, con un índice de 28,6 a 1; y para la asignatura de formación profesional, «información comercial», hubo 175 solicitudes para dos plazas, con un índice de 87,5 a 1 (Ministerio de Educación y Desarrollo de los Recursos Humanos, 2005).

La política del gobierno para atraer personas con talento a los centros de formación para profesores de Secundaria cambió en 1990. Antes de 1990, la política se había centrado en alentar el flujo de los estudiantes con talento, incluso de los provenientes de familias con bajos ingresos, proporcionando a los estudiantes de las facultades de enseñanza la exención de tasas y otros beneficios económicos. Sin embargo, cuando la oportunidad de acceso a la educación superior se amplió al público en general en los años noventa, la política ha insistido en atraer a los estudiantes con una mayor aptitud hacia la carrera docente, permitiendo sólo a los mejores estudiantes universitarios realizar los cursos de formación de profesores ofrecidos en las universidades generales. Por ejemplo, el gobierno permite a 132 universidades de todo el país iniciar los cursos de formación de profesores, pero solo el 10% de la población estudiantil en cada universidad puede acceder al curso. Así, un estudiante especializándose en matemáticas o en ciencias, para acceder al curso de formación de profesores para obtener el certificado de enseñanza, tiene que pertenecer al grupo de los que obtienen mejores notas, manteniendo una puntuación media de al menos notable. Dicha política parece haber funcionado como «embudo» hacia la profesión docente, permitiendo el acceso sólo a las personas con más talento.

Sistema de certificación con un débil control de calidad

A diferencia de otras políticas de intervención, el sistema de certificación de profesores en Corea es criticado por bajar la calidad de los profesores. En Corea, el título de docente es un certificado estatal, lo cual significa que el estado reconoce oficialmente que la persona que posee este certificado ha obtenido la especialización mínima que se necesita para llevar a cabo las tareas de profesor. Para que el estado reconozca oficialmente y con certeza el nivel profesional del titular del certificado, es necesario controlar sistemáticamente el proceso y el resultado de la obtención del certificado, y después de que el título se ha otorgado, supervisar de modo que se asegure la conservación de la profesionalidad inicial. Bajo el actual sistema de certificación del

profesorado de Corea, los individuos que carecen de la capacidad y la aptitud para ser profesores pueden entrar en la docencia simplemente realizando los cursos necesarios y obteniendo el título; por lo tanto, el sistema de control de los certificados necesita ser mejorado. Los problemas inherentes al sistema de certificación se pueden ver durante el periodo previo a la obtención del título y también después de que se haya obtenido (Ee-gyeong Kim et al., 2004).

El débil control de la calidad en el proceso de obtención del certificado después de que un estudiante entre en el centro de formación de profesores levanta la sospecha de la verdadera capacitación de los docentes coreanos, a pesar de que estén capacitados por ley por sus títulos. De hecho, aquellos que no están capacitados, o son menos competentes, no pueden entrar en la carrera docente, en principio. Los profesores a tiempo parcial que suplen a los profesores ausentes, y los profesores contratados que trabajan temporalmente en base a un contrato fijo en el puesto de los profesores de baja deben tener el certificado de docencia. Aunque los profesores asociados son docentes, se les otorga el estatus de profesor a través de un examen cuando hay problemas en la provisión de profesores, y normalmente están a cargo de los experimentos de laboratorio o las prácticas de campo. Como se puede ver en la Tabla IV, casi todos los profesores actuales, o sea, el 99%, posee el certificado de docencia.

El criterio para obtener el certificado de enseñanza difiere de un centro de formación a otro, y no hay un nivel estándar nacional que formule la calidad global. Aunque hay varios tipos de centros de formación de profesores con grandes diferencias entre éstos en términos de condiciones educativas, programas y aptitudes, el Ministerio de Educación y Desarrollo de los Recursos Humanos otorga un certificado de enseñanza idéntico de manera uniforme a todos los licenciados de todos los tipos de centros de formación. Es más, la finalización del curso asegura la obtención del certificado sin

TABLA IV. Porcentaje de los titulares del certificado de docencia, por nivel de enseñanza y tipo (2005)

Categoría		Docente				Sin titulación
		Sub-total	Docente	Docente asociado	Otros	
Nivel de enseñanza	Primaria	157.407(100,0)	157.248(99,90)	126(0,08)	33(0,02)	Ninguno
	Secundaria	217.830(100,0)	217.699(99,94)	79(0,04)	52(0,02)	
	Sub-total	375.237(100,0)	374.947(99,92)	205(0,05)	85(0,02)	
Tipo de centro	Público	298.436 (100,0)	298.216(99,93)	168(0,06)	52(0,02)	Ninguno
	Privado	76.801(100,0)	76.731(99,91)	37(0,05)	33(0,04)	
	Sub-total	375.237(100,0)	374.947(99,92)	205(0,050)	85(0,02)	

Fuente: Ministerio de Educación y Desarrollo de los Recursos Humanos e Instituto del Desarrollo Educativo (2005), *Anuario Estadístico de Educación*.

que haya ningún modo de estudiar su aptitud para la carrera docente, como un examen. Esta circunstancia hace descender la confianza del público en el certificado de enseñanza (Ee-gyeong Kim et al, 2004). Además, el proceso para la obtención del certificado no puede filtrar a aquellos que no son aptos para enseñar, y que tras conseguir el trabajo, probablemente sean docentes poco aptos. Una vez que una persona trabaja como docente, es muy difícil despedirla debido a las fuertes medidas de protección de estatus. Para resolver dichos problemas, muchos observadores están de acuerdo con que sería necesario cambiar el modo en que se obtiene el certificado de enseñanza y reforzar los criterios para otorgarlo. También se ha propuesto que se desarrolle un estándar nacional para la certificación.

Hay otro problema que sale a la superficie tras la obtención del certificado: el hecho de que no haya una fecha de vencimiento del certificado implica que una vez que la persona lo obtiene, no tiene por qué ampliar su desarrollo profesional. Para hacer frente a este problema, se ha propuesto que los docentes estén obligados a tomar parte en cursos de formación periódicos para renovar su certificado, con el propósito de mejorar la confianza del público en el certificado de enseñanza y mejorar la profesionalidad de los docentes. Los investigadores proponen la adopción de un sistema de renovación y validación del certificado de enseñanza. Sin embargo, el gobierno coreano, presionado por la objeción del sindicato de profesores, evita iniciar el programa para adoptar el examen de certificación nacional, o el certificado de sistema de renovación.

Sistema de colocación y selección que dirige la balanza entre la oferta y la demanda de profesores

En principio, el gobierno central se encarga de determinar las reglas básicas y las posturas de la política de selección y contratación de los docentes en los centros públicos y nacionales, aunque la autoridad para seleccionar, contratar y ubicar a los docentes se ha encargado a los directores de las oficinas de educación metropolitanas y provinciales, que son los órganos administrativos de educación en las regiones. Los candidatos que pueden optar a ser profesores se seleccionan a través de una competición abierta llamada «Examen competitivo de selección de candidatos para trabajar como funcionarios públicos de educación» destinado a los poseedores del certificado de docencia; aquellos que han sido seleccionados son contratados

por los directores de las 16 oficinas de educación. Desde que los profesores no son seleccionados ni colocados por la comunidad local ni por los propios centros sino por el gobierno central, hay espacio de sobra para encontrar el equilibrio entre la oferta y la demanda en consideración a las condiciones de todas las áreas de la región.

Al ubicar en los centros a los profesores que aprobaron el examen de contratación, Corea ha adoptado el sistema de rotación de docentes, que minimiza la posibilidad de que un profesor en particular sea víctima de unas condiciones locales desfavorables cuando son destinados a regiones socio-económicamente desfavorecidas. El sistema de rotación hace que los docentes de primaria y secundaria de los centros públicos y nacionales vayan a centros en provincias diferentes dentro de la región en la cual fueron contratados inicialmente, con un intervalo de cuatro a cinco años. Esto se controla de un modo diferente de una región a otra, aunque en principio los docentes cambian su lugar de trabajo regularmente. Para buscar la estabilidad dentro de la vida del docente, todo el distrito escolar se clasifica en diferentes niveles teniendo en cuenta la localización geográfica, las condiciones del tráfico, las instalaciones culturales, etc.; y un profesor que ha trabajado por un cierto periodo en un puesto puede optar a trasladarse a la región de nivel más elevado que prefiera.

El sistema de rotación de profesores se concibió con el mismo espíritu que la política de igualdad de la escuela secundaria de Corea. En los años setenta, para disminuir la fuerte competencia para acceder a los centros medios y superiores que empezaba incluso a nivel de la escuela elemental, los exámenes de acceso se abolieron y se llevó a cabo la política de igualdad de la escuela para ubicar a los alumnos en los centros vecinos basándose en el principio de la ubicación por proximidad geográfica. En este periodo se adoptó el sistema de rotación para asegurar la distribución equitativa de la calidad docente entre los centros.

Recientemente, ha habido críticas sobre la práctica del sistema de rotación docente, incluida una declaración de mal uso por parte de la administración escolar como un mecanismo para alejar a los docentes problemáticos. Además, debido al traslado habitual de profesores, es difícil ver el resultado de su trabajo. Dichos aspectos problemáticos del sistema de rotación han provocado la demanda de la abolición total del sistema. Sin embargo, se considera que el sistema de rotación ha logrado el ajuste de la oferta y la demanda de los profesores de diversas materias a través del traslado de los docentes de los centros públicos, además de contribuir a la mejora de la equidad educativa mitigando las diferencias regionales en la calidad de la educación. Si no

hubiera sido por el sistema de rotación docente, la mayoría de ellos se habrían acumulado en la capital y en otras regiones metropolitanas, por lo que habría sido extremadamente difícil proporcionar profesores a las áreas rurales, donde las condiciones sociales, económicas y culturales son inferiores.

El sistema de promoción que produce el aumento de la aptitud académica de los profesores

Hay un elemento táctico en el sistema de promoción del profesor coreano que es probable que cree la motivación para la ampliación del estudio de los profesores. En Corea, ser un administrador escolar, como director o subdirector, significa la obtención de una prima económica y un estatus social acorde. Los administradores escolares no reciben una formación separada, sino que se reclutan entre los docentes promocionados. Para la promoción, un candidato tiene que demostrar su capacidad y aptitud a través de su historial profesional y de sus logros en investigación, y ganar una competición feroz. El logro en investigación incluye los puntos obtenidos a través de los cursos de formación y los puntos convalidados por la adquisición de títulos de doctor o de máster; se pueden añadir hasta dos titulaciones de master para la convalidación de puntos. Por consiguiente, muchos profesores han comenzado a realizar doctorados y másteres.

La Tabla V muestra el nivel de consecución académica de los docentes de diferentes niveles y tipos de escuelas. La razón por la que el 14,3% de los maestros han estudiado menos de cuatro años en la universidad es que los estudios de las universida-

TABLA V. Nivel educativo de los docentes, por nivel y tipo de centro (2005)

Categoría		Total	Por debajo de cuatro años de estudios univ.	Cuatro años de estudios universitarios	Titulación superior o equivalente a un master
Nivel	Primaria	157.407(100,00)	22.513(14,30)	109.921(69,83)	24.973(15,87)
	Secundaria	217.830(100,00)	1.828(0,49)	152.938(70,21)	63.064(28,95)
	Sub-total	375.237(100,00)	24.341(6,49)	262.859(70,05)	88.037(23,46)
Tipo	Público	298.436(100,00)	23.442(7,85)	207.563(69,55)	67.431(22,59)
	Privado	76.801(100,00)	899(1,17)	55.296(72,00)	20.606(26,93)
	Sub-total	375.237(100,00)	24.341(6,49)	262.859(70,05)	88.037(23,46)

Fuente: Ministerio de Educación y Desarrollo de los Recursos Humanos e Instituto Coreano del Desarrollo Educativo (2005), Anuario estadístico de educación.

des de educación de maestros duraban dos años antes de 1981. En los niveles de Primaria y Secundaria, el número de docentes que han obtenido títulos equivalentes o superiores a un master continúan aumentando, siendo el de los profesores de Secundaria (28,95%) casi el doble que el de los de Primaria (15,87%).

Desde luego, no se puede pensar que la calidad del docente mejora cuando los años de estudio o el número de titulaciones aumentan. Aún así, se puede suponer que la adquisición de titulaciones superiores por parte de los profesores tiene una influencia positiva en los alumnos, además de contribuir a la calidad de la enseñanza al ampliar la perspectiva de los docentes y añadir profundidad a su esfuerzo académico.

Otro elemento positivo relacionado con el sistema de promoción de los profesores es el sistema de puntuación extra, que es un mecanismo para ubicar a los docentes de calidad en regiones remotas. La puntuación extra es uno de los ítems requeridos para la promoción de los docentes regulados por ley por el gobierno, y se puede conseguir trabajando por un tiempo determinado en centros de áreas remotas o en centros de educación especial. De hecho, como hay numerosos profesores compitiendo para ascender a administradores educativos, incluso un pequeño aumento en la puntuación puede decidir si un docente pasa a ser director; por consiguiente, es importante la puntuación extra de 12 puntos de un total de 212 asignados en la escala de promoción para ser administrador de un centro. Por lo tanto, las personas con talento interesadas en ascender suelen presentarse como voluntarios para trasladarse a áreas remotas. Aunque su motivación para presentarse como voluntario puede que no sea exactamente por afecto e interés por los alumnos en regiones desfavorecidas socio-económicamente, dichos alumnos terminan recibiendo excelentes y apasionados docentes gracias al sistema de puntuación extra.

Observaciones finales

En Corea, además de la imagen positiva tradicional otorgada a la docencia, las políticas gubernamentales, tratando de conservar el atractivo y la solidez de la profesión a pesar de las oscilantes condiciones económicas, han contribuido al realce de la situación actual, en la cual personas con talento eligen la docencia como carrera profesional. Aunque numerosas profesiones que ofrecen un salario alto y

un estatus social han surgido en medio del rápido crecimiento económico durante las últimas tres décadas, la docencia todavía es la vocación preferida de los jóvenes con talento. Sin embargo, la motivación detrás de la elección de la carrera docente parece diferir de una generación a otra: mientras en el pasado aquellos que buscaban honor y respeto eligieron la docencia, ya que era una vocación respetada para buscar el crecimiento espiritual de la juventud, la gente joven de hoy se inclina a elegir la profesión principalmente por su estabilidad profesional y la compensación económica.

Dicho cambio en la motivación para elegir la carrera docente tiene ramificaciones en la discusión sobre la titulación de los docentes. Las mayores críticas dirigidas a los docentes no tienen que ver con la falta de conocimientos sobre la materia, sino con la falta de su sentido del deber, dedicación y moral. La política para atraer a los alumnos con buenos resultados a la carrera docente ha tenido más o menos éxito en el desconcierto de los cambios económicos y sociales que han rodeado a la profesión. Sin embargo, la política para atraer, seleccionar y contratar a los futuros docentes que tienen un fuerte sentido de la responsabilidad para influir las vidas de los jóvenes estudiantes parece que ha tenido menor éxito.

También es dudoso que el atractivo de la carrera docente continúe en el futuro. Existen numerosos desafíos que potencialmente ponen en peligro la estabilidad de la carrera docente, mientras que la opinión de los coreanos sobre la profesión también está cambiando. Desde que el sindicato de docentes fue reconocido legalmente en 1999, cada vez más personas ven a los docentes como trabajadores, mientras la postura de ver a los docentes como «profesionales» se cuestiona. La excesiva politización de las actividades del sindicato de docentes no sólo ha presentado una imagen negativa al público en general, sino que además ha causado conflictos de grupo entre los profesores, administradores de los centros y padres. Es más, a medida que una serie de eventos que hieren la integridad de la carrera docente como el soborno o la modificación de notas aparecen en los titulares, la posición social y la imagen de la profesión se ha visto cada vez más debilitada.

La política de Corea para atraer docentes ha descuidado los mecanismos para examinar la aptitud de los futuros profesores para enseñar, su integridad, su honor, el sentido del deber y la dedicación; se muestra más preocupada por la cuestión de la plantilla del cuerpo docente para satisfacer la enorme expansión educativa que acompañó el rápido crecimiento económico. Para reforzar en el futuro este otro aspecto, debería haber un mecanismo para examinar las cualidades necesarias para ser docente al seleccionar, acreditar y contratar nuevos docentes. Dicho mecanismo requerirá muchas

horas y un gasto elevado en los plazos adecuados y que, siendo un gasto necesario, la sociedad coreana tendrá que pagar para conservar el atractivo de la docencia.

Traductora: Clara Alcaraz Sandoval

Referencias bibliográficas

- YOU-KYUNG HAN (2001): «The policies and structures of teacher salaries in Korea», *The Journal of Economics and Finance of Education*, Vol. 10,2, pp.271-298.
- YOUN-KI IHM (1998): *A Study on Citizens' Attitude to Education*. Seoul, Korean Educational Development Institute.
- KDI (2004): *Source Book for a Symposium on the Ageing of the Population Structure, Its Socioeconomic Ramification, and Countermeasures*. Seoul, KDI.
- BYUNG-SOOK KIM, et al. (1998): *A Study on the Korean Vocational Consciousness*. Seoul, Korea Research Institute for Vocational Education and Training.
- EE-GYEONG KIM; YOU-KYUNG HAN (2002): *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Background Report for Korea*. Available from www.oecd.org/edu/teacher-policy.
- (2005): «Teachers' perception of evaluating ineffective elementary and secondary teachers in Korea» *The Journal of Educational Administration*, Vol. 23, 4, pp.77-101.
- EE-GYEONG KIM, et al. (2004): *Research on Improving the Teacher Accreditation and Training System*. Seoul, Korean Educational Development Institute.
- EUN-BAE KONG et al., (2002): *An Evaluation of Korean Education Policies*. Seoul, Korean Educational Development Institute.
- Ministry of Education and Human Resources Development, press report, December 6, 2005.
- OECD (2005): *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris, OECD.

La política sobre formación inicial de docentes en Québec

Clermont Gauthier

Cátedra de investigación del Canadá en Formación de docentes. Universidad de Laval

Resumen

Durante la última década, Québec ha modificado de manera significativa su sistema de formación de docentes de escuelas primarias y secundarias. Se destacan desde ahora dos orientaciones de formación: formar un profesional y formar un pedagogo cultivado. Por otra parte, se identifican doce competencias profesionales que desarrollar. El objetivo de este artículo es describir estas orientaciones y competencias, así como esbozar algunas implicaciones de estas innovaciones en las instituciones de formación de los profesores.

Palabras clave: competencias, profesionalización, formación de docentes, cultura.

Abstract: *Policies on initial teachers training in Québec*

During the last ten years, Québec has significantly modified its teachers training programme in Primary and Secondary schools. From now on, two ways of learning are stressed: training a professional and training a cultivated pedagogue. On the other hand, twelve professional competencies are identified to be developed. The objective of this paper is to describe these trends and competencies, and also to outline some implications of these innovations in teachers training institutions.

Key words: competencies, professionalization, teachers training, culture.

Introducción

En mayo de 2001, el Ministerio de Educación de Québec¹ publicaba un documento titulado: *La formación de docentes, las orientaciones, las competencias profesionales* (Ministerio de Educación, 2001)². Ese documento, que es en cierto modo el enunciado de la política ministerial en materia de formación del profesorado, determina las nuevas orientaciones de formación de los docentes en Québec y precisa las competencias que se espera de los recién licenciados. A partir de ese texto de referencia, todas las universidades de Québec³ tienen que elaborar nuevos programas de formación para los sectores de la educación primaria y secundaria, de la enseñanza de segundas lenguas, de la formación docente en adaptación escolar y de la enseñanza de especialidades: artes, música, educación física.

En un primer momento, describimos brevemente el contexto que presidió la producción de ese documento de orientación de la formación de los docentes en Québec. En segundo lugar, presentamos las dos orientaciones de base que han sido privilegiadas: formar a un profesional y formar a un pedagogo culto. Finalmente, esbozamos un cuadro de las 12 competencias profesionales que se proponen. En conclusión, examinamos algunas implicaciones de esta reforma de la formación inicial para las instituciones de formación de los maestros.

Contextualización

A lo largo de los años 1995 y 1996, el Gobierno de Québec procedió a una vasta consulta popular para hacer el balance del sistema de educación. Tras ese proceso llamado Estados generales sobre la educación, el Ministerio de Educación publicó un Enunciado

⁽¹⁾ En virtud de la Constitución de Canadá, Québec, como cada una de las otras nueve provincias canadienses, tiene el poder exclusivo de adoptar leyes propias en materia de educación. Por lo tanto, no hay ningún Ministerio Federal de Educación en Canadá sino más bien ministerios provinciales. Cada provincia gestiona de manera autónoma su propio sistema educativo y de entrada, la formación de los docentes.

⁽²⁾ El autor ha sido uno de los redactores principales de esta política ministerial en materia de formación en la enseñanza. El documento se puede descargar en las direcciones siguientes:

En francés: http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf

En inglés: http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens_a.pdf

En español: http://www.meq.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens_esp.pdf

⁽³⁾ En Québec, la formación de docentes comprende las Facultades de Ciencias de la Educación que están localizadas en las universidades.

de política educativa (1997) que dio la señal de partida a una reforma muy importante de todo el sistema escolar de Québec. Esta reforma afectaba principalmente a las escuelas primarias y secundarias pero interpelaba también a las universidades en lo que a programas de formación de docentes se refiere. En la extensión de esta reforma de las escuelas primarias y secundarias, se decidió revisar las orientaciones de la formación de docentes y las competencias pretendidas para el conjunto de los programas. El documento titulado *Formación de docentes, orientaciones, competencias profesionales* se produjo en este contexto (Ministerio de Educación, 2001).

Dos orientaciones de base

Tal como se ha mencionado más arriba, ese documento sobre la formación de los maestros comporta dos orientaciones de base: formar a un profesional y formar a un profesional culto. Examinémoslas por turnos.

Primera orientación. Formar a un profesional

La idea de la profesionalización de la docencia comenzó a circular en nuestros medios educativos a principios de los años noventa.

La profesionalización designa un proceso que consiste, por una parte, en formalizar los saberes, las habilidades y las actitudes necesarias para el ejercicio de una profesión y, por otra, en hacer que se reconozca esa experiencia profesional en la sociedad. La profesionalización remite a dos procesos diferentes pero complementarios: la profesionalidad y el profesionalismo (Bourdoncle, 1991; Lang, 1999).

Algunos autores llaman profesionalidad a ese primer proceso que se desarrolla en el seno mismo de un cuerpo o conjunto de profesionales. Todos sabemos que las profesiones evolucionan a lo largo del tiempo, pero que sus características y sus exigencias también. Enseñar hoy en día es diferente del oficio que se ejercía en el siglo xvii. En consecuencia, los saberes, las habilidades, las actitudes que se le requerían a un docente de aquella época difieren de lo que es necesario para el docente contemporáneo a la hora de ejercer su trabajo. La profesionalidad consiste en el conjunto de características más o menos formalizadas de una profesión en una época determinada. Por otro lado, se llama

profesionalismo al segundo proceso relacionado con la profesionalización. El profesionalismo, al revés que la profesionalidad, es un proceso externo. Implica de alguna manera un trabajo que tiende a favorecer el reconocimiento por la sociedad de la experiencia que poseen los miembros de un cuerpo profesional.

Examinemos en primer lugar más en detalle el proceso interno, la profesionalidad, para encadenar después con el proceso externo, el profesionalismo.

La profesionalidad conlleva varias dimensiones. Primero, implica la formalización de los saberes de un empleo determinado. La docencia es un trabajo. Ese trabajo se desarrolla en un contexto que necesita recursos (material, mesas, cuadernos de ejercicios, etc.) y conlleva obligaciones (horario, programa, número de alumnos, dificultades de adaptación y de aprendizaje, etc.). Esos recursos y esas obligaciones determinan en gran parte el trabajo del docente en el sentido en que condicionan los saberes, habilidades o actitudes que serán movilizadas por este último para que pueda conseguir instruir y educar a los alumnos. Un aspecto fundamental de la profesionalidad reside en la identificación de esos saberes de la práctica del oficio de docente.

La movilización de saberes profesionales específicos constituye otra dimensión de la profesionalidad. Algunos saberes profesionales propios del oficio del docente no se reducen a las competencias del especialista de una disciplina ni a las del ciudadano ordinario. En ese sentido, formar a un docente de química es diferente que formar a un químico profesional. Evidentemente, el docente de química (como el químico profesional) tiene que conocer bien su disciplina. Sin embargo, mientras que el químico trabaja en el laboratorio con sus probetas, el docente, por su parte, trabaja con seres humanos, sus alumnos, y con motivo de las probetas. Tiene por tanto que dominar otro tipo de saberes o habilidades o actitudes para ser capaz de ejercer su oficio adecuadamente. La docencia es un oficio interactivo, es decir, un trabajo que no se practica con objetos inanimados sino con muchas personas. Por consiguiente, la existencia misma de un colectivo de alumnos en una clase modifica la naturaleza de los saberes que debe poseer el docente. No sólo tiene que conocer el saber disciplinar que posee el químico si quiere enseñarlo, sino que además tiene que ser capaz de hacérselo aprender a los alumnos. Para ello, movilizará un repertorio de estrategias específicas y adaptadas a su clientela. Por otra parte, el docente ejerce un oficio diferente al del ciudadano ordinario. Nadie (aunque haya pasado varios años en los bancos del colegio como alumno) puede autoproclamarse competente en docencia. La docencia exige la movilización de un determinado número de saberes específicos que se adquieren progresivamente a lo largo de un determinado número de años de aprendizaje en el marco de formaciones iniciales y continuas adaptadas para ese fin.

La profesionalidad está asociada al aprendizaje continuo. El profesional es el que no deja de aprender su oficio. La competencia, en muchos aspectos, puede ser entendida como una finalidad sin fin. Por ejemplo, el desarrollo del espíritu crítico es el proceso de toda una vida, proceso que nunca será completado: nunca se es completamente crítico, ni desde todos los puntos de vista.

La profesionalidad remite también a la eficacia y a la eficiencia de los actores. La eficacia significa que el docente sabe hacer; consigue por ejemplo evaluar, planificar, gestionar su clase, etc. Pero aún hay más. El docente no sólo sabe hacer, sino que sabe hacer en el interior de una red de obligaciones. Es lo que se llama eficiencia. El docente competente no sólo es eficaz, sino que también es eficiente. No tiene, por ejemplo, toda la vida para enseñar a leer a sus alumnos, tampoco tiene siempre todo el material necesario para ejercer su oficio, tampoco todos sus alumnos son inteligentes o están motivados por igual. Evidentemente, todos deseamos encontrarnos con cuantas menos obligaciones mejor pero nadie podrá jamás eliminar el conjunto de obligaciones que existen en su oficio ni en el oficio que sea.

Finalmente, una última dimensión de la profesionalidad remite a compartir la experiencia entre los actores. La enseñanza es un oficio secreto. Ese trabajo siempre se ha desarrollado tras las puertas cerradas de la clase. Ahora bien, constatamos, con la nueva profesionalidad que se está instalando en la actualidad, que se está empezando a conocer mejor el contenido de la caja negra. Los saberes, habilidades y actitudes necesarios para enseñar están cada vez más identificados y precisados en la literatura científica⁴. Es entonces posible compartir esa experiencia entre los actores integrándolos en la formación.

Algunos sostienen que el oficio de docente se aprende trabajando, a merced de ensayos y errores. Una idea como ésta, muy extendida, manifiesta de manera flagrante la no-profesionalización de ese oficio en el sentido en el que ésta significa que cualquier persona, en la medida en que domina el contenido, puede enseñar convenientemente. Sin embargo, el análisis de las prácticas en las clases revela la falsedad de esa creencia. Las prácticas de los docentes no son todas equivalentes. De la misma manera, se observan variaciones importantes en la eficacia de los docentes. Todas las estrategias pedagógicas no son equivalentes ni favorecen en el mismo grado de aprendizaje de los alumnos. Algunas estrategias son más eficaces que otras y el hecho de compartir la experiencia entre los actores permitiría devolver al público lo que ha estado demasiado tiempo

⁴ La labor docente ha sido objeto de numerosas investigaciones desde hace una treintena de años. Basta con mencionar los considerables *Handbooks of research on teaching* que se han publicado. (Pasara a p. 4)

escondido, hacer que se reconozcan estrategias que tienen determinadas virtudes y que podrían integrarse en la práctica de la mayoría de los docentes.

Ahora, examinemos el otro proceso, el proceso externo llamado profesionalismo.

El profesionalismo consiste en el conjunto de las estrategias de reconocimiento social y legal que los actores utilizan con el fin de obtener algunos privilegios. Ese fenómeno aún está poco descrito en la literatura. Aunque los docentes quisiesen auto-proclamarse profesionales, nadie garantiza que la sociedad los reconociese como tales. Un trabajo debe realizarse en el espacio público y consiste en intentar que la sociedad reconozca la experiencia particular que poseen los docentes. Constatamos que la legitimación por la ciencia tiene una importancia realmente estratégica en nuestra época. En efecto, se considera profesionales a los que son capaces de formular un discurso basado en argumentos de tipo científico. Por eso, la formalización de la práctica, es decir, la identificación, a partir de la investigación, de saberes, de habilidades, de actitudes propias del ejercicio de ese oficio es extremadamente importante en ese proceso de reconocimiento social, reconocimiento que de otra manera o no se concederá o sólo se hará parcialmente.

¿Qué vínculos podemos establecer entre la profesionalización y la formación en docencia?

En primer lugar, la formación de docentes debe tener en cuenta la complejidad del acto de enseñar. Enseñar es una actividad compleja en el sentido en que implica ambigüedad, imprecisión, incertidumbre. Cuando se enseña, nunca se está muy seguro de lo que va a ocurrir. Nunca se tiene pleno control de todas las variables que existen en una situación de clase. El químico en sus investigaciones en el laboratorio puede controlar el conjunto de las variables con el fin de poder medir con rigor los efectos de un experimento. Por lo contrario, en una situación de docencia, todo es de otro modo. El docente no tiene el control de todas las variables que están en juego. Tiene ante él entre 25 y 30 alumnos. Tiene que tener en cuenta las dimensiones afectivas, sociales, cognitivas de cada uno de ellos. Muchos acontecimientos sobrevienen a la vez en la clase. A menudo, el docente tiene que tomar decisiones en situación de urgencia; no tiene tiempo de analizar todos los componentes que están en juego. Muy a menudo, toma decisiones con informaciones incompletas. Además, el docente trabaja con personas, sus alumnos, sobre un contenido y no con objetos inanimados. Pero esas personas con las que trabaja pueden no entender, ni escuchar, estar más o menos dotados, mostrar problemas de comportamiento, etc. Dicho de otra manera, pueden resistirse voluntariamente o no a la palabra del maestro. Esa resistencia aumenta la incertidumbre inherente a la situación pedagógica. Aunque el docente tenga la tarea

de instruir y de educar a sus alumnos, no está seguro de que pueda conseguirlo teniendo en cuenta esa complejidad y esa resistencia. En ese sentido, una formación de docentes que quisiera tener en cuenta la complejidad del acto de enseñar no podría basarse en un acercamiento tecnicista. En efecto, no hay ningún algoritmo del buen docente, no hay ninguna receta mágica para enseñar bien. Por la resistencia de los alumnos, por la situación pedagógica marcada por la ambigüedad, está claro que no se puede codificar la docencia. Un acercamiento tecnicista no conviene aunque este oficio contenga aspectos técnicos.

Por otra parte, una visión más académica de la formación, que consistiría en pretender que para enseñar basta con conocer la materia, resulta igualmente inadecuada. Aunque el conocimiento de la materia sea absolutamente necesario para el docente, resulta sin embargo insuficiente para ejercer este oficio convenientemente. Enseñar exige otro tipo de saberes y de habilidades que desbordan ampliamente el único dominio del contenido disciplinario. Por consiguiente, la formación del químico no requiere las mismas competencias que la formación del profesor de química.

Formar en una perspectiva profesionalizante implica la puesta en marcha de una formación integrada y anclada en los lugares de práctica. Integrar es diferente a yuxtaponer. Por integración, se entiende primero el establecimiento de vínculos entre los cursos de naturaleza más teórica y los que tienen una intención más práctica. Por integración, también se entiende el establecimiento de vínculos con las condiciones reales del oficio. Así como unos cursos teóricos pueden no tener de ningún modo en cuenta las condiciones reales del ejercicio del oficio, igualmente podríamos imaginar que las actividades prácticas estén tan «desconectadas». El conjunto de las actividades de formación de un programa que persigue objetivos de profesionalización debe estar vinculado con las condiciones reales del ejercicio del oficio. A ese respecto, la formación práctica en las clases toma más importancia cuanto más se refiere al contexto real del oficio.

Una formación profesionalizante establece vínculos con los datos de la investigación. La investigación en docencia ha evolucionado mucho desde hace 30 años. Antes de los años sesenta, se habían llevado a cabo pocas investigaciones en el campo de la educación y aún menos en las aulas donde los comportamientos de los docentes se observaban y se relacionaban con sus efectos sobre el aprendizaje de los alumnos. Desde entonces, la situación ha cambiado considerablemente y se han llevado a cabo muchas más investigaciones en las clases. Hoy en día es posible comparar la eficacia de algunas prácticas didácticas y pedagógicas. Más aún, esos resultados de investigación pueden servir para mejorar la formación.

Una formación profesionalizante está basada en la cooperación y la concertación entre los actores. Necesita medios de práctica para existir. Hay que crear condiciones de cooperación en torno a la formación del aprendizaje de competencias profesionales. Desde principios de los años noventa, con la reforma de la formación de maestros, se han hecho muchos esfuerzos en ese sentido aunque todavía pueden aportarse mejoras. Anteriormente, el medio universitario y el medio escolar funcionaban en paralelo, como dos soledades. Desde hace unos diez años, la colaboración se ha intensificado. Los actores de las dos partes han iniciado un trabajo conjunto; han iniciado el diálogo y la concertación y poco a poco los prejuicios han empezado a caer. Por eso, es importante mantener y acentuar la cooperación y la concertación no sólo entre el medio universitario y el medio escolar, sino también entre las facultades universitarias que intervienen en la formación de docentes.

Segunda orientación: formar a un pedagogo culto

El enunciado de política educativa publicado por el Ministerio de Educación en 1997 insiste particularmente en la dimensión cultural para las escuelas elementales y secundarias. Hay dos aspectos que merecen la atención en ese sentido. Por una parte, se indica que el contenido cultural del nuevo currículo de las escuelas debe ser realzado. Desde entonces, el Ministerio de Educación ha puesto en marcha una importante reforma del currículo de primaria y de secundaria. Esperemos que el objetivo del realce cultural se consiga. Por otra parte, el ministerio acentúa también un aspecto fundamental, es decir, que hace falta favorecer un acercamiento cultural de la docencia. En ese sentido, la formación de maestros también se ve interpelada. La expresión acercamiento cultural de la docencia es seductora, pero, ¿qué puede querer decir?

Para reflexionar sobre esta idea, es conveniente que en primer lugar precisemos lo que se entiende por cultura. Ahora bien, el que quiera examinar la cuestión de la cultura abre una verdadera caja de Pandora por la cantidad de posturas diferentes y de definiciones múltiples del concepto de cultura que descubrirá. Por ejemplo, el estudio de Simard (1999) menciona que entre 1871 y 1950 se formularon 160 definiciones del concepto de cultura. Nos podemos imaginar fácilmente que, entre 1950 y el 2000, haya otras tantas, si no más. Entonces, ¿qué definición de cultura elegimos teniendo en cuenta ese impresionante abanico de posturas en competencia?

Una solución ha sido la de aceptar una definición de cultura que pueda ponerse en relación con la problemática de la docencia. Para abordar el concepto de cultura,

hemos empezado por aislar dos significados de la palabra. Primero, la cultura puede pensarse como objeto; a continuación, puede también definirse como relación. Examinémoslo más en detalle.

La cultura pensada como objeto

La cultura como objeto puede tomar un sentido descriptivo o prescriptivo. Para comprender el sentido descriptivo de la cultura pensada como objeto, las distinciones aportadas por F. Dumont (1971a) parecen muy fecundas. Este último habla de primera y de segunda cultura. La primera cultura consiste en todo lo que aprendemos sin que haga falta un estudio formal. Ese aprendizaje pasa por el hueco de la conciencia como por ósmosis en lo informal de lo cotidiano. De manera más o menos consciente, cada uno aprende una lengua, costumbres, hábitos alimenticios, códigos de vestir, normas, valores, etc. Todos nos desarrollamos por esa primera cultura que absorbemos como esponjas y que circula en los medios en los que vivimos. La primera cultura es, por tanto, lo que se nos da inicialmente y que hemos aprendido por ósmosis.

Por otra parte, la segunda cultura es la distancia, el desarraigo de la primera cultura. Por ejemplo, una disciplina científica como la sociología nos permite comprender nuestros comportamientos sociales, echar una mirada distanciada sobre que lo somos. Todas las disciplinas científicas (sociología, psicología, química, física, etc.) permiten ese desarraigo, ese distanciamiento con respecto al mundo en el que nos bañamos. Mientras cada uno está inmerso en el mundo por su primera cultura, se desarraiga, la mira, la contempla por la segunda cultura. La cultura como objeto puede entonces tomar ese sentido descriptivo a partir de la distinción entre primera y segunda cultura.

La cultura pensada como objeto puede revestir también un sentido prescriptivo. En ese sentido, nos referimos al ideal de la persona culta. La definición de una persona culta deriva de un proceso normativo o prescriptivo. Es objeto de debate a propósito de lo que es deseable en una sociedad determinada. Por ejemplo, los Estados generales sobre la educación en Québec han sido el motivo de un debate en la sociedad sobre objetos culturales que sirven para definir a una persona culta. Los objetos culturales que una sociedad estima deseables y que formarán parte del currículo no están determinados científicamente puesto que son en primer lugar y ante todo opciones políticas. Intervienen grupos de presión y acaban por influenciar a la opinión pública. Ese ideal de persona culta varía en la historia, según las sociedades, según las épocas. El Québec de los años cuarenta promocionaba un humanismo clásico definido por las humanidades griegas y latinas más que un humanismo científi-

co construido sobre las ciencias como fue el caso a partir de los años sesenta. La definición de hombre culto estaba entonces mucho más cercana del erudito que del científico. Era la elección de los líderes sociales del momento.

Esas opciones sociales en cuanto a naturaleza de los objetos culturales necesarios para formar a una persona culta determinan los programas escolares. Un currículo es el conjunto de objetos culturales que una sociedad estima deseables para formar a las generaciones emergentes. Un programa escolar es por tanto una decisión normativa sobre el ideal de hombre culto.

Si la problemática de la cultura se limitase sólo a determinar los objetos culturales, la solución sería simple: consistiría sólo en añadir cursos de cultura en los planes de formación de los estudiantes. Ahora bien, aunque sea necesario que el estudiante posea una buena segunda cultura, sigue siendo insuficiente. Hay que ir más allá en la perspectiva de formación de docentes y examinar la manera de enseñar de manera cultural. Por eso, también hace falta pensar la cultura como relación.

La cultura pensada como relación

Hay que pensar la cultura en la escuela como la construcción de una triple relación: relación con el mundo, relación consigo mismo y relación con los demás. Parece bastante abstracto. Pongamos un ejemplo para captar mejor esos matices. Es el del pedagogo latinoamericano Paolo Freire, que trabajó en la alfabetización de los campesinos en Brasil.

Imaginemos la siguiente situación. Por su primera cultura, los campesinos brasileños están ya en una relación con el mundo, en una relación con ellos mismos y en una relación con los demás. Están en una relación con el mundo en el sentido en que ya interiorizan, de entrada, representaciones de clases. Por la educación informal, naturalmente, ya interiorizan que el mundo está dividido en dos clases. Están los ricos de los que no forman parte y están ellos, los pobres. Esa división en clases es percibida como si fuese una ley de la naturaleza. Una ley del mundo es una fatalidad a la que no se le puede cambiar. De esta manera, los campesinos interiorizan una identidad particular, una relación consigo mismos. Recordarán que en Québec, en una época no muy lejana, la población franco-canadiense más pobre había interiorizado esa identidad particular de portadores de agua de los ricos ingleses, «haber nacido para pobres» y una condición de vida mísera. Puesto que el mundo está hecho así, resulta inútil cuando nos representamos así el mundo reivindicar el acceso a los bienes y a la cultura de los ricos. El pobre se considera menos inteligente y capaz que el que posee. Está tranquilo con sus semejantes y asume que vive en sus relaciones con

los demás. La primera cultura, en la perspectiva del campesino brasileño, va a ser interiorizada a sus espaldas y va a estructurar su relación consigo mismo, su relación con los demás y su relación con el mundo.

¿Qué hizo Paolo Freire con los campesinos brasileños? Alfabetizándolos, enseñándoles a leer, transformó progresivamente su relación con el mundo, su relación consigo mismos y su relación con los demás. Modificó su relación con el mundo en el sentido en que les hizo tomar conciencia, poco a poco, de que la pobreza no es una ley de la naturaleza, que existen condiciones sociales, históricas, económicas que pueden explicar su situación de desheredados. Les hizo comprender que no es que Dios lo haya querido así, que no se trata de la fatalidad, que no es el orden del mundo ni el orden de las cosas. Alfabetizando a los campesinos, Paolo Freire va a transformar poco a poco su comprensión del mundo, su relación con el mundo. Poco a poco, su relación consigo mismos va también a transformarse, su relación identificativa va a modificarse. Ya no van a creerse destinados a la miseria sino que se verán capaces de destacar ellos también. Su relación con los demás también va a transformarse, en el sentido en que podrán unirse para llevar una lucha política para transformar esa realidad alienante y tener acceso a un mundo mejor, más igualitario, más democrático.

Para Paolo Freire, alfabetizar es algo más que simplemente enseñar a alumnos un objeto cultural (un código de lectura), es, también y sobre todo, transformar, progresivamente, su relación con el mundo, su relación consigo mismos, su relación con los demás.

En esta perspectiva, ¿cuál es el papel del maestro con respecto a la cultura? El maestro hace pasar a los alumnos de la primera a la segunda cultura. La cultura transforma la relación con el mundo, consigo mismos y con los demás de cada uno de los alumnos. Lo hace por medio de objetos culturales. Utilizando objetos de la segunda cultura, la escuela va a modificar su comprensión del mundo, su identidad y su relación con los demás. En esta perspectiva, el maestro, por analogía con el barquero que transporta a los pasajeros de una orilla a la otra de un río, puede ser visto como un «barquero cultural» (Zakharthouk, 1999), es decir, como el que hace pasar a sus alumnos de la primera a la segunda cultura.

Tenemos un buen amigo que enseña música en la escuela primaria. Descendiente de una familia de músicos, aprendió durante su infancia, en su primera cultura, la música folclórica del Québec tradicional. Por el contrario, su formación musical (su segunda cultura) fue de tipo clásico. Sin embargo, los alumnos a los que enseña sólo escuchan música pop estadounidense. Es su primera cultura. En ese caso, el maestro no tiene que descalificar la primera cultura de sus alumnos. Está ahí, eso es todo. Es

lo dado a partir de lo cual puede construir. Sin embargo, al igual que Freire, puede llevarlos a otro lugar, puede hacerles que caminen, hacer que comprendan la estructura musical, llevarlos a diversificar sus elecciones musicales, etc. Para el maestro, la cultura primera de los alumnos constituye una tierra privilegiada para entrar en relación con ellos y hacerles pasar del otro lado, a la orilla de la segunda cultura.

Para conseguirlo, se presupone que el maestro sea él mismo heredero, crítico e intérprete. Por heredero, entendemos que el maestro sea alguien que conozca. No se puede enseñar lo que no se conoce. No se puede guiar si se es ignorante. Es por tanto esencial que el maestro conozca la herencia. Igualmente, tiene que ser crítico en el sentido en que conoce los límites del saber, es capaz de tomar una distancia crítica con respecto al discurso. Finalmente, el maestro es intérprete en el sentido en que sabe adaptar su discurso a los que se dirige. Es capaz de transformar el conocimiento, los objetos de saber para que sean pertinentes para sus alumnos. En ese sentido, el maestro está a la escucha de los alumnos, de sus discursos, de sus prejuicios, de los elementos que obstaculizan su conocimiento y va a poner en escena un saber adaptado a su público. Todos hemos tenido maestros en nuestra historia escolar que no tenían sentido de la interpretación, que no tenían esa sutileza de leer a su auditorio y ajustar su discurso al público. No se trata de vulgarizar o de sacrificar la complejidad hasta el punto de convertir los contenidos en algo simplista. Se trata simplemente de poner en escena el discurso de manera que los alumnos puedan tener acceso a él.

¿Cuál es el reto de la formación de los maestros en esta perspectiva? Es conseguir crear una especie de «deformación profesional» que hará que podamos distinguir, al final de la formación, al maestro del ciudadano ordinario y de los miembros de las demás profesiones. Conseguir que se reconozca a un docente por su manera de hablar, de crear relaciones, un poco como se reconoce a un abogado o a un médico por su manera de expresarse y de razonar. Deformación profesional en el sentido en que se podría reconocer a un docente no sólo a partir de objetos culturales que domina sino a la vez y sobre todo a partir de su relación con la cultura, su habilidad para transportar, interpretar y adaptar el saber para su público.

Hay una frase interesante de Javeau (citado por Simard, 1999) que dice: «La cultura no se lleva como una medalla colgada del cuello, sino más bien como un alimento en el estómago vacío». Esta cita es interesante en el sentido en que la visión de la cultura presentada no se reduce a la Gran Cultura de antaño, es decir, generalmente la que sirve para descalificar a los que no la poseen, que sirve para culpabilizar a los que no la tienen, que sirve para eliminar a los que carecen de ella. Hace falta más bien conseguir que a los que nos dirigimos, los alumnos, piensen en la cultura como un ali-

mento. ¿Por qué cultivarse? Simplemente, porque la cultura ayuda a vivir mejor, porque ayuda a comprendernos mejor a nosotros mismos, a los demás y al mundo en el que vivimos para poder eventualmente transformarse, los y lo.

El referencial de competencias en la formación de docentes

Se han identificado, con respecto a las dos orientaciones de base, doce competencias profesionales en la formación de docentes. Esas competencias se definen a partir del análisis de la labor docente. Por competencia entendemos el saber movilizar recursos para resolver problemas en el quehacer profesional (Le Boterf, 1997). Esas competencias han sido elaboradas a partir de la literatura científica sobre la docencia y el análisis de numerosos referenciales de competencias. Aunque las formulaciones son a menudo diferentes, la mayor parte de las competencias identificadas se parecen en la medida en que todos los docentes planifican, evalúan, gestionan su clase, etc.

Los enunciados de competencias así como sus componentes más específicos son gestos profesionales que los docentes ejecutan y de los que se espera que los futuros docentes aprendan a lo largo de su formación.

Competencia 1: El futuro docente evidencia cultura y dominio de las disciplinas de docencia

Componentes:

- Ha adquirido conocimientos, conceptos, métodos, los acercamientos propios a las disciplinas de su docencia.
- Es capaz de interesar a los alumnos y de poner a su disposición los conocimientos disciplinarios.
- Vincula los conocimientos que enseña con otras esferas del saber.
- Manifiesta una actitud crítica hacia los saberes enseñados.
- Establece vínculos entre los conocimientos disciplinarios enseñados y los de sus alumnos.

- Transforma la clase en un lugar para interrogar y debatir, donde cada alumno puede expresar sus opiniones en el respeto de las de los demás.
- Demuestra un espíritu crítico hacia sus propias convicciones, ideas, percepciones, juicios, prejuicios o preferencias culturales.

Competencia 2: El futuro docente domina la lengua de docencia en la forma oral y en la escrita

Componentes:

- Emplea un lenguaje oral variado y apropiado en su docencia y en sus intervenciones ante sus alumnos y pares.
- Respeta las reglas de la lengua escrita en las producciones destinadas a los alumnos y a sus pares.
- Es capaz de adoptar una postura durante los debates, expresarse correctamente, argumentar de manera coherente y respetuosa de la opinión de los demás.
- Corrige los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones orales y escritas.
- Trata de mejorar constantemente su expresión oral y escrita.

Competencia 3: El futuro docente crea situaciones de docencia y de aprendizaje

Componentes:

- Se apoya en datos didácticos y pedagógicos pertinentes en la elección de los contenidos de docencia y de las estrategias de intervención.
- Selecciona y ordena los saberes disciplinarios en función de las competencias que se desarrollarán en los alumnos.
- Planifica las secuencias de enseñanza y de evaluación teniendo en cuenta los contenidos disciplinarios y el progreso de los aprendizajes de los alumnos.
- Toma en consideración, durante la elaboración de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, las necesidades y los intereses de los alumnos, así como los factores ligados a su contexto socioeconómico y cultural.

- Anticipa los obstáculos susceptibles de perjudicar el aprendizaje de los contenidos disciplinarios.
- Planea situaciones de aprendizaje que permitan la movilización de las competencias en contextos variados.

Competencia 4: El futuro docente aplica situaciones de enseñanza-aprendizaje

Componentes:

- Crea condiciones para que los alumnos se comprometan en situaciones-problemas, tareas o proyectos que tengan en cuenta sus características cognitivas, afectivas y sociales.
- Pone a disposición de los alumnos los recursos necesarios para la realización de los aprendizajes.
- Guía a los alumnos en la elección y la comprensión de la información disponible en los diferentes recursos (manuales, guías, vídeos, Internet, etc.).
- Orienta a los alumnos en la comprensión de situaciones-problemas o exigencias de una tarea o de un proyecto.
- Favorece la integración y la transferencia de aprendizajes de los alumnos mediante estrategias, procesos, preguntas pertinentes y por retroacciones útiles y frecuentes.
- Acostumbra a los alumnos para el trabajo en cooperación.

Competencia 5: El futuro docente evalúa la progresión de los aprendizajes

Componentes:

- Localiza los puntos fuertes y las dificultades de los alumnos.
- Adapta constantemente la enseñanza para favorecer la progresión de los aprendizajes de los alumnos.
- Establece un balance de las experiencias y emite un juicio sobre el grado de dominio de las competencias por parte de los alumnos.

- Construye o emplea herramientas que permitan evaluar la progresión de los aprendizajes y el grado de dominio de competencias por parte de los alumnos.
- Comunica al alumno de manera clara y explícita los resultados esperados así como el estado de la progresión de sus aprendizajes y de su grado de dominio de las competencias pretendidas por el programa de docencia.
- Transmite a los padres de manera clara y explícita los resultados esperados y el estado de la progresión de los aprendizajes de su hijo así como su grado de dominio de las competencias pretendidas por el programa de docencia.
- Colabora con el equipo pedagógico en la determinación del ritmo y las etapas de realización de cada uno de los ciclos de enseñanza y de aprendizaje.

Competencia 6: El futuro docente gestiona la clase

Componentes:

- Concibe y pone en marcha un sistema de funcionamiento eficaz para las actividades habituales de la clase.
- Comunica a los alumnos exigencias claras referentes a los comportamientos escolares y sociales admitidos en la escuela y en clase y asegura que se adapten a ellas.
- Hace que los alumnos participen como grupo y como individuos en el establecimiento de las normas de funcionamiento de la clase.
- Adopta estrategias para prevenir el brote de comportamientos indeseables y es capaz de intervenir eficazmente cuando aparezcan.

Competencia 7: El futuro docente adapta su enseñanza a las características de los alumnos con dificultades

Componentes:

- Facilita la integración pedagógica y social de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, de comportamiento o alguna discapacidad.
- Busca información pertinente sobre las necesidades de los alumnos y sobre su itinerario escolar anterior.

- Presenta a sus alumnos tareas de aprendizaje, retos o papeles para que desempeñen en el grupo-clase que les hagan progresar en su itinerario.
- Participa en la elaboración y en la puesta en marcha de un plan de intervención adaptado.

Competencia 8: el futuro docente integra las tecnologías de la información y la comunicación en la planificación y desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje

Componentes:

- Adopta una actitud crítica y fundamentada en relación con los avances y limitaciones de las TICs como recursos de enseñanza y aprendizaje.
- Evalúa el potencial didáctico de las TICs y de las redes en el desarrollo de programas educativos.
- Utiliza una variedad de herramientas multimedia.
- Utiliza las TICs de forma eficaz para investigar, interpretar y comunicar la información y para resolver problemas.
- Utiliza adecuadamente las TICs para establecer una red de intercambio y de desarrollo profesional en relación con la materia que enseña y su práctica pedagógica.
- Ayuda a los alumnos a utilizar las TICs en sus actividades de aprendizaje.

Competencia 9: El futuro docente colabora con el equipo escolar

Componentes:

- Colabora, en el marco del equipo escolar, en la definición de las orientaciones relativas a los servicios educativos ofrecidos por la escuela.
- Participa, en el marco del equipo escolar, en la puesta en marcha de los servicios educativos ofrecidos por la escuela.
- Coordina sus intervenciones con los diferentes actores de la escuela.
- Apoya a los alumnos en su participación en las estructuras de gestión o en las actividades y proyectos de la escuela.

Competencia 10: El futuro docente colabora con el equipo pedagógico

Componentes:

- Concibe, en el marco del equipo pedagógico, situaciones de enseñanza y de aprendizaje.
- Es capaz de elaborar un proyecto en función de los objetivos que el equipo pedagógico debe alcanzar.
- Participa voluntariamente y de manera continua en los equipos pedagógicos que intervienen ante los mismos alumnos.
- Trabaja para la obtención de un consenso, cuando sea requerido, entre los miembros del equipo pedagógico.

Competencia 11: El futuro docente se inscribe en un proceso de desarrollo profesional

Componentes:

- Establece un balance de sus competencias y pone los medios para actualizarlas o desarrollarlas utilizando los recursos pertinentes que estén disponibles.
- Es capaz de reflexionar sobre su práctica y de reinvertir los resultados de su reflexión en la acción. Lleva a cabo proyectos o experiencias pedagógicas susceptibles de resolver problemas de docencia.
- Intercambia ideas con sus colegas en cuanto a la pertinencia de las elecciones pedagógicas y didácticas.
- Hace participar a sus pares en procesos de investigación vinculados al dominio de las competencias del programa de docencia y a los objetivos educativos de la escuela.

Competencia 12 : Muestra ética profesional

Componentes:

- Es consciente de las implicaciones sociales y de los entresijos éticos de su docencia y de sus intervenciones.

- Adopta un funcionamiento democrático en su clase.
- Proporciona a los alumnos la atención y el acompañamiento apropiados.
- Es capaz de justificar sus decisiones relativas al aprendizaje, la evaluación y la educación de los alumnos, tanto ante estos últimos como ante sus padres y las autoridades escolares.
- Respeta los aspectos confidenciales de su profesión.
- Evita cualquier forma de discriminación hacia alumnos, padres y colegas.
- Es capaz de captar los problemas morales que se plantean en su clase.
- Conoce el marco legal y reglamentario que rige su profesión y hace un uso razonado de él.

Conclusión

Las dos orientaciones generales así como las doce competencias profesionales sirven como sustento para la nueva elaboración de programas de formación de docentes en Québec. A partir de ese marco, las universidades elaboran su propia programación de la formación. Así, la concepción de programas de formación sigue una lógica de desarrollo de competencias profesionales y no la lógica curricular clásica de formación disciplinaria.

El desarrollo de competencias profesionales en los programas de formación necesita la puesta en marcha de algunas condiciones. En primer lugar, los programas ya no se conciben como agregados de cursos con vínculos entre sí, sino más bien como un conjunto integrado de actividades de formación. Ese «enfoque-programa» permite remediar la fragmentación de la formación y, por el fuerte vínculo establecido entre los cursos, contribuye a dar un valor añadido a las actividades de formación. Esto necesita, por parte del cuerpo profesoral, un verdadero trabajo de equipo que se aleja mucho de la tradición de formación universitaria en la que cada profesor es únicamente responsable de su curso y de nada o de poco de lo que sus colegas enseñan en el mismo programa.

Además, un programa universitario de formación orientado hacia el desarrollo de competencias profesionales exige por parte de los formadores una modificación de sus prácticas de formación. No se trata únicamente de formar en la adquisición de conocimientos como siempre se ha hecho en un programa clásico sino formar bien en el desarrollo de competencias. Esto significa tener en cuenta, en las actividades de formación, exigencias del trabajo del que tenemos que formar para que pueda resolver lo mejor

posible los problemas a los que se enfrenta. Esto significa también adaptar las evaluaciones en consecuencia puesto que no se evalúan las competencias como conocimientos.

Como consecuencia, una formación profesional está bien anclada en los medios de práctica puesto que el desarrollo de competencias se realiza con mucho potencial cuando se aproxima lo más posible a las condiciones reales del ejercicio del oficio. En ese sentido, ni que decir tiene que el número de horas dedicadas a las prácticas será importante. Se reparte a lo largo de los cuatro años de formación un mínimo de 700 horas de prácticas supervisadas en las escuelas.

Además, un programa centrado en el desarrollo de competencias profesionales en un contexto real de acción obliga a poner en marcha una sólida cooperación entre las universidades y el medio escolar. Los docentes de las escuelas que reciben las prácticas en sus clases son parte que recibe la formación inicial, una formación para la supervisión y se les remunera por su contribución.

Aun no se puede medir todo el alcance de esta reforma de la formación de docentes. En algunas universidades, los cambios que se han llevado a cabo no son más que cosméticos y poco cambian con respecto a la situación de formación que prevalecía. En otras universidades, por el contrario, los profesores han aportado verdaderos cambios en sus prácticas de formación. Sólo a través de una rigurosa evaluación de los efectos de la formación sobre los aprendizajes de los futuros maestros estaremos en disposición de saber si el cambio de perspectiva ha dado los frutos esperados.

Traductora: Irene Marinas Rodríguez

Referencias bibliográficas

- BOURDONCLE, R. (1991): «La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions», en *Revue française de pédagogie*, 94.
- CHARLOT, B. (1997): *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- DUMONT, F. (1971a): *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal, HMH.
- (1971b): «Le rôle du maître: aujourd'hui et demain», en *Action pédagogique*, 17, AVRIL.

- LANG, V. (1999): *La professionnalisation des enseignants*. Paris, Presses universitaires de France.
- LE BOTERF, G. (1997): *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris, Édition d'Organisation.
- Ministère de l'Éducation (2001): *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Gouvernement du Québec.
- (1997): *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec, Gouvernement du Québec.
- RICHARDSON, V. (sous la direction de): *Handbook of research on teaching*. 4 ième édition. Washington, American educational research association.
- SIMARD, D. (1999): *Postmodernité, herméneutique et culture : les défis culturels de la pédagogie. Thèse de doctorat non publiée*. Québec, Université Laval.
- WITTROCK, M. C. (sous la direction de) (1986): *Handbook of research on teaching. A project of the American educational research association*. 3^{ème} édition. New York, Macmillan.
- ZAKHARTCHOUK, J. M. (1999): *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris, ESF.

Lost in Translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa¹

Lily Orland-Barak

Facultad de Educación de la Universidad de Haifa (Israel)

Resumen

El presente trabajo, situado en el contexto de la educación vigente en Israel, explora el desarrollo de mi interpretación del proceso de aprendizaje del tutor, desde la adquisición de competencias comunicativas (definidas en el estudio inicial) hasta una visión más discursiva del proceso como «participación en discursos competitivos de la práctica» (definida en estudios subsiguientes). Un trabajo reciente ha revelado las complejidades que conlleva traducir un idioma (el de la docencia) a otro (el de la tutoría), lo cual a menudo deja a los mentores o tutores como «lost in translation (perdidos en la traducción, perdidos en tránsito)». En concreto, los estudios arrojan luz sobre cuestiones de moralidad, pericia, contexto y condiciones para aprender a ejercer como tutor. Al exponer mis interpretaciones ya evolucionadas, trato tres temas interrelacionados: la tutoría conectada con la docencia, la tutoría como algo distinto de la docencia, y las circunstancias para aprender a ejercer el papel de tutor. Finalmente, lanzo la pregunta «¿y qué?» para consolidar mi nueva interpretación de la metáfora, expuesta en forma de enunciados para reflexionar sobre la práctica como tutor.

Palabras clave: tutoría, educación vigente en Israel, paso de la docencia a la tutoría, discursos competitivos de la práctica educativa, metáfora: la tutoría como segunda lengua docente

Abstract: *Lost in translation: mentors learning to participate in competing discourses of practice*

Situated in the context of Israeli in-service education, this paper explores the development of my understanding of the process of learning to mentor from the acquisition of communicative competencies (as identified in initial study), towards a more discursive view of the process as

⁽¹⁾ Este trabajo es una adaptación de ORLAND-BARAK, L. (2005): «Lost in translation: Mentors learning to participate in competing discourses of practice». *Journal of Teacher Education*, 56 (4), pp. 355-367.

«participation in competing discourses of practice» (as identified in subsequent studies). Recent work has revealed the intricacies and complexities entailed in translating from one language (teaching) to another (mentoring), often positioning mentors as «lost in translation». Specifically, studies shed light on issues of morality, expertise, context, and conditions for learning to mentor. To discuss my evolving understandings, I attend to three interrelated themes: mentoring as connected to teaching; mentoring as distinct from teaching and, conditions for learning to mentor. Finally, I address the question «so what?» to consolidate my emergent understandings of the metaphor, framed as assertions for thinking about the practice of mentoring.

Key words: mentoring, Israeli in-service teacher education, passage from teaching to mentoring, competing discourses of practice, metaphor: mentoring as a second language of teaching.

Introducción

En la evocadora relación que Eva Hoffmann hace de sus experiencias como nueva inmigrante polaca al estudiar inglés como segundo idioma en su libro «Perdida en la traducción» (1989; 106), la autora escribe:

Todos los días aprendo palabras nuevas, expresiones nuevas... Hay algunos giros hacia los que estoy desarrollando alergias extrañas. «You´re welcome», por ejemplo, me parece una falta de tacto, y me cuesta inmensamente decirlo –supongo que por la implicación de que hay algo por lo que se me debe dar las gracias, lo cual sería descortés en polaco... Las palabras que aprendo ahora no significan cosas de la misma manera incuestionable como lo hacían en mi lengua materna...

Aunque insertas en el contexto del aprendizaje de inglés como segunda lengua, las palabras de Hoffman evocan metafóricamente el título de este trabajo. Las emociones que se desprenden de su descripción encuentran eco en la fuerte sensación de vulnerabilidad y carga emocional que los trabajos recientes han revelado en relación con la tarea del mentor o tutor en el sistema educativo israelí. En particular, los estudios recientes aportan luz sobre cuestiones de responsabilidad hacia discursos competitivos de la práctica educativa en un sistema educativo centralizado, sobre cuestiones de moralidad y pericia, y sobre cómo las acciones, creencias y valores educativos personales de los tutores están determinados por ideologías y valores contradictorios (Fairclough, 1992; Gee, 1996; Luke, 1996; Miller-Marsh, 2002). La descripción de Hoffman de los problemas que experimenta debido a que las palabras (que aprende) ahora no significan cosas de

la misma manera incuestionable como lo hacían en (su) lengua materna concuerda con las confusiones que experimentan los tutores en lo que respecta a comportamientos familiares en el discurso docente que adquieren nuevas connotaciones en el discurso como tutores, forzándoles con frecuencia a «hacer malabarismos» con discursos competitivos y contradictorios.

En el estudio inicial se identificaban conexiones entre la docencia y la tutoría, indicando que el aprendizaje como tutor podía ser análogo al proceso de «aprender una segunda lengua docente» (Orland, 1997). En concreto, se afirmaba que el paso de profesor de niños a tutor de profesores es un proceso altamente consciente y gradual de reorganización de las competencias comunicativas que el tutor principiante posee como profesor, para que tengan sentido dentro del nuevo contexto como tutor. Sin embargo, un trabajo reciente ha hecho aflorar las diferencias entre ambas prácticas, desvelando planificaciones² pedagógicas y educativas rivales y a menudo contradictorias, que influyen en la tarea de los tutores y los dejan, metafóricamente, «perdidos en la traducción» en su tránsito de la docencia a la tutoría. Esas diferencias amplían el carácter de la práctica de la tutoría en el contexto de la formación permanente del profesorado, que de ser considerada una actividad intelectual pasa a ser además cultural y contextual (Cochran-Smith, 2004).

Haciendo uso de un conjunto de investigaciones llevadas a cabo con posterioridad a mi estudio inicial, analizo el desarrollo de mi interpretación del proceso necesario para «aprender una segunda lengua docente», partiendo de la adquisición de competencias comunicativas (definidas en el estudio inicial) hacia una visión más discursiva del proceso como «participación en discursos competitivos de prácticas». Antes de entrar en dicho análisis, facilito una perspectiva general de la tutoría en el contexto educativo israelí.

El sistema escolar israelí: panorama general

El sistema escolar israelí está dividido en los sectores escolares judío, árabe y druso. Esta división se basa en los idiomas. Todos los sectores están bajo la supervisión del

⁽²⁾ N. de la T.: agenda en el original.

Ministerio de Educación israelí, que funciona como un sistema centralizado aunque cada sector trabaja con sus propios inspectores. La población árabe-parlante está bajo la supervisión de la Inspección Árabe para centros educativos árabes y para algunos de los centros drusos. La población judeo-parlante y algunos de los centros drusos están bajo la supervisión de la Inspección Judía. Los currículos son básicamente los mismos en todos los centros excepto en asignaturas como religión e historia, en las cuales se favorece la perspectiva árabe o la judía dependiendo del centro.

Alrededor del 70% de los fondos para educación procede del gobierno central; el resto proviene de las ciudades o de fuentes externas. Desde la enseñanza preescolar hasta la secundaria hay matriculados 1,8 millones de estudiantes en los centros israelíes. Desde 1968, los niños han de estar escolarizados durante un mínimo de diez años. Hasta este año, durante los últimos 20 más o menos, el sistema educativo en Israel estaba dividido en cuatro etapas: enseñanza preescolar, primaria, intermedia y secundaria. Los próximos años, sin embargo, el Ministerio de Educación reimplantará la división tradicional en tres etapas, excluyendo a la enseñanza intermedia. Hay varios tipos de escuelas en Israel: hay centros estatales judíos, árabes y drusos, centros estatales religiosos, y centros privados. Las escuelas estatales religiosas se centran generalmente en estudios judíos, mientras que los centros árabes y drusos priman la enseñanza de la cultura y religión árabes. Las escuelas privadas están asociadas a diversas ayudas religiosas e internacionales. La mayoría de los niños israelíes asisten a centros estatales. Dentro de éstos hay tres tipos diferentes de escuela secundaria: de formación profesional, de escuela-granja y general (www.tulane.edu).

El papel del mentor o tutor vigente en el sistema escolar israelí

Durante la última década, el Ministerio de Educación y Cultura ha dedicado fondos y recursos considerables para preparar a profesores experimentados para que funcionen como tutores de otros profesores en los sectores judío, árabe y druso del sistema escolar israelí. En esta orientación, ha influido la tendencia, extendida en muchos países, de asignar a profesores en ejercicio las importantes funciones de educadores, supervisores y tutores de profesores dentro del sistema escolar (Carmin,

1988; Clark, 1995; Cochran-Smith y Paris, 1992; Feiman-Nemser y Parker, 1994; Hawkey, 1998; Little, 1990; McIntyre y Hagger, 1996; Turner, 1995; Wildman et al., 1992). La política usual ha sido designar «consejeros nacionales» o «tutores del personal docente» a quienes son considerados buenos profesores en su campo, para proporcionar asistencia continuada a profesores en ese campo. Esto ha llevado a la introducción de unos 5.000 profesores que actualmente funcionan con el papel oficial de tutor del personal docente en todo el país, al tiempo que conservan su trabajo docente en los centros.

Designados por inspectores disciplinarios o del centro, o por directores regionales de proyectos de reformas educativas, la misión de los tutores es asistir a profesores principiantes y experimentados en el marco de disciplinas concretas de la docencia escolar, tanto en centros de primaria como de secundaria. La mayoría de los centros de primaria y secundaria del país (de todos los tipos mencionados más arriba) gozan de alguna clase de tutoría: asistencia individualizada facilitada o bien por «tutores del centro» a los nuevos profesores en cada centro (tutores que son también profesores en el mismo centro), o bien por «tutores externos» (que no están empleados en el mismo centro), que trabajan asimismo con el profesorado al completo en ese centro (o con los profesores de una disciplina en particular) para poner en práctica innovaciones y reformas educativas dictadas por la política ministerial. Las diversas funciones que cumplen los tutores en un campo comprenden desde observar a profesores principiantes y veteranos en los centros, hasta organizar y realizar sesiones de talleres, coordinar programas de desarrollo para el personal docente, así como desarrollar y difundir nuevos currículos. La inmensa mayoría de los tutores están vinculados a una disciplina (o asignatura) específica impartida dentro del sistema escolar: inglés, matemáticas, lengua hebrea/árabe, lengua general, comunicación, historia, etc.

La orientación concreta que adopte la tutoría en cualquiera de estas materias en un centro o sector concretos está influida, en buena medida, por las exigencias de la materia, la política ministerial y los estándares educativos locales y regionales dictados por un distrito concreto. Con el fin de dictar la orientación de la tutoría en Israel, han surgido, según parece, dos grandes narrativas rivales. A una de ellas la llamaré «la narrativa instrumental», según la cual la función del tutor consiste en servir de modelo, de «entrenador», de agente de cambio, y ser responsable de equipar a los profesores con las herramientas necesarias para elevar el rendimiento de los alumnos en los centros. Esta visión más bien instrumental de la figura del tutor ha ganado importancia últimamente debido a un creciente descontento con el bajo rendimiento de los

alumnos en ciertas áreas como las matemáticas y las destrezas lectoras, a pesar de los elevados presupuestos invertidos durante las dos últimas décadas en programas de tutoría. Esto ha conducido a que las orientaciones de los tutores trasladen su centro de interés, que anteriormente era el desarrollo del profesorado, al aumento del rendimiento de los alumnos. Este cambio ha sido causado también por la proliferación de reformas educativas en torno a los estándares e indicadores de éxito como aspectos integrales del proceso de evaluación educativa. Por ello, aunque no haya sido articulada de manera formal, la función del tutor está cambiando gradualmente de una orientación hacia el desarrollo del profesor a una orientación hacia el rendimiento del alumno, centrada en intervenciones encaminadas a elevar el rendimiento estudiantil.

En comparación, la narrativa tradicional predominante propugnada por el cuerpo supervisor de tutores en Israel ha tenido un carácter más bien de desarrollo. A diferencia de las planificaciones instrumentales, las directrices para la práctica de la tutoría, difundidas a través de diversos documentos, han sido planeadas para enfatizar la función del tutor como responsable de mejorar el aprendizaje y desarrollo profesionales de los profesores. El interés principal del tutor, de acuerdo con esta narrativa «del desarrollo», se centra en el profesor y no en el alumno, y persigue unos objetivos de desarrollo personal en la práctica de la tutoría de profesores. Nótese, no obstante que, a pesar del reciente cambio hacia una narrativa más instrumental, los cursos académicos para tutores patrocinados por el cuerpo supervisor de tutores en Israel (detallado en apartados posteriores) siguen siendo fieles a la narrativa del desarrollo.

Dadas estas narrativas rivales, los tutores de personal docente en Israel se ven tratando de compaginar las exigencias instrumentales del trabajo, elaboradas por la política ministerial, con la orientación hacia el desarrollo de los cursos académicos. Es más, aunque las descripciones de las competencias de los tutores no suelen incluir que evalúen la actuación de los profesores (una función exclusiva del inspector y del director del centro), se les pide que informen periódicamente sobre su propia labor a sus inspectores o jefes de proyecto. Esto crea una compleja interacción entre su responsabilidad ante el esquema que les da empleo por una parte, y, por otra, su responsabilidad ante los profesores a los que asisten. Su lucha constante entre «fuerzas» internas y externas y narrativas rivales les deja, como argumenta el presente trabajo, atrapados «en tierra de nadie».

Preparando a los tutores para su tarea: cursos profesionales

Los programas introductorios creados a fin de preparar a los tutores para la naturaleza multifacética de su labor se pueden clasificar en dos tipos. Uno de ellos incluye numerosos programas de corta duración (de un día a una serie de encuentros anuales) que les inician en la tutoría y tratan una determinada reforma educativa en un área concreta. Estos cursos suelen estar organizados por un cuerpo supervisor de tutores e inspectores en un distrito determinado y presentan una orientación más instrumental a la hora de poner cambios en práctica. Los tutores designados para difundir dichas intervenciones en el centro están obligados a asistir a estos cursos y obtienen una remuneración económica (en función del número de horas del curso) por su plena participación en el curso.

El segundo tipo de cursos consiste en aquellos promovidos por el cuerpo supervisor de la tutoría del Ministerio de Educación. Estos cursos de dos años han sido difundidos a lo largo de la última década en diez regiones diferentes del país, para facilitar a los participantes la máxima accesibilidad. Los cursos tienen lugar en grandes universidades y centros de estudios superiores, coordinados y financiados en parte por el Ministerio de Educación y Cultura y en parte por dichos centros. Estas asociaciones reflejan que se ha constatado el hecho de que una formación permanente de profesores efectiva sólo se obtiene cuando se integran prácticas académicas y profesionales en el mismo curso (Calderhead y Shorrock, 1997; Clark, 1995, 2000; Kagan, 1993). Los cursos reflejan asimismo la nueva disposición del Ministerio de Educación y Cultura, por la cual, para elevar la categoría del tutor de formación permanente, se exige una base formal de estudios académicos y profesionales como requisito para ser seleccionado o para desempeñar la función de dicha figura. Esto implica que los tutores han de realizar este tipo de curso en algún momento durante su labor para poder obtener un reconocimiento oficial por parte del Ministerio de Educación.

Las tensiones entre este último discurso «instruccional», imperativo, y el inicial discurso «de desarrollo» empleado en la iniciación (que aún se mantiene en la mayoría de los cursos académicos de postgrado, a pesar de los cambios en la política ministerial) aumentan las múltiples y variadas expectativas que el sistema exige de los mentores. Volveré sobre estas tensiones en apartados posteriores.

Ahora paso a exponer el desarrollo de mi interpretación del tránsito de profesor a tutor, situado en el contexto de la tutoría de formación permanente israelí.

Tutoría y docencia: conexiones y diferencias

Conexiones: aprender una segunda lengua docente

Numerosos estudios de investigación ponen el énfasis en la conexión entre docencia y tutoría en lo relativo a la planificación de actividades de tutoría, a lo que los tutores aprenden sobre la docencia gracias a las interacciones en la tutoría, y a cómo articulan su conocimiento como profesores de modo que puedan ayudar al tutelado (Hawkey, 1998; Feiman-Nemser et al, 1995; Maynard, 1996; McIntyre y Hagger, 1993). Por ejemplo, en el contexto de formación preparatoria, McIntyre y Hagger (1993) y Maynard (1996) describen el aprendizaje para ser tutor como un proceso de re-capacitación, puesto que los tutores aprenden a distinguir entre un tipo de conocimiento práctico y otro en su trabajo con los profesores en formación.

De igual manera, un estudio inicial sobre tutores principiantes de profesores de inglés (Orland, 1997) reveló las conexiones entre el conocimiento y experiencias que los primeros poseían como profesores y como tutores. En concreto, los participantes en el estudio mencionaron que habían aprendido a acceder a su conocimiento como profesores a través de nuevos caminos para poder así sintonizar con el tutelado, también expresado como darle pie, hacer un zoom-in o encontrar la ventana adecuada. El uso recurrente de estas expresiones por parte de los tutores para describir las maneras en que estaban aprendiendo a comunicarse con sus tutelados me condujo a conceptualizar el aprendizaje para ser tutor como un proceso en el que se aprende a comunicarse en un nuevo lenguaje docente en el contexto de la tutoría (Orland, 2001). Haciendo uso de constructos propios de la adquisición de una segunda lengua, sostuve entonces que los tutores noveles habían comenzado a adquirir «competencias» en el aprendizaje de una segunda lengua docente (la tutoría): saber qué decir, cuándo intervenir en el curso de una interacción de tutoría, cómo caracterizar un contexto de tutoría (competencia sociolingüística y del discurso) y cómo hacer uso de su conocimiento y experiencia como profesores de inglés cuando asisten al tutelado (competencia lingüística). Los siguientes pasajes seleccionados ilustran aspectos de las competencias comunicativas que los tutores del estudio estaban adquiriendo, según ellos afirmaban (Orland, 2001):

...aquí es donde estoy ahora... dejándoles determinar la dirección... tiene menos que ver conmigo y más con dónde se encuentra la persona... la capacidad de

escuchar selectivamente, el conocimiento o la capacidad para saber cuándo hacer un comentario, cuándo dar de mí mismo y cuánto dar de mí... dónde se encuentra ella [la tutelada]...

...[como profesor] he pasado por las mismas cosas, me lo conozco ya todo, lo he vivido en un nivel emocional y puedo entender por lo que están pasando [los tutelados] en un nivel intelectual... sé cómo ayudarles y adónde ir...

Diferencias: entre la docencia y la tutoría

La interrelación entre docencia y tutoría, conceptualizada mediante la metáfora del aprendizaje de una segunda lengua docente en el estudio inicial allá en 1997, ofrecía sin embargo una representación más bien unidimensional de acerca de cómo aprenden los profesores a «adquirir» competencias en una nueva función dentro del mismo ámbito profesional. Estas conexiones se centraban sobre todo en aspectos intelectuales, cognitivos y meta-cognitivos de la adquisición de competencias comunicativas en el tránsito de la docencia a la tutoría, aproximándonos a la «metáfora de la adquisición» de Sfard (1998), donde el aprendizaje se entiende como internalización individual y construcción de conocimiento. Semejante representación, sin embargo, garantizaba el acceso parcial a aspectos contextuales y discursivos de la práctica de la tutoría entre iguales que la distinguen de la práctica de la enseñanza. Estos aspectos, expuestos en estudios posteriores, consisten en desenvolverse en interacciones profesionales con directores de centro y supervisores; tratar resistencias y problemas de relaciones de poder entre tutores y profesores veteranos; interpretar contenidos de una manera nueva, desconocida; y amoldarse a planificaciones de intervención rivales y contradictorias. Al intentar controlar estos aspectos, los tutores acusaron un fuerte sentimiento de vulnerabilidad, incompetencia y extrañeza, lo cual señala el carácter emocional y moral de la práctica como tutor que no había sido explicado en el estudio inicial.

Por consiguiente, estudios posteriores han ampliado el objeto de su investigación, los tutores noveles de profesores de inglés, para incluir a tutores experimentados de diferentes áreas de conocimiento en el sistema escolar israelí (Orland-Barak, 2002, 2003, en prensa), junto con importantes conclusiones de estudios realizados en otros contextos, me han impulsado a ampliar (o re-crear) los significados que en 1997 había atribuido a la metáfora del aprendizaje para ser tutor como aprendizaje de una segunda lengua docente. En concordancia con la opinión de Lakoff y Johnson (1980) de que «creamos y recreamos metáforas constantemente, haciendo nuevas interpretaciones y creando

nuevas realidades» (p. 235), redactó el presente trabajo para compartir la reelaboración de mi metáfora inicial «de aprender a ser tutor como aprender una segunda lengua de enseñar» y así indicar que los tutores a menudo se encuentran «perdidos en la traducción» cuando transfieren competencias comunicativas de su primera lengua de práctica (la docencia) a su segunda lengua de práctica (la tutoría), dadas las multifacéticas exigencias de su nueva función.

***Lost in translation* (perdidos en la traducción): de la función como profesores a la de mentores o tutores**

Situado en el contexto de la práctica citado más arriba, el reciente estudio centrado en profesores-tutores experimentados que trabajan en diferentes áreas de conocimiento y en diferentes contextos de tutoría (Orland-Barak, 2002, 2003) arroja luz sobre la complejidad de su función, especialmente en lo que respecta a la transición de profesor a tutor. En concreto, los tutores acusaban una fuerte sensación de vaguedad en lo concerniente a los límites que definen su nueva identidad profesional como tutores, y una sensación de «estar perdidos» al intentar traducir sus interpretaciones como profesores de las nuevas reformas curriculares a su actuación como tutores. Por ejemplo, describieron las complejidades de transferir su interpretación de las nuevas reformas curriculares como profesores de niños desde los contextos de su propio centro a los contextos de la tutoría. El siguiente pasaje, extraído del caso de un tutor (Orland-Barak, 2002), ilustra esta preocupación habitual:

...el inspector me dijo que trabajara con todos los profesores principiantes del instituto de secundaria Junior, ayudándoles a poner en práctica el nuevo currículo [de inglés] en su actividad docente...Yo mismo aún me siento muy inseguro al emplear el documento en mi propia clase...los profesores cuentan conmigo para hacer que funcione...no quiero defraudar ni a los profesores ni al inspector, pero aún no domino el tema...

El ejemplo citado se refiere asimismo a los informes recurrentes de los tutores sobre su doble sentido de la responsabilidad: hacia los profesores por una parte, para hacer accesibles nuevas reformas, y hacia los inspectores y directores de centro por otra, para hacer que los nuevos esfuerzos de reforma «funcionen». Esto se describía a menudo en los informes como «sentir que tiran de uno en distintas direcciones»:

... Siento este conflicto constante en el que tiran de mí en distintas direcciones... es una responsabilidad enorme el tratar de ayudarla [a la profesora] a convertirse en una buena profesora a los ojos del director...

El estudio inicial ha recalcado que los tutores adquieren gradualmente «competencia sociolingüística y del discurso», esto es, desarrollan conciencia de la compleja trama de circunstancias interpersonales, organizativas y profesionales que operan en las interacciones de la tutoría. El estudio posterior muestra los sentimientos de incompetencia que experimentan los mentores con respecto a determinadas interacciones de tutoría dentro de dichas tramas, tal como trabajar con profesores veteranos que con frecuencia son renuentes al cambio y a las reformas dictadas desde «arriba». En sus esfuerzos por actuar como agentes de cambio en interacciones con profesores veteranos, los tutores se enfrentan a dilemas de identidad profesional, luchando por distinguir entre su «yo-profesor» y su «yo-tutor» y por entender cómo influye el uno en el otro (Orland-Barak, 2002):

... Me he dado cuenta de que hay tres yoes en [mi] trabajo como tutor... mi yo personal, el que apporto... como persona... el otro es el profesional... el tercer yo tiene que ver con mi ideología y mis ideas sobre educación...

La lucha de los tutores por reconciliar estas dos identidades profesionales concuerda con la noción de Daniele Blumenthal (1999) de un «yo» móvil, múltiple y dividido que surge de la relación con diferentes personas, en diferentes situaciones y en el transcurso del tiempo (p. 381); este yo se crea en colaboración con otros, y está «conectado con nuestros yoes previos, los cuales pueden asomarse en el yo presente en cualquier momento» (p. 383). Por ejemplo, los tutores sostienen haberse percatado de que su «yo-profesor» les ha ayudado a asistir a otros profesores dado que podían mostrarles directamente aspectos específicos de la docencia o de las interacciones profesor-alumno, lo cual se aproxima a lo que en el estudio inicial se denominaba adquisición de competencia lingüística en la tutoría. Una vez constatado esto, sin embargo, los tutores se preguntaban asimismo si, al mostrar directamente comportamientos «de profesores, estaban siendo fieles a su función como tutores (Orland-Barak, 2002).

... Yo veo la tutoría entre iguales como un apoyo a la profesora en el trabajo que está realizando, y la docencia como un apoyo al alumno. Pero en cuanto a mí... parece que no puedo distinguir entre mi comportamiento como tutor y mi comportamiento como profesor. Cuando hago de tutor, dejo que los profe-

sores me manipulen para que ayude a los niños con los ordenadores. Pensando en ello, quizá me resulte a mí más cómodo de esta manera, o sea, haciendo de profesor, porque es lo que mejor sé hacer tras haber trabajado con niños tantos años. Aún sigo preguntándome... ¿funciono más bien como profesor que como tutor cuando hago de tutor?

Los esfuerzos de los tutores por definir su identidad profesional son similares a las tensiones que experimentan los profesores en formación durante el proceso de construcción de una identidad profesional, cuando tratan de compaginar concepciones distintas y opuestas de la docencia adquiridas en la universidad y en la escuela (Smagorinsky et al., 2004). Las conclusiones de su estudio casuístico, donde se propone que la identidad profesional es relacional, entramada con el contexto y que se desarrolla como resultado de la actividad con otras personas en el marco de prácticas culturales (Smagorinsky et al., 2001), concuerdan con los informes de tutores que se sienten desgarrados entre dos mundos cuando intentan desarrollar una nueva identidad profesional como tutores (Orland-Barak, 2003). De este modo, aprender a ser tutor, al igual que aprender a enseñar, parece formar «parte de un proceso de construcción de una identidad en medio de (múltiples) sistemas de relaciones... involucrado en escenarios de actividad que se solapan y con frecuencia entran en conflicto, convirtiendo dicha formación de identidad en todo un desafío» (Smagorinsky, 2004, p.10). Estas nuevas reflexiones, surgidas en estudios recientes, han marcado el cambio en mi forma de pensar hacia una visión más discursiva del aprendizaje de la práctica como tutor. Dicha perspectiva llama nuestra atención hacia el «fragmento necesario» que distingue a la tutoría de la docencia: uno que conlleva los discursos enfrentados dentro de los cuales funcionan los tutores, y que a menudo los dejan «perdidos en la traducción».

Lost in translation: participando en discursos competitivos de docencia

Volviendo a Eva Hoffman, el sentimiento de vulnerabilidad y angustia del tutor revelado en estudios recientes encuentra eco, metafóricamente, en las «extrañas alergias» que Hoffman desarrolló hacia «expresiones nuevas» y en su sentimiento de frustración debido a que «las palabras...[o situaciones a las que se enfrentan los tutores en el contexto de la tutoría] no significan cosas de la misma manera incuestionable como lo hacían en [su] lengua materna [el contexto de los tutores como profesores del cen-

tro]». En un estudio que investigaba la relación entre las creencias que los tutores poseen sobre las conversaciones de tutoría y su realización en la práctica, encontramos pruebas adicionales de dicha sensación de «estar perdidos en la traducción» en su esfuerzo por compaginar discursos rivales de práctica (Orland-Barak y Klein, 2005). El estudio, realizado en el marco de un curso de posgrado universitario para tutores en formación, mostraba brechas entre las creencias expresadas de los tutores sobre la tutoría (que suponían una visión de ésta más democrática y de colaboración) y las conversaciones como tutores «en acción» (que eran más prescriptivas y controladoras). Nótese, por ejemplo, la brecha existente entre las creencias que sostiene Sarah (una de los tutores participantes) sobre cómo debe ser una conversación de tutoría, y sus acciones propiamente dichas. Sus anotaciones expresan su firme creencia en la importancia de desarrollar una conversación simétrica y armoniosa: «... una conversación de tutoría crea armonía entre el mentor y el tutelado. Al principio son extraños el uno para el otro, y en un estadio posterior ya son capaces de “cantar” juntos... [en una] relación de colaboración». Sus acciones reales, documentadas en la observación de un diálogo entre ella y el tutelado tras una clase de educación física, reflejan sin embargo un enfoque bastante asimétrico y controlador de la tutoría: ella instruye, juzga y «corrige errores» cometidos por el tutelado:

12. Sarah: ...¿Por qué silbar tanto? ¡Pareces un vigilante de la playa, y así se pierde el efecto!

13. Tutelado: Por supuesto, al principio de la clase hemos acordado que el toque de silbato sería la señal convenida...

14. Sarah: Una señal convenida debería ser un único toque, y tú has tocado tres veces seguidas...

26. Sarah: Has cometido otro error. Las filas [de niños] estaban dispersas por todo el patio...

Las brechas identificadas entre las creencias expresadas y las acciones reales de los tutores arrojan luz sobre los discursos enfrentados de introducción a la tutoría, en cuyo seno hacen malabarismos los tutores, como ya se explicó en apartados anteriores: por una parte, el discurso «de abajo a arriba» (*Bottom-Up*) de diálogo y colaboración propugnado por los programas académicos de desarrollo profesional y, por otra parte, el discurso «de arriba a abajo» (*Top-Down*), más aleccionador, orientado al rendimiento de los alumnos y difundido por la reciente política ministerial. Asimismo, como se expone en el siguiente apartado, estudios recientes han revelado los esfuerzos

de los tutores al tratar las cuestiones de moralidad y pericia en su paso de la docencia a la tutoría.

Lost in translation como profesores expertos: cuestiones de pericia y moralidad

El «camino serpenteante» (Smagorinski et al, 2003) para adquirir pericia al traducir interpretaciones de la docencia a la tutoría fue presentado en un estudio que se centraba en los incidentes críticos vividos por los tutores. De hecho, como sostiene Berliner (2001), aunque alguien pueda ser considerado un profesor experto en un contexto, esa misma persona puede ser definida como principiante en otro contexto y, en consecuencia, experimentar discordancia y una sensación de carga emocional. En concreto, el estudio reciente de las perspectivas de tutores experimentados acerca de incidentes críticos en su trabajo (Orland-Barak y Yinon, en imprenta) indica que cuando los tutores consiguieron transferir automáticamente sus experiencias de la docencia a la tutoría para asistir a su tutelado, se aproximaron a lo que Berliner (2001) denominaría actuar como un experto. En tales casos, pertrechados con sus firmes valores éticos como profesores, los tutores afirmaron haber reaccionado de manera automática y autónoma de acuerdo con lo que creían que era lo más conveniente para el tutelado, a veces con independencia de las planificaciones autorizadas de intervención. Confiados de su experiencia y su conocimiento de la materia como profesores, fueron capaces de «traducir» directamente de su «lenguaje docente» al contexto de la tutoría, para así rescatar al tutelado principiante de situaciones penosas (Orland-Barak, 2003):

... La principiante rompió un código ético sin ser consciente de ello, lo que quizá la hubiera conducido a perder su trabajo... Para mí estaba claro [debido a su experiencia como profesora] que tenía que hacerle saber que aquello constituía una peligrosa desviación de la norma... Sabía que tendría que hablarle con dureza, pero decidí intervenir y decirle qué hacer... Aunque tenía sentimientos encontrados sobre mi intervención, para mí estaba claro que hice lo correcto.

Por otra parte, sin embargo, cuando los tutores no consiguen recurrir a «respuestas automáticas» de su experiencia como profesores, afirman haber sido incapaces de asistir satisfactoriamente a sus tutelados:

... toda la sala de profesores me ignoraba por completo... no querían hablar conmigo... me sentía bloqueado... en mi inseguridad y sensación de fracaso me sentía otra vez como un profesor en su primer año porque no sabía cómo actuar...

Bloqueados por la experiencia e incapaces de actuar de manera automática y autónoma, los tutores estaban «perdidos» en la traducción, y mostraban un comportamiento cercano al que podría tener un principiante (Berliner, 2001). De este modo, las acciones y comportamientos de los tutores «a veces como principiantes y a veces como expertos» pueden ser descritos mediante la imagen del «camino serpenteante» (Smagorinsky et al, 2003), más que mediante la progresión lineal que el desarrollo profesional y la pericia adoptan en el paso de un papel a otro, incluso dentro del mismo ámbito.

El panorama que surge de los estudios citados más arriba, por lo tanto, amplía la metáfora de una segunda lengua docente más allá de la adquisición de competencias, que de este modo incluye el reconocimiento del discurso, dentro del cual la práctica se desarrolla e incorpora valores, ideologías y comportamientos particulares (Gee, 1996; Luke, 1996; Miller-Marsh, 2002), como parte integral del proceso de traducción de un lenguaje a otro. Dicho de otro modo: el aprendizaje de qué decir, cuándo intervenir y cómo comportarse en el proceso de adquisición de competencias comunicativas como tutor debería explicar también los conflictos pedagógicos, morales y educacionales ocasionados por tensiones entre planificaciones profesionales internas y externas, y orientaciones «de arriba a abajo» y «de abajo a arriba» del cambio educacional. Esto indica que, igual que en el caso de tutores de formación preparatoria (Elliot y Calderhead, 1993; Maynard y Furlong, 1993; McIntyre y Hagger, 1993; Wang, 2000), las funciones y las prácticas de los tutores del personal docente están determinados e influidos por muchos «actores en el sistema», tales como inspectores, directores de centro, y coordinadores de cursos profesionales y académicos.

De ahí la necesidad de que los tutores adquieran registros excepcionales de comunicación para poder superar satisfactoriamente la vulnerabilidad cuando hacen malabarrismos con los discursos rivales que influyen en su trabajo. Estos discursos requieren que se desarrollen registros de carácter social, político y organizativo tales como: aprender a interactuar con inspectores y coordinadores de proyecto para difundir reformas «de arriba a abajo»; aprender a negociar planificaciones con directores de centro en una cultura escolar concreta con necesidades locales específicas; aprender a manejar las resistencias de los profesores; adaptar formas de asistencia de acuerdo con las necesidades de los profesores, ya sean principiantes o expertos; y aprender a mediar entre las

planificaciones de nuevos proyectos de reforma y las de un grupo concreto de profesores (Orland-Barak, 2002, 2003). Desde esta perspectiva cultural y contextual más amplia, el aprendizaje como tutor puede describirse mediante la metáfora de la participación de Sfard (1998) cuando los tutores aprenden a tomar parte en discursos de práctica rivales y a mediar entre ellos.

Condiciones para el aprendizaje de tutor

Los contextos de investigación como oportunidades para aprender a ser profesional

En retrospectiva, uno puede preguntarse por qué mi opinión inicial de que el aprendizaje como tutor puede interpretarse como adquisición de competencias no incluía la explicación de una perspectiva más discursiva del proceso. Una razón posible sería el hecho de que los conflictos ocasionados por orientaciones enfrentadas acerca de cómo practicar la tutoría eran menos notorios durante el estudio inicial. Otra explicación podría tener que ver con la población objeto de estudio en aquel entonces, esto es, tutores noveles. Por su naturaleza de principiantes, probablemente fueron menos sensibles a los conflictos originados por influencias sistémicas (Berliner, 2001) y, por consiguiente, no expresaron preocupaciones a ese respecto en las entrevistas-conversaciones. En comparación, el estudio posterior se ha centrado sobre todo en tutores experimentados, quienes, por su naturaleza de expertos, suelen ser más conscientes de las influencias del sistema sobre su práctica (Berliner, 2001).

El fuerte énfasis que los tutores en estudios recientes atribuyen a la carga emocional que experimentan al intentar traducir un lenguaje de práctica a otro puede deberse también a la naturaleza del contexto de investigación en cuyo marco los tutores manifestaron estas opiniones. En contraste con estudios más tempranos, llevados a cabo como entrevistas-conversaciones individuales entre el investigador y el tutor (precedidas y seguidas por la observación del tutor por el investigador mientras aquél desempeñaba su tarea), los estudios recientes se centran en documentar e interpretar conversaciones profesionales de colaboración en las que se tratan casos e incidentes críticos de los tutores. En virtud de su carácter de colaboración, este esquema deja

margen para una exploración conjunta y un análisis mutuo de las prácticas de los tutores. Mis conjeturas fueron corroboradas por informes recurrentes realizados por los participantes en relación con el valor de las conversaciones entre profesionales como contexto para el aprendizaje de profesionales (Orland-Barak, 2005):

... Gran parte del éxito de las conversaciones tenía que ver con asistirse mutuamente para encontrar soluciones diversas a problemas que encontramos a diario en nuestro trabajo como mentores...

... Me gustaba la manera en que conectamos el uno con el otro y aprendimos en qué diferíamos en nuestros enfoques y también qué teníamos en común como mentores de profesores...

... Las conversaciones nos permitieron revisar y analizar minuciosamente nuestras propias prácticas como mentores -una especie de viaje introspectivo por nuestro mundo profesional... algo que no había experimentado anteriormente, quiero decir, en otros marcos profesionales...

Esto me ha llevado a suponer que este último contexto de investigación, las conversaciones de colaboración, que invitaba a los participantes a exponer casos particulares y a plantear dilemas, podría haber contribuido a descubrir aspectos controvertidos de la práctica. Una vez fundamentada mi reflexión sobre el diseño de estudios recientes, paso ahora a tratar las circunstancias que pueden ayudar al tránsito de la docencia a la tutoría.

Diálogos de práctica

La conversación de colaboración como contexto de estudios recientes, que permitía que afloraran dilemas y controversias, agudizó el valor de diseñar programas de desarrollo profesional que sigan enfoques dialécticos, constructivistas, de la educación para adultos. En concreto, los esquemas de conversación diseñados en torno a la escritura, la puesta en común y la reflexión sobre los incidentes críticos vividos por los participantes parecen constituir espacios reservados y efectivos para tratar de entender el proceso por el que los profesionales desarrollan pericia al cambiar de una función a otra dentro del mismo ámbito, especialmente en un contexto de responsabilidad y discursos rivales. La naturaleza dialógica de tales esquemas permitieron resolver problemas y cuestiones candentes; construir interpretaciones de las diferencias y similitudes entre prácticas de tutoría; entender la discordancia ocasionada por

experiencias penosas en el tránsito de la docencia a la tutoría; y articular ejemplos de estar «perdidos en la traducción». Como tales, corroboran una vez más el potencial de las comunidades de investigación de profesores «estructuradas para fomentar un discurso profundo intelectual sobre cuestiones críticas (para convertirse en) espacios donde las incertidumbres y preguntas intrínsecas a la docencia (y a la tutoría) pueden ser analizadas –(no escondidas)– y pueden funcionar como ayuda para nuevos hallazgos y nuevas maneras de teorizar la práctica» (Cochran-Smith y Lytle, 1999).

En particular, los diferentes diálogos que surgieron en los espacios de conversación dieron lugar a un discurso en el que los profesionales manifestaban, analizaban y refutaban supuestos profundamente enraizados sobre aspectos instrumentales o conceptuales de su práctica. En términos de Bakhtin (1981, p. 435), estos diálogos pueden dar lugar a más «discursos persuasivos internamente», mediante los cuales los pensamientos de los participantes «empiezan a trabajar de una forma independiente, experimentando y discriminando». Como tales, pueden desafiar «discursos de autoridad reconocida» (Bakhtin, 1981) que son, en el contexto del trabajo como tutor, las planificaciones externas dictadas por coordinadores de proyecto y/o inspectores ante los cuales los tutores se consideran responsables.

Implicaciones en la selección y preparación de futuros tutores

Las conclusiones de los estudios mencionados más arriba iluminan un área de la tutoría que no suele visitarse: la tutoría como una práctica vulnerable que conlleva el tratamiento de problemas y dilemas dentro del contexto de discursos rivales o competitivos. En particular, dichas conclusiones señalan la importancia de preparar a los tutores para que desarrollen lo que Goleman (1995) llama «inteligencia emocional» y lo que Denzin (1984) denomina «comprensión emocional», es decir, aprender a crear confianza de una manera que toque el núcleo emocional y la identidad profesional de los profesores tutelados en su labor con los alumnos en un contexto educacional de responsabilidad. Dicho aspecto de la preparación de tutores parece fundamental para una tutoría satisfactoria, y no se puede dar por sentado que a todos los tutores les vaya a resultar fácil. Más aún, indica que la selección de tutores resulta problemática. En el contexto de la educación israelí, se plantean preguntas del tipo: ¿Cómo pueden compaginar los tutores la doble función como apoyo y como instrumento de la política ministerial? ¿Debe esperarse de ellos que representen ambos papeles? Y ¿es posible que el resultado de esta dualidad de funciones sea una menor eficacia?

Los problemas y acciones que surgen de estas preguntas tocan dos temas interrelacionados que se plantearon al comienzo del presente trabajo: la tutoría como algo conectado a la docencia y la tutoría como algo diferente de la enseñanza. Con relación al primer tema: La selección de profesores para desempeñar la función de tutor parece constituir una cuestión clave. En concreto, ¿qué criterios se deben aplicar? ¿Deberían ser profesores expertos de acuerdo con la definición de pericia de Berliner (2001), o debería ir su pericia más allá de las cualidades y destrezas cognitivas para incluir asimismo las de la inteligencia emocional, como la cualidad de su «comprobación de realidad» (Bar-On, 2000), empatía, y una disposición a practicar el autoanálisis y la reflexión? Si es así, los criterios que tratan alguna de estas tendencias identificadas en el prototipo de Smith y Strahan (2004) de pericia docente podrían aplicarse asimismo a los tutores expertos: un sentimiento de confianza en sí mismos y en su profesión; la capacidad de desarrollar relaciones con profesores; contribuir a la profesión docente mediante servicio y coordinación, y demostrar que dominan sus campos de conocimiento (p. 365).

Con relación al segundo tema: La conciencia que surge de los contextos sociales, políticos y organizativos en los que trabajan los tutores parece ser un aspecto esencial de la preparación de éstos. Si no son conscientes de (o no entienden) la dinámica de las relaciones de poder dentro de las nuevas responsabilidades, es improbable que vayan a ser capaces de encontrar espacio para maniobrar y jugar con los discursos enfrentados que conforman su trabajo. En este sentido, podemos remitirnos al modelo de Judith Sachs (2000) del tutor como profesional activista.

Por último, y más importante, los tutores han de ser aquellos profesores que tienen una visión clara de lo que significa ser y comportarse como un buen profesional en contextos de aulas, centros, políticas y sociedades cambiantes. Los buenos tutores, al igual que los buenos profesores, no deben limitarse a ser unos técnicos muy competentes, o incluso expertos. Tienen que ser modelos de ciudadanos emocional y socialmente responsables que sostengan y expresen no una estrecha visión instrumental, sino una visión holística del buen profesor. Esto también implica aprender a ser receptivo culturalmente (Villegas y Lucas, 2002) hacia las interpretaciones idiosincráticas de los profesores sobre problemas y conceptos educativos y pedagógicos, esto es, aceptar que culturas diferentes pueden considerar con igual legitimidad el mismo fenómeno de maneras diferentes, y evitar juicios sobre quién posee la noción de mayor autoridad o consistencia sobre un concepto (Smagorinsky, 2003).

De este modo, en un nivel operativo, el estudio sustenta muchos estudios importantes (Clark, 2001; Cochran-Smith y Paris, 1995; Day, 1998; Feiman-Nemser y Parker, 1994; Feldman, 1999; Korthagen y Kessels, 1999), lo que indica la clara necesidad de

preparar a los profesores para el tránsito de la docencia a la tutoría. En particular, las pruebas empíricas que se desprenden de todos los estudios arriba citados pueden guiar a la política educativa en el diseño de programas de desarrollo profesional que

- impulsen a los tutores a examinar las semejanzas y diferencias entre sus funciones como profesores y sus funciones como tutores;
- les proporcionen oportunidades para reflexionar sobre cómo conforman los factores sistémicos la naturaleza de su trabajo;
- creen contextos en los que los tutores puedan poner en común sus propias historias sobre las prácticas como profesores y como antiguos tutelados; y
- enfrenten a los tutores a situaciones que desafíen sus creencias enraizadas y sus suposiciones, animándoles a examinar casos de discordancia entre sus planificaciones educativas como profesores y como tutores.

Hilando todos los cabos: ampliar la metáfora

De las competencias comunicativas a la participación en discursos competitivos

La tutoría está, en efecto, arraigada en la práctica docente tanto por las conexiones como por las diferencias entre ambas prácticas. Por una parte, el proceso de aprendizaje como tutor supone cobrar conciencia de cómo las experiencias, la planificación educativa y los valores morales que posee el tutor como profesor pueden ser de utilidad al asistir al tutelado. Por otra parte, el aprendizaje como tutor también implica que el tutor sea consciente del «fragmento necesario» que distingue a la tutoría de la docencia, como se ha expuesto en secciones anteriores. Sin la experiencia y la preparación adecuadas para tratar estos aspectos, los tutores se encontrarán probablemente «perdidos» al traducir su primera lengua de práctica (la enseñanza) a su segunda lengua de práctica (la tutoría), y experimentarán por consiguiente sentimientos de incompetencia y extrañeza.

El «fragmento necesario» que distingue la práctica de la tutoría de la práctica docente adquiere una connotación particular cuando lo analizamos dentro del contexto de un sistema escolar centralizado, como es el caso de Israel. Bajo estas circunstancias, la tarea

de los tutores resulta ser de naturaleza muy vulnerable, pues éstos se encuentran con que han de realizar malabarismos con discursos de práctica rivales o enfrentados: los exigidos por la política ministerial, que les contrata para funcionar como agentes de cambio en un área y una cultura particulares (lo cual a menudo obedece a planificaciones instrumentales, orientadas al producto); los exigidos por los cursos académicos de formación (que suelen obedecer a planificaciones de desarrollo, orientadas al proceso); las exigencias de profesores del mismo campo, y sus propias planificaciones personales. De este modo, al igual que la enseñanza, la tutoría es tanto un problema político como de política ministerial, caracterizado por una práctica firmemente arraigada en los valores e ideologías de sistemas existentes de poder y privilegio, cada uno de los cuales trae aparejadas sus propias ideas sobre lo que es mayoritario y lo que es marginal (Cochran-Smith, 2004, p. 298). Entender la tutoría implica, pues, estar atento a los poderes políticos competitivos, en ambos niveles, que determinan el proceso y los resultados de la práctica.

¿Y qué? ¿Qué he aprendido de todo esto?

Los estudios citados más arriba han contribuido a mi pensamiento en diversos sentidos. Me he formado una idea más amplia de la metáfora del aprendizaje de una segunda lengua docente, donde tienen cabida tanto las competencias por desarrollar como los discursos por reconocer, y dentro de la cual puede que a menudo se «pierdan» los mentores, al fracasar en la traducción de un lenguaje de práctica al otro. La respuesta a la pregunta ¿Y qué? ¿Qué he aprendido de todo esto? puede resumirse en unos «enunciados en evolución» (Loughran, 2003) que, en conjunto, añaden nuevos significados a la metáfora de la tutoría como segunda lengua docente, y plantea preguntas que conciernen a aspectos de la práctica que con frecuencia coloca a los tutores en una situación donde se encuentran «perdidos en la traducción».

Enunciado 1

Existe la necesidad de ampliar las definiciones vigentes de tutoría, que se centran en cuestiones de asignaturas y en la representación de conocimiento para la enseñanza, de modo que también contemplen aquellos aspectos de la práctica que incluyen

competencias comunicativas y destrezas de interacción para manejar los discursos rivales que conforman la práctica. Estos discursos incorporan diversas funciones y «actores» dentro del sistema escolar, y son un componente de las relaciones tutor-tutelado que han resultado afortunadas.

Enunciado 2

La práctica de la tutoría de personal docente vigente en un sistema educativo centralizado parece estar determinada en gran medida por una lucha entre discursos rivales o enfrentados, por lo cual los tutores a menudo se encuentran «perdidos» al intentar «traducir» un discurso de práctica al otro. El resultado es que con frecuencia se encuentran «hablando un lenguaje» y practicando otro. Futuras planificaciones de investigación podrían explorar el impacto de esta dualidad de funciones en la calidad de las prácticas como tutor.

Enunciado 3

A la luz de lo expuesto anteriormente, es importante facilitar contextos de investigación profesional que sean seguros y supongan un desafío, para tratar los conflictos y tensiones ocasionados por los susodichos discursos rivales. Estos espacios pueden alentar a los tutores a analizar discursos autoritarios, y articular en su lugar discursos persuasivos internamente. En estos espacios de conversación, los participantes pueden resolver cuestiones candentes, conceptualizar diferencias y similitudes entre sus contextos de tutoría, establecer enlaces entre su trabajo como tutores y su trabajo como profesores, y reflexionar sobre sus planificaciones educativas como profesores y como tutores.

Indicaciones para la investigación sobre el aprendizaje para ser tutor

Estudios recientes han ampliado, por consiguiente, mi interpretación de la metáfora inicial del «aprendizaje para ser tutor como aprendizaje de una segunda lengua docen-

te» para reflejar nuevas preguntas que he planteado en lo concerniente a conexiones y diferencias entre docencia y tutoría. El reflexivo viaje de investigación ha agudizado mi conciencia de la importancia de explicar el contexto sistémico, político e ideológico dentro del cual se adquiere una práctica, incluso si tiene lugar dentro del mismo ámbito profesional, como por ejemplo el paso de la docencia a la tutoría. Así, igual que la investigación sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje de la docencia ha pasado gradualmente de centrarse en el profesor y alumno individuales a centrarse en cómo el contexto (o contextos) educativo y sociocultural determina las interacciones profesor-alumno y la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza, la investigación sobre la tutoría y el aprendizaje para ser tutor necesita ampliar su atención, centrada en la adquisición de destrezas, a cómo los contextos dentro de los cuales trabajan los tutores determinan el carácter de su labor, las destrezas que desarrollan, y la naturaleza del paso de la docencia a la tutoría. Desde esta perspectiva más amplia, y dado que constituye un aspecto importante de la formación de profesores, la tutoría debe entenderse asimismo como «una actividad intelectual, cultural y contextual» (Cochran-Smith, 2004, p. 298).

El presente trabajo, por lo tanto, invita a continuar explorando el aprendizaje de la práctica de la tutoría en sistemas educativos que estén influidos por planificaciones políticas y ministeriales distintas de la aquí descrita. De esa manera, podremos empezar a construir representaciones del carácter, ligado al contexto, que posee el aprendizaje de la práctica como tutor.

Traductora: Mercedes Cercadillo Pérez

Referencias bibliográficas

- ALLEN, R. M. (1994): *Evolution of novice through expert teachers recall: Its relationship to the frequency of their reflection*. Unpublished doctoral dissertation, University of New Orleans. New Orleans, LA.
- ANDERSON, E. M.; SHANNON, A. L. (1988): «Towards a conceptualization of mentoring», en *Journal of Teacher Education*, January-February, pp. 38-42.
- BAKHTIN, M. (1981): *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. Translation edited by M. Holquist & C. Emerson. Austin, University of Texas Press.

- BAR-ON, R. (2000): «Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory», en R. BAR-ON; J. D. A. PARKER (eds.): *The Handbook of Emotional Intelligence*, pp. 363-388. San Francisco, Jossey Bass.
- BERLINER, D. C. (2001): «Learning about and learning from expert teachers», en *International Journal of Educational Research*, 35(5), pp. 463-482.
- BLUMENTHAL, D. (1999): «Representing the Divided Self», en *Qualitative Inquiry* 5(3), pp. 377-393.
- CLARK, C. M. (1995): *Thoughtful Teaching*. Teachers College Press. NY, Columbia.
- (2001): *Talking Shop*. Teachers College Press. NY, Columbia University.
- COCHRAN-SMITH, M. (2004): «The Problem of Teacher Education», in *Journal of Teacher Education*, 55 (4), pp. 295-299.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. (1999): «The Teacher Research Movement: A Decade Later», en *Educational Researcher*, 28(7), pp. 15-25.
- COCHRAN-SMITH, M.; PARIS, C. L. (1995): «Mentor and mentoring: Did Homer have it right?», en J. Smyth (ed.): *Critical discourses in teacher development*. London, Cassell.
- COLNERUD, G. (1997): «Ethical Conflicts in Teaching», en *Teaching and Teacher Education*, 13 (6), pp. 627-635.
- DAY, C. (1998): «Working with the different selves of teachers: beyond comfortable collaboration», en *Educational Action Research*, 6 (2), pp. 255-273.
- DENZIN, N. (1984): *Understanding Emotion*. San Francisco, Jossey-Bass Inc.
- ELLIOT, B.; CALDERHEAD, J. (1993): «Mentoring for teacher development», en D. McINTYRE; H. HAGGER; M. WILKIN (eds): *Mentoring: Perspectives on School-based Teacher Education (London, Kogan Page)*, pp. 166-189.
- EVANS, T. W. (2000): «The New Mentors», en *Teachers College Record* 102 (1), pp. 244-263.
- FAIRCLOUGH, N. (1992): *Discourse and social change*. London, Polity Press.
- FEIMAN-NEMSER, S.; PARKER, M.; ZEICHNER, K. (1995): «Are Mentors Teacher Educators?», en NCTEL.
- FEIMAN-NEMSER, S.; PARKER, M. B. (1994): «Mentoring in context: A comparison of two US programs for beginning teachers», en *International Journal of Educational Research*, 19 (8), pp. 699-718.
- FELDMAN, A. (April, 1999): *Conversational complexity. Paper presented at the American Educational Research Association*. Montreal.
- GEE, J. (1996): *Social Linguistics and literacies: Ideology in discourses*, 2nd edition, London, Taylor & Francis.
- GOLEMAN, D. (1995): *Emotional Intelligence*. New York, Batam Books.
- HAWKEY, K. (1998): «Consultative supervision, Mentor Development», en *Teachers and Teaching: theory and practice*, 4 (2), pp. 331-349.

- HOFFMAN, E. (1989): *Lost in Translation: A Life in a New Language*. London, Minerva.
- KORTHAGEN, F. A.; KESSELS, J. P. A. M. (1999): «Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education», en *Educational Researcher*, 28 (4), pp. 4-17.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago, The University of Chicago Press.
- LORTIE, D. (1975): *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, University of Chicago Press.
- LOUGHRAN, J. (2003): *Knowledge Construction and Learning to Teach About Teaching*. Keynote address presented at the isatt biennial conference, Leiden, June, 27-July, 1.
- LUKE, A. (1996): «Text and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis», en M. APPLE. (ed.): *Review of Research in Education* (Vol. 21 pp. 3-48). Washington, DC, American Educational Research Association.
- MAYNARD, T.; FURLONG, J. (1993): «Learning to teach and models of mentoring», en D. MCINTYRE; H. HAGGER; M. WILKIN (eds.): *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education* (London: Kegan), pp. 69-85.
- MAYNARD, T. (1996): «Mentoring subject-knowledge in the primary school», en D. MCINTYRE; H. HAGGER (eds.): *Mentors in Schools: developing in the profession of teaching*, pp. 34-55, London, David Fulton.
- MCINTYRE, D.; HAGGER, H.; WILKIN, M. (eds.) (1993): *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education* (London, Kegan).
- MILLER-MARSH, M. (2002): «The influence of Discourses on the Precarious Nature of Mentoring», en *Reflective Practice* (3), pp. 103-115.
- NESPOR, J. (1987): «The role of beliefs in the practice of teaching», en *Journal of Curriculum Studies*, 9, pp. 317-328.
- ORLAND, L. (1997): *Becoming a mentor: a study of the learning of novice mentors*. Unpublished doctoral dissertation. Faculty of Education, The University of Haifa, Israel.
- (2001): «Reading a Mentoring Situation: one aspect of learning to mentor», en *Teaching and Teacher Education*, 17 (1), pp. 75-88.
- (2001): «Learning to Mentor as Learning a Second Language of Teaching», en *Cambridge Journal of Education*. 31(1), pp. 53-68.
- (2002): «What's in a Case?: What mentors' cases reveal about the Practice of Mentoring», en *Journal of Curriculum Studies*, 34 (4), pp. 451-468.
- (2003): «Emergency Room (ER) Stories: Mentors at the intersection between the moral and the pedagogical», en *Journal of In-Service Education*, pp. 489-512.
- (2003): «In between worlds: the tensions of in-service mentoring in Israel», en F. KOCHAN; J. T. PASCARELLI (eds.): *Global Perspectives on Mentoring; Transforming*

- Contexts, Communities, and Cultures, pp. 191-211. Connecticut, Information Age Publishing.
- (2005): *Convergent, Divergent and Parallel Dialogues in Mentors' Professional Conversations*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(1), pp. 13-33.
- ORLAND-BARAK, L.; KLEIN, S. (in press): «The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice», en *Teaching and Teacher Education*.
- ORLAND-BARAK, L.; YINON, H. (in press): *Sometimes a novice and sometimes an expert: mentors' expertise as revealed through their stories of critical incidents*.
- ROBERTS, A. (2000): «Mentoring Revisited: a phenomenological reading of the literature», en *Mentoring and Tutoring*, 8(2), pp. 145-170.
- SACHS, J. (2000): «Rethinking the Practice of Teacher Professionalism», en C. DAY; J. MOLLER; T. HAUGE; A. FERNÁNDEZ (eds): *The Life and Work of Teachers in Changing Times: International Perspectives*. London, Falmer Press.
- SFARD, A. (1998): «On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One», en *Educational Researcher*, 27(2), pp. 4-13.
- SMAGORINSKY, P.; COOK, L. S.; JOHNSON, T. S. (2003): «The twisting path of concept development in learning to teach», en *Teachers College Record*, 105 (8), pp. 1.399-1.436.
- SMAGORINSKY, P.; COOK, L. S.; MOORE, C.; JACKSON, A. Y.; FRY, P. G. (2004): «Tensions in Learning to Teach», en *Journal of Teacher Education*, 55 (1), pp. 8-24.
- SMITH, T. W.; STRAHAN, D. (2004): «Toward a Prototype of Expertise in Teaching», en *Journal of Teacher Education*, 55 (4), pp. 357-371.
- STERNBERG, R. J.; HORVATH, J. A. (1995): «A prototype of expert teaching», en *Educational Researcher*, 24, pp. 9-17.
- VILLEGAS, A. M.; LUCAS, T. (2002): *Educating Culturally Responsive Teachers: A Coherent Approach*. State University of New York Press, Albany.
- VYGOTSKY, L. (1934): *Thought and Language*. Cambridge, MA, MIT Press. [Republished 1962 and 1986].
- WANG, J. (2000): «Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: A comparative study of mentoring practice», en *Teaching and Teacher Education*, 17 (2001), pp. 51-73.
- ZANTING, A.; VERLOOP, J. D.; VERMUNT, J. D.; VAN DRIEL, J. H. (1998): «Explicating Practical Knowledge: an extension of mentor teachers' roles», en *European Journal of Teacher Education*, 21(1), pp. 11-28.

Incentivos docentes y sus efectos en el aprendizaje del alumnado en Latinoamérica

Emiliana Vegas¹

Banco Mundial²

Resumen

América Latina enfrenta enormes desafíos, particularmente aquellos planteados por el desarrollo, la pobreza y la desigualdad. La educación es reconocida a todo nivel como uno de los medios más críticos para enfrentar estos desafíos. La democratización de la educación a través del mejoramiento tanto de su cobertura como de su calidad es crítica para superar la desigualdad social y económica existente en toda América Latina. Asegurar que todos los niños tengan la oportunidad de adquirir las habilidades críticas en los niveles primario y secundario es primordial para superar las barreras de habilidades que perpetúan el subdesarrollo y la pobreza.

Un creciente conjunto de evidencia apoya la noción intuitiva de que los docentes desempeñan una función clave en lo que respecta a qué, cómo y cuánto deben aprender los estudiantes. Atraer personas calificadas a la profesión docente, retener a estos maestros calificados, proporcionarles las competencias y conocimientos necesarios y motivarlos a trabajar duro y esforzarse al máximo es probablemente el principal desafío en el ámbito de la educación.

Este artículo analiza el impacto de las reformas educativas en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje estudiantil. Las reformas examinadas representan los esfuerzos de varios países de la región por aumentar la responsabilidad docente por los resultados e introducir incentivos para motivar a los docentes a mejorar el aprendizaje estudiantil.

Palabras clave: maestros, incentivos, docentes, calidad educativa.

⁽¹⁾ Este artículo está basado en el libro *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America* (E. Vegas, Banco Mundial, 2005).

⁽²⁾ Los hallazgos, interpretaciones y conclusiones presentadas en este informe son de exclusiva responsabilidad de la autora y no representan necesariamente el punto de vista del Banco Mundial, sus Directores Ejecutivos o los países que representan.

Abstract: *Teachers' incentives and their effects on Latino American students' learning*

Latin America faces huge challenges, particularly those presented by development, poverty and inequality. Education is acknowledged at all levels as one of the more critical means to face these challenges. Democratization of education through the improvement of its coverage as much as its quality becomes critical to overcome Latin America socio-economic inequality. Guaranteeing all children's opportunities to acquire critical abilities in primary and secondary school is paramount to overcome those barriers that perpetuate underdevelopment and poverty.

Growing evidence supports the intuitive notion that teachers play a key role in what, how and what extent students must learn. Attracting qualified people to the teaching profession, retaining them, helping them to attain required competencies and knowledge, and motivating them to work hard and make their best is probably the main challenge in education.

This paper analyses the impact of education reforms on the quality of teaching and students learning. Examined reforms represent the efforts of several countries in the region to increase teachers responsibility over results and introduce incentives to motivate teachers to improve students learning.

Key words: teachers, incentives, education quality.

Introducción

Si bien muchos países latinoamericanos han logrado aumentar el acceso a la educación básica para una gran mayoría de sus niños, la calidad de la educación sigue siendo muy baja¹. América Latina como región enfrenta enormes desafíos, particularmente aquéllos planteados por el desarrollo, la pobreza y la desigualdad. La educación es reconocida como quizá el más crítico de los medios para enfrentar estos desafíos. La democratización de la educación, a través del mejoramiento tanto de su cobertura como de su calidad, es fundamental para superar la desigualdad social y económica existente en toda la región². Asegurar que todos los niños tengan la oportunidad de adquirir las habilidades críticas en el nivel primario y secundario es crucial para superar las barreras de habilidades que perpetúan el subdesarrollo y la pobreza³.

⁽¹⁾ Los estudiantes latinoamericanos obtuvieron los peores resultados en dos evaluaciones internacionales recientes, PIRLS y PISA.

⁽²⁾ De Ferranti et al. (2004).

⁽³⁾ De Ferranti et al. (2003).

A pesar de que se reconoce la importancia de mejorar la calidad de los sistemas educativos para reducir la pobreza y la desigualdad y aumentar el desarrollo económico, la manera de hacerlo no está clara. Una creciente evidencia apoya la noción intuitiva de que los docentes desempeñan una función clave en lo que respecta a qué, cómo y cuánto deben aprender los estudiantes⁶⁶. Atraer personas calificadas a la profesión docente, retener a estos maestros calificados, entregarles las competencias y conocimientos necesarios y motivarlos para esforzarse al máximo es probablemente el principal desafío en el ámbito de la educación.

Los incentivos docentes pueden afectar la calidad de la educación

La evidencia internacional sugiere que las diferencias en las estructuras de incentivos docentes pueden afectar a quienes optan por ingresar a la carrera de pedagogía y permanecer en la profesión docente, y también a su trabajo diario en el aula⁷. Por ello se puede mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje a través del diseño de incentivos eficaces para atraer, retener y motivar a maestros altamente calificados.

Incentivos docentes son un concepto amplio y complejo⁸

Existen muchos tipos de incentivos para atraer y retener a docentes eficaces, algunos de los cuales no son monetarios. En la Figura I se muestran diversos tipos de incentivos que pueden aplicarse para atraer a maestros altamente calificados y motivarlos a desempeñar de forma eficaz su trabajo.

⁶⁶ Véase, por ejemplo, Rivkin, Hanushek y Kain (1998) y Rockoff (2004), que presentan evidencia del hecho de que la calidad de los docentes tiene un fuerte impacto en el rendimiento académico de los alumnos. Más específicamente, Ehrenberg y Brewer (1995) y Ferguson y Ladd (1996) presentan evidencia de que las habilidades matemáticas y lingüísticas de los docentes están fuertemente relacionadas con los indicadores educativos.

⁶⁷ Por ejemplo, una evaluación de un programa de incentivos docentes que se aplicó en Kenia descubrió que los maestros aumentaban su esfuerzo por mejorar los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas ofreciendo un mayor número de sesiones de preparación de las pruebas (Glewwe et al., 2003). Asimismo, la evaluación reciente de una asignación a docentes basada en su desempeño en Israel concluyó que el incentivo se tradujo en una mejora del rendimiento académico de los alumnos, principalmente a través de la modificación de los métodos de enseñanza, ofertas de clases después de la jornada escolar y una mayor sensibilidad de los maestros a las necesidades de los alumnos (Lavy, 2004).

⁶⁸ Agradecemos a Jeff Puryear, sus comentarios en la conferencia «Aprendiendo a enseñar en la sociedad del conocimiento», celebrada en Sevilla, España en junio del 2004, que fueron un valioso aporte a esta sección.

FIGURA 1. Existen muchos tipos de incentivos docentes



Puesto que existen muchos tipos de incentivos, la atracción de personas calificadas a la profesión docente, su retención y su motivación para desempeñar de la mejor manera posible sus empleos pueden involucrar muchos tipos de políticas diferentes.

La eficacia de los docentes y el aprendizaje de sus alumnos

Casi todas las personas que han pasado por el sistema escolar pueden recordar a algún maestro excepcional. Las personas suelen dar diversas razones para explicar por qué su maestro o maestra es excepcional, desde ser «cariñoso/a y preocupado/a», «culto/a», un/a «buen/a comunicador/a», hasta el hecho de ser «exigente» y «estimular a los alumnos a trabajar duro y ampliar sus propios horizontes». Estos son comportamientos complejos que no se miden fácilmente. En efecto, la medición de los factores que poseen los maestros eficaces y que no poseen los maestros ineficaces ha resultado técnicamente difícil y onerosa. Esta dificultad de medir los factores de la docencia eficaz plantea uno de los desafíos para el diseño de los incentivos docentes.

En último término, lo que debería preocupar a la sociedad es si los docentes están ayudando a aprender a sus alumnos. En este artículo, consideramos eficaz a un docente cuando existe evidencia de que sus alumnos han adquirido los conocimientos y habilidades adecuados. Para medir la eficacia de un docente, en primer lugar nos basamos en los indicadores de aprendizaje de los alumnos disponibles a partir de las evaluaciones nacionales de los conocimientos de las asignaturas (usualmente lenguaje y matemáticas). Debido a que el aprendizaje de los alumnos adquiere múltiples formas y es difícil de medir, y a que las pruebas constituyen una medida imperfecta del aprendizaje, reconocemos que los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas constituyen una medida incompleta e imperfecta de la calidad de los docentes⁹. Sin embargo, dada la ausencia de una mejor comprensión de los factores que dan cuenta de un buen maestro y, dada la insuficiencia de datos sistemáticos y comparables con respecto al aprendizaje de los alumnos, las evaluaciones nacionales constituyen nuestra mejor opción para arrojar luces sobre la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Existe un sistema amplio que afecta a la enseñanza y al aprendizaje¹⁰

Si bien las reformas de los incentivos docentes constituyen una opción prometedora para mejorar la calidad de los maestros y el aprendizaje de los alumnos, éstas no operan en forma aislada, sino como parte de un sistema más amplio que afecta tanto a la enseñanza como al aprendizaje. Las reformas de los incentivos docentes pueden ser más eficaces para mejorar el aprendizaje de los alumnos cuando otras partes del sistema ampliado que afectan a la enseñanza y al aprendizaje se encuentran desarrolladas. Existen por lo menos siete componentes que pueden influir en la calidad de la enseñanza, uno de los cuales corresponde a los incentivos, que se presentan sintéticamente en la Tabla I.

⁹ Kane y Staiger (2001) y Koretz (2002) ofrecen evidencia de los múltiples problemas que plantean las evaluaciones de los conocimientos de los alumnos.

¹⁰ Agradecemos a Jeff Puryear, cuyos comentarios en la conferencia «Aprendiendo a enseñar en la sociedad del conocimiento», celebrada en Sevilla, España en junio del 2004, fueron un valioso aporte a esta sección.

TABLA I. Componentes de un sistema eficaz para atraer, retener y motivar a los maestros altamente cualificado

1.	Infraestructura y materiales de enseñanza adecuados, recursos básicos
2.	<p>Claridad con respecto a lo que se espera de los maestros</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuáles son los conocimientos y competencias que necesitan los maestros. • Cuáles son las conductas y el desempeño que los maestros deben exhibir. • Cuáles son los resultados que esperamos que obtengan los maestros en términos de aprendizaje de los alumnos.
3.	<p>Reglas claras y transparentes para la selección y asignación de los maestros a las escuelas de acuerdo con propósitos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • La modalidad de selección y asignación de los maestros a las escuelas afecta a la enseñanza y al aprendizaje.
4.	<p>Seguimiento y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuáles son los conocimientos y competencias que tienen los maestros. • Cuáles son las conductas y el desempeño que exhiben los maestros. • Qué están aprendiendo los alumnos y a qué ritmo están avanzando.
5.	<p>Liderazgo pedagógico y desarrollo profesional para apoyar a las comunidades profesionales docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los administradores de los establecimientos educativos como líderes pedagógicos. • Utilización de la información derivada de las evaluaciones docentes para generar oportunidades de desarrollo profesional adaptadas a cada maestro y equipo de maestros. • Asignación de tiempo dentro de la jornada escolar para el desarrollo profesional docente y la colaboración entre los maestros.
6.	<p>Autonomía profesional y autoridad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los maestros pueden utilizar su mejor juicio profesional en el aula. • Los administradores de los establecimientos educativos tienen autonomía profesional para dar apoyo a los maestros, tanto en cuanto a recursos materiales como técnicos. • Los administradores de los establecimientos educativos tienen autoridad para gratificar a los maestros que tienen un alto desempeño y sancionar a los maestros cuyo desempeño es deficiente.
7.	<p>Incentivos docentes eficaces</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sueldos relativos adecuados. • Mejores sueldos para los maestros con un mejor desempeño. • Mejores sueldos para los maestros que trabajan en zonas desfavorecidas. • Oportunidades de ascenso a lo largo de la carrera docente. • Reconocimiento para los maestros de excelencia. • Verdadera amenaza de perder el empleo en el caso de los maestros con un bajo desempeño. • Los maestros deben convencer a los usuarios de que están trabajando de manera adecuada.

Las Reformas educativas en América Latina y su impacto en los incentivos docentes

Desde la inspiración de ayudar a los niños necesitados a desarrollarse como ciudadanos responsables y capaces, hasta las oportunidades de ascenso profesional y una mejor remuneración basadas en el rendimiento de los alumnos en los exámenes estandarizados, los incentivos docentes tienen múltiples focos, que van como vemos desde las motivaciones personales intrínsecas hasta las reformas de incentivos altamente estructuradas y planificadas. Los incentivos también pueden afectar la docen-

cia de diferentes maneras. Algunos incentivos se centran en atraer más candidatos con talento a la carrera de pedagogía. Otros apuntan al esfuerzo y conducta de los maestros, por ejemplo, estimulándolos a trabajar en las zonas rurales o a mejorar las habilidades de lectura y matemáticas de sus alumnos. Otros incentivos tienen por objeto fomentar una mayor retención de los docentes, como es el caso de los aumentos de sueldo a medida que los maestros van adquiriendo más experiencia en el trabajo.

La remuneración de los docentes afecta la enseñanza y el aprendizaje

Hay una serie de factores que influyen en quiénes se convierten en maestros, ya sea que permanezcan o no en la profesión, y al trabajo que realizan en el aula. Un factor clave entre éstos es la remuneración asociada al hecho de ser maestro, y lo que piensan los maestros tanto futuros como en ejercicio acerca de sus perspectivas de ascenso profesional y remuneraciones. El nivel y estructura de las remuneraciones son aun más importantes en América Latina, donde existen pocos mecanismos de remuneración adicionales, y que frecuentemente sólo contribuyen modestamente al nivel de sueldo.

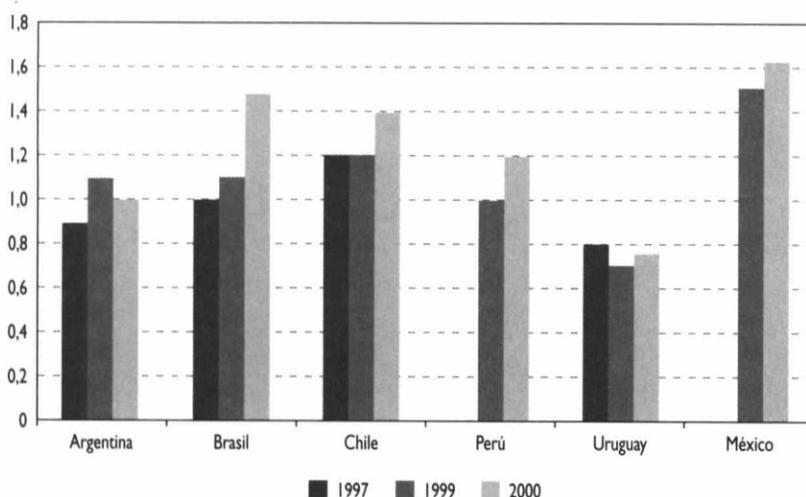
Tal como en otras partes del mundo, en América Latina existe una creencia generalizada de que los maestros no están bien remunerados y que, en general, ganan menos de lo que ganarían en otras profesiones. Sin embargo, en la última década, los sueldos de los maestros han aumentado considerablemente en gran parte de la región. Investigaciones empíricas recientes han descubierto que el hecho de que un maestro esté bien o mal remunerado depende en gran medida de las características de su propio mercado demográfico y laboral como también de aquellos con los cuales se lo compara.

Nivel salarial

Al evaluar los sueldos de docentes en 17 países latinoamericanos encontramos que los sueldos relativos difieren considerablemente, dependiendo de con quién se compara a los maestros y los métodos utilizados para realizar la comparación¹¹. Si bien la decisión de una persona de convertirse en maestro y permanecer en la profesión dependerá de su per-

¹¹ Hernani-Limarino (2005).

FIGURA 2. Relación entre los sueldos docentes reales en la educación primaria (con 15 años de experiencia) y el PIB per cápita (1997-2000)



Fuente: Instituto de Estadísticas de UNESCO (UIS)

cepción de los sueldos docentes relativos más que de los resultados de las investigaciones, la evidencia empírica indica que los maestros generalmente no se encuentran gravemente sub-remunerados (con pocas excepciones) y que su sueldo no debería crear ningún desincentivo importante para que las personas ingresen en la profesión docente¹².

A pesar de los considerables aumentos de las matrículas en la educación primaria y secundaria en muchos países latinoamericanos, ninguno de los países de la región ha experimentado una grave escasez de docentes en los últimos años, lo que sugiere que los sueldos docentes no son tan bajos como para desmotivar a las personas a seguir la carrera docente¹³. En parte, esto puede deberse a los recientes aumentos de

¹² Es importante considerar que el análisis realizado para este informe consideró las remuneraciones por hora y no las remuneraciones anuales. Debido a que los docentes generalmente trabajan menos horas que otros profesionales (los maestros generalmente tienen jornadas laborales más cortas y vacaciones más largas), sus sueldos mensuales pueden ser inferiores, desalentando así a algunas personas a ingresar o a permanecer en el campo.

¹³ Actualmente, América Latina enfrenta la enorme tarea de expandir masivamente la educación secundaria que, en el año 2000, mostraba una tasa neta de matrícula de 64% (Banco Mundial, 2003). Al mismo tiempo, los maestros de las escuelas secundarias requieren conocimientos específicos de las materias más especializadas y avanzadas. Si bien no se ha producido una escasez aguda de maestros hasta la fecha en América Latina, los desafíos enfrentados en la contratación y retención de cantidades suficientes de maestros secundarios calificados y talentosos podrían requerir mejores sueldos.

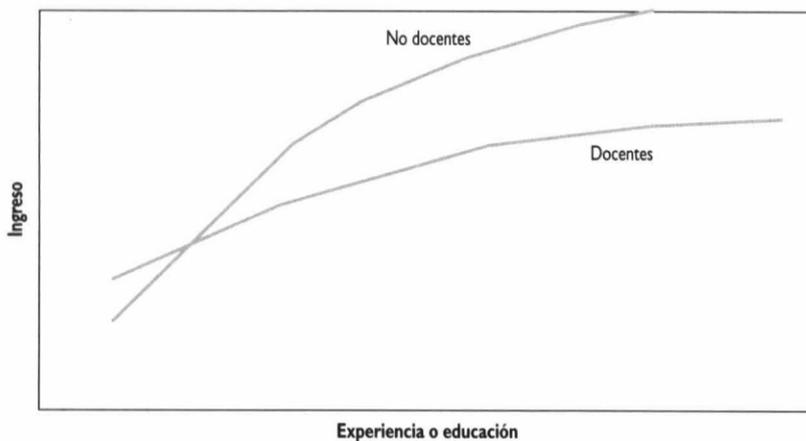
los sueldos docentes promedio en varios países de la región (Figura II). Sin embargo, existe alguna preocupación acerca de las cualificaciones de las personas que deciden estudiar pedagogía. En aquellos casos en que los maestros perciben sueldos relativos considerablemente inferiores a los de los trabajadores comparables de otros campos ocupacionales, el resultado puede ser que las personas cualificadas escojan otras profesiones en lugar de la pedagogía.

A pesar de que los expertos pueden mostrarse en desacuerdo con respecto a la importancia del nivel absoluto de los sueldos docentes para atraer y retener en la profesión docente a personas cualificadas, existe un amplio consenso en el sentido de que el nivel de los sueldos docentes influye en quiénes ingresan al campo de la pedagogía y en cuánto tiempo permanecen en la profesión docente. Al mismo tiempo, las investigaciones indican que otras condiciones y regulaciones laborales pueden contrarrestar o amplificar la influencia de los sueldos sobre los maestros¹⁴. Por ejemplo, en Chile, las variaciones de los niveles salariales se vieron acompañadas de variaciones en el número total, y también en la calidad de los postulantes a la carrera de pedagogía. Los maestros experimentaron un descenso del 32% de los sueldos reales en la década de los años ochenta, debido a reducciones del presupuesto gubernamental. Durante este mismo período, el número de alumnos que ingresaron a los programas de formación docente bajó en un 43%.

En la década de los noventa, ambas tendencias se revirtieron. Entre 1990 y 2002, los sueldos docentes reales aumentaron en un 156%. Durante este período, el gobierno lanzó una campaña publicitaria destinada a incentivar a los estudiantes a ingresar a la carrera de pedagogía y creó un programa de becas para aquellos estudiantes sobresalientes que estudiaran pedagogía. Simultáneamente, el gobierno asignó recursos adicionales substanciales a las escuelas, mejorando así las condiciones laborales generales de los docentes. Aunque es difícil distinguir la medida en que cada una de estas iniciativas afectó separadamente a los estudiantes que ingresaron a la carrera de pedagogía, se ha observado que durante el mismo período se produjo un aumento del 39% en el número de alumnos de pedagogía y el puntaje promedio de los postulantes a los programas de educación aumentó en un 16%. Esta mejora de la calidad de los postulantes no se produjo en todas las carreras de nivel universitario, tales como ingeniería, cuyo puntaje promedio en el examen de ingreso siguió siendo más o menos constante. Estos patrones sugieren que

¹⁴ Loeb y Page (2000), Kingdon y Teal (2002) y Murnane, Singer, Willet, Kemple y Olsen (1991) sugieren que los niveles salariales son críticos para la contratación, retención y calidad de los maestros. Otros, como Bennel (2004), Hanushek, Kain y Rivkin (2001), Hoxby (1996) y Ballou y Podgursky (1997), señalan, por el contrario, que otras condiciones y consideraciones laborales podrían ser más importantes que el nivel salarial.

FIGURA 3. La estructura salarial docente comienza en un nivel más alto, pero es más uniforme que la de los profesionales no docentes (diagrama hipotético)



las variaciones del nivel salarial pueden afectar las elecciones de los estudiantes con respecto a ingresar o no en la carrera de pedagogía¹⁵.

También existe evidencia sugiriendo que el nivel de los sueldos puede tener un impacto positivo en los indicadores académicos de los alumnos. En Brasil, una reforma de igualación financiera orientada a una redistribución de los fondos para los docentes fue acompañada de reducciones en el tamaño de los cursos, en el número de niños en condiciones de sobre-edad en las escuelas primarias y secundarias y en la brecha de aprendizaje entre los alumnos de alto y bajo desempeño¹⁶.

Estructura salarial

Las estructuras salariales de los maestros de las escuelas públicas de la mayoría de los países latinoamericanos están establecidas y se aplican a nivel nacional (Brasil y

⁽¹⁵⁾ Mizala y Romaguera (2005).

⁽¹⁶⁾ Gordon y Vegas (2005).

Argentina constituyen importantes excepciones)¹⁷. En la mayoría de los países, las escalas de sueldos docentes son diferentes para los niveles preescolar, primario y secundario, a pesar de que es raro que existan diferencias, de haberlas alguna vez, entre los maestros de diferentes asignaturas. En 17 países latinoamericanos la estructura salarial docente es más uniforme y comienza en un nivel más elevado que la estructura salarial de los profesionales no docentes (Figura III). Si bien en la región los maestros reciben mejores sueldos base (la parte de su sueldo que no está relacionada con ninguna característica) que los trabajadores comparables que se desempeñan en otros campos ocupacionales, reciben menores retornos que los profesionales no docentes en función de sus mejores características, tales como la mayor educación o capacitación y un mayor número de años de experiencia. Entonces, los maestros obtienen sueldos comparativamente más elevados que los que obtendrían fuera de la docencia cuando tienen menos educación y experiencia, en tanto que los maestros con un mayor nivel de educación y experiencia ganan lo mismo o menos de lo que ganarían en otras profesiones¹⁸. Los incentivos creados por dicha estructura salarial docente pueden ser perjudiciales para el objetivo de atraer y retener en la profesión docente a personas altamente calificadas. En efecto, hay investigaciones que han documentado que las personas que optan por ingresar en la carrera de pedagogía por lo general no suelen haber sido muy buenos estudiantes, no están interesadas en la docencia como carrera, no poseen las características apropiadas para desempeñar satisfactoriamente la profesión de maestro y, generalmente, no están cualificadas para el trabajo¹⁹.

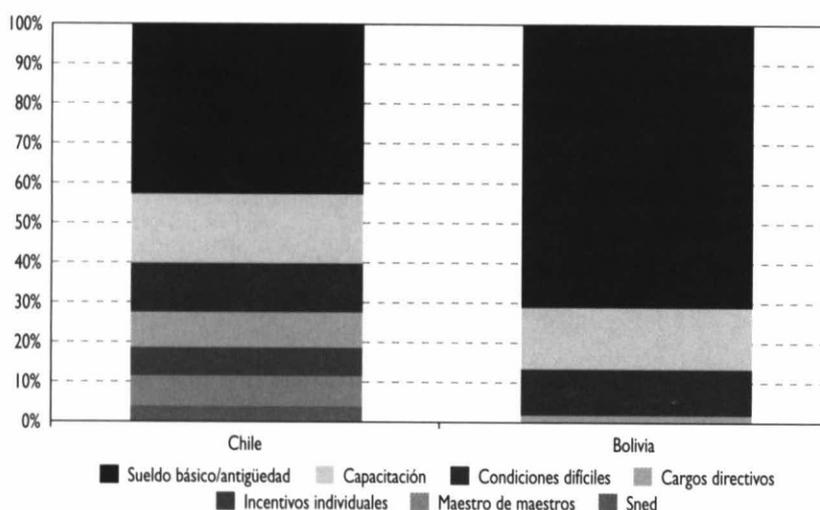
La mayor parte de la variación de los sueldos docentes en América Latina deriva de las diferencias en el nivel de educación/perfeccionamiento y la antigüedad. De hecho, incluso en países como Chile en los cuales se han hecho reformas para que los docentes reciban una mayor proporción de su salario en función de factores distintos a la antigüedad y la capacitación, todavía más del 60% del salario de docentes chilenos está determinado por la antigüedad del docente y su nivel de capacitación (Gráfico IV).

¹⁷ En esta sección, nos referimos principalmente a las estructuras salariales de los maestros de las escuelas públicas.

¹⁸ Nótese que las pensiones y otros beneficios no salariales de los maestros no se abordan en este análisis. Sin embargo, se piensa que las pensiones son bastante altas comparadas con las de los profesionales no docentes, se reciben a una edad más temprana y están garantizadas por el Estado. Las pensiones altas, tempranas y garantizadas podrían constituir un fuerte incentivo para que los docentes ingresen y permanezcan en el campo. Esto no se refleja en el Gráfico III y requiere más investigación.

¹⁹ Véase Villegas-Reimers (1998).

FIGURA 4. Descomposición de los costos salariales docentes en Chile y Bolivia



Fuente: Cox (2003) y Urquiola y Vegas (2005)

Bolivia tiene una estructura salarial docente bastante típica para la región. En este país más del 80% del sueldo docente está fijado por la antigüedad y la capacitación. Como en muchos otros países, el diferencial de sueldo de los maestros rurales bolivianos pretende compensar a los maestros por las dificultades percibidas del hecho de vivir y trabajar en una zona rural. Nuestro análisis no encuentra ninguna diferencia significativa entre los puntajes obtenidos en las pruebas y otros indicadores educativos de los alumnos de los maestros clasificados como urbanos y aquellos clasificados como rurales con las mismas características personales. Este hallazgo sugiere que el diferencial de sueldo rural no logra atraer y retener a maestros que sean más eficaces que los maestros urbanos promedio. Apoyando aún más este hallazgo, se encontró que, a nivel nacional, los maestros rurales exhiben el doble de probabilidades que los maestros urbanos de carecer de una formación docente completa y también muestran mayores probabilidades de abandonar la profesión²⁰.

²⁰ Urquiola y Vegas (2005).

Incentivos docentes basados en el desempeño

En la década de los años noventa, México y Chile pusieron en práctica reformas de la remuneración docente que la vinculan con el desempeño académico de los alumnos. El programa mexicano, llamado Carrera Magisterial (CM), es un programa de remuneración basada en el desempeño individual, que otorga a los maestros promociones permanentes (y una mayor remuneración) sobre la base de su desempeño en una serie de factores. El programa chileno, llamado Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos (SNED), es un programa de remuneración basado en el desempeño en los establecimientos educativos, que otorga un estímulo económico a los maestros de las escuelas que superan a las escuelas que atienden a poblaciones similares en un examen nacional que se administra a los alumnos.

Ambos mecanismos intentan mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de la evaluación de los maestros y de los establecimientos escolares sobre la base del rendimiento de sus alumnos en exámenes estandarizados. Sin embargo, las reformas tienen varias diferencias importantes:

- CM premia a las personas, en tanto que SNED premia a todos los maestros de una escuela determinada²¹;
- CM ofrece aumentos de sueldo permanentes, en tanto que SNED sólo ofrece un estímulo temporal;
- SNED agrupa a las escuelas (y, por ende, a los docentes) basándose en el tipo de población de alumnos que atienden, en tanto que CM no distingue entre los maestros que atienden a alumnos con diferentes características personales.

La magnitud del incentivo es mucho mayor en CM, donde los maestros pueden recibir hasta cuatro veces el sueldo base, en tanto que en SNED el incentivo entrega entre un 5% y un 7% de los sueldos anuales promedio.

⁽²¹⁾ Se ha producido un amplio debate con respecto a las fortalezas y debilidades relativas de los incentivos de remuneraciones basados en los méritos individuales en comparación con aquellos basados en los méritos de las escuelas. Un informe influyente con respecto a esta materia es el de Murnane y Cohen (1986).

Impacto en la enseñanza y el aprendizaje

Carrera Magisterial (CM) se inició en 1993 y creó un medio a través del cual los maestros pueden alcanzar mejores niveles consecutivos de remuneración sobre la base de evaluaciones efectuadas a lo largo de un año y que toman en cuenta una serie de factores, incluyendo su formación y desarrollo profesional, los años de experiencia, una revisión por parte de colegas y, como un aspecto principal, el rendimiento escolar de sus alumnos. El propósito de la reforma fue establecer incentivos para que los maestros mejoraran sus cualificaciones y eficacia en el aula junto con crear un medio a través del cual pudieran ser promocionados sin que esto implicara su retiro del aula para ocupar cargos administrativos. Casi todos los maestros elegibles de México han participado en el programa.

En CM, cada factor se evalúa utilizando un sistema de puntajes. El puntaje máximo es 100 y el componente de rendimiento escolar de los alumnos -medido a través de los puntajes obtenidos por éstos en las pruebas estandarizadas- da un total de 20 puntos posibles. Los puntajes de los maestros se envían a oficinas educativas estatales y los maestros son promocionados sobre la base de un límite mínimo establecido anualmente por cada estado. Desde el año escolar 1999-2000, se ha mantenido un límite mínimo de 70 puntos. La magnitud de los estímulos ofrecidos por CM es bastante sustancial, alcanzando entre un 24,5% del sueldo base de los docentes en el caso de la primera promoción, hasta un 197% del sueldo base en el caso de la mayor (quinta) promoción.

Nuestro análisis no descubre un efecto del programa de CM sobre la mejora del desempeño de los alumnos medido por un examen estandarizado⁽²²⁾. Los maestros que enfrentan mayores incentivos, ya sea debido a que ejercen en estados con un límite mínimo inferior o a que se aproximan al límite mínimo de 70 puntos, no tienden a tener alumnos con un mejor rendimiento. Si bien los puntajes de las pruebas no capturan el espectro de formas en las cuales puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje, el hecho de que CM mida específicamente los puntajes de las pruebas -creando así un mayor incentivo para que los maestros se centren en su mejora- y que, sin embargo, los puntajes de las pruebas no hayan mejorado por efecto de la reforma sugiere que es poco probable que se hayan producido mejoras importantes no medidas como resultado de la reforma en las aulas mexicanas.

⁽²²⁾ McEwan y Santibáñez (2005).

En Chile, los resultados de la reforma de los incentivos docentes son un poco más alentadores⁽²³⁾. El SNED se aplicó en 1996 y ofrece estímulos monetarios a las escuelas que muestran un desempeño excelente en términos de rendimiento de los alumnos. Las escuelas están divididas en «grupos homogéneos», de modo que se encuentran en competencia sólo con otras escuelas que educan a grupos similares de alumnos en entornos también similares. El estímulo se otorga a las escuelas de mejor desempeño que imparten educación al 25% del total de alumnos matriculados en cada una de las regiones de la nación. Se ofrece una vez cada dos años y ya se ha ofrecido cinco veces. El 90% del estímulo otorgado a cada escuela se divide entre todos los maestros de la escuela ganadora. Cada maestro, a su vez, recibe un monto que normalmente asciende a la mitad del sueldo mensual o entre el 5 y el 7% de su sueldo anual. El director de la escuela determina el uso del 10% restante del estímulo²⁴.

Sólo en la aplicación más reciente disponible del SNED se advierte que las escuelas que tienen probabilidades relativamente altas de recibirlo lograron un mejor rendimiento de los alumnos en comparación con el período anterior al SNED²⁵. Sin embargo, cuando se añan los datos de las tres aplicaciones disponibles y comparables del SNED, se observa una mejora del rendimiento de los alumnos en este mismo grupo de escuelas. A pesar de que las evaluaciones de impacto del SNED son difíciles y escasas, lo anterior nos da alguna evidencia preliminar del hecho de que el incentivo ha tenido un impacto positivo acumulativo sobre el rendimiento de los alumnos en aquellas escuelas que tienen probabilidades relativamente altas de adjudicarse dicho estímulo.

Diseño, aplicación e impacto de los incentivos docentes en la enseñanza y en el aprendizaje

El limitado impacto de los incentivos basados en el desempeño docente parece derivarse de deficiencias en el diseño de los programas. Las tres deficiencias de diseño más significativas reveladas en los casos mexicano y chileno, como también en la asignación rural de Bolivia, son las siguientes:

⁽²³⁾ Mizala y Romaguera (2005).

⁽²⁴⁾ Los directores de las escuelas informan que comúnmente distribuyen el 10% restante entre el personal docente.

⁽²⁵⁾ A pesar de que se han realizado cinco aplicaciones del SNED hasta ahora, Mizala y Romaguera (2004) sólo analizan tres aplicaciones en su documento de antecedentes para este informe. Excluyen la primera aplicación del SNED debido a que la metodología utilizada para premiar a las escuelas fue diferente en la primera aplicación. También excluyen la aplicación más reciente del SNED, porque los resultados no se habían divulgado al momento de la redacción de su informe.

- Sólo una pequeña proporción de los maestros tiene un mayor incentivo condicionado a mejorar el aprendizaje en sus aulas (la mayoría de los maestros recibe el estímulo «en forma automática» o prácticamente no tiene ninguna posibilidad de recibirlo);
- La magnitud del estímulo puede ser tan pequeña que los maestros sientan que no vale la pena intentar mejorar el rendimiento de los alumnos, centrándose, en lugar de ello, en maneras más fáciles y lucrativas de aumentar sus sueldos;
- El estímulo puede no estar asociado en la medida suficiente con el desempeño real de los maestros.

Tanto el programa mexicano como el chileno se diseñaron con el fin de gratificar a los maestros cuyos alumnos mostrasen un buen rendimiento en los exámenes estandarizados ya sea en términos absolutos (en el caso mexicano) o en términos relativos (en el caso chileno). Sin embargo, en ambos casos, el resultado ha sido que la mayoría de los maestros probablemente no recibiría la bonificación, incluso si sus alumnos obtuviesen resultados excepcionalmente satisfactorios en el examen. En México y Chile, es probable que muchos maestros comprendan que, dadas sus características personales (México) o las características de la escuela en la que trabajan (Chile), tienen pocas o ninguna probabilidad de recibir el estímulo incluso si trabajan extremadamente duro.

Otro problema relacionado que está presente en la reforma mexicana es que en las pruebas se utilizan puntajes absolutos en lugar de puntajes de grupos comparativos. Ciertamente, es mucho más difícil que los alumnos de las familias pobres, las familias analfabetas o con poca educación o los alumnos provenientes de familias que no son hablantes nativas de español obtengan buenos resultados en los exámenes nacionales. Los maestros que educan a estos grupos de alumnos pueden enfrentar menores incentivos para mejorar su enseñanza puesto que pueden decidir que el esfuerzo requerido para intentar competir con maestros de escuelas de mayor nivel socioeconómico no está en relación con la posible recompensa.

Por otra parte, el diseño de CM implica una pesada carga burocrática para las oficinas de educación nacionales y estatales. Casi todos los maestros elegibles se inscriben en el programa, puesto que requiere poco esfuerzo de su parte. En consecuencia, el gobierno termina teniendo que recopilar una enorme cantidad de datos para grandes cantidades de maestros que tienen pocas probabilidades de recibir la promoción.

Adicionalmente, algunos maestros inscritos en CM reciben la promoción con poco o ningún esfuerzo. Para el primer año o los dos primeros años del programa, casi todos los maestros participantes recibieron la promoción al primer nivel simplemente para gene-

rar entusiasmo y participación en la reforma. Si bien es posible que se haya logrado este objetivo, puede que no haya sido un medio económico de generar conciencia con respecto a una reforma cuyo objetivo principal es mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte, existen algunos maestros cuyo nivel de educación y experiencia es tan avanzado que exceden el límite mínimo sin ninguna necesidad de mejorar su docencia.

El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los establecimientos escolares presenta deficiencias similares. El 51% de las escuelas chilenas siempre han sido clasificadas entre las escuelas con peor rendimiento de su grupo homogéneo y nunca han recibido el estímulo otorgado por el programa SNED. Es muy probable que los maestros de estas escuelas no se sientan motivados para mejorar su desempeño e incluso algunos podrían sentirse desmotivados por la posición en que se encuentran, en cuyo caso el programa tendría un impacto negativo en su desempeño. En el otro extremo del espectro, alrededor del 2% de las escuelas obtuvieron el estímulo SNED en las tres rondas y son escuelas tan excelentes que probablemente sus maestros no sientan ninguna necesidad de mejorar su desempeño con el objeto de recibir la recompensa.

Con sólo el 15% de los maestros de México y menos del 50% de las escuelas de Chile enfrentando mayores incentivos para mejorar su enseñanza a pesar de la existencia de programas nacionales de incentivos destinados a mejorar el desempeño docente, existe un claro problema en el alcance del incentivo, especialmente en lo que respecta a los maestros de las escuelas con bajo rendimiento en Chile y a los maestros con poca educación y experiencia en México. Lamentablemente, son precisamente estos grupos de maestros los que tienden a ser menos eficaces y tienen más necesidad de los incentivos.

La magnitud del estímulo puede no ser suficiente para motivar un mayor esfuerzo y un mejor desempeño de los docentes

Tanto en Chile como en Bolivia, los incentivos docentes representan un monto muy pequeño de la remuneración total de los maestros. Los maestros de ambos países pueden percibir que el esfuerzo requerido o las dificultades adicionales que se deben enfrentar para recibir la bonificación no están en relación con la posible recompensa. En Chile, el SNED sólo representa entre el 5% y el 7% del sueldo anual de los docentes. Por su parte, la antigüedad representa cerca del 30% del sueldo de un maestro una vez que ha ejercido durante 20 años.

Asimismo, en Bolivia, los incentivos que gratifican a los maestros por ejercer la docencia en las zonas rurales, trabajar con alumnos bilingües o matricularse en programas de

desarrollo profesional en servicio representan una porción muy pequeña de la remuneración docente total. La bonificación por la educación bilingüe, en promedio, representa sólo el 0,3% del sueldo anual de un maestro y la asignación por trabajar en zonas rurales representa sólo el 1,1% de la remuneración anual (esta asignación difiere de los diferenciales de sueldo basados en la clasificación geográfica de las escuelas que se analizaron anteriormente). Es poco probable que estas bonificaciones constituyan una compensación suficiente por las dificultades y el esfuerzo adicional que conllevan.

El diseño de los incentivos ofrecidos en México y Bolivia sólo promueve en un grado limitado los cambios de comportamiento que buscan generar. En Bolivia, la mayor remuneración se ofrece a los maestros que trabajan en ubicaciones rurales. Sin embargo, muchos maestros que reciben esta mayor remuneración trabajan en escuelas que anteriormente estaban clasificadas como escuelas rurales y que ahora están ubicadas en pueblos y ciudades en crecimiento. Otros docentes se han trasladado a escuelas designadas como urbanas, pero siguen recibiendo sus mayores sueldos debido a su clasificación como maestro rural. Esta realidad sirve para destacar una situación preocupante, en la cual los maestros están siendo gratificados por un comportamiento que no están demostrando.

En México, los maestros deben someterse a evaluación durante un año, pero, si se los gratifica, reciben una remuneración considerablemente mayor durante el resto de su carrera. Esto significa que pueden sentirse poco motivados para mejorar su enseñanza una vez que han recibido la promoción. Además, pueden postergar la evaluación de sus alumnos hasta contar con un curso particularmente talentoso o motivado. Esto podría implicar que no enfrentan incentivos para enseñar bien cuando tienen alumnos con gran cantidad de necesidades y dificultades de aprendizaje. Los alumnos que presentan las mayores necesidades podrían ser los más perjudicados por este sistema.

Resumen y lecciones para el diseño de políticas para atraer y retener a docentes eficaces

Este artículo se ha centrado en las reformas de los incentivos docentes en América Latina, por cuanto se trata de una región en la que se han producido innovaciones en varios países y nuestro conocimiento sigue siendo limitado. A continuación resumiremos los principales hallazgos presentados en el artículo y las lecciones que pueden extraerse para el diseño de políticas capaces de atraer y retener a docentes eficaces.

Muchos tipos de reformas educativas afectan la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos

Cuando pensamos acerca de la estructura de los incentivos docentes, solemos pensar en el nivel y estructura de las remuneraciones. Nuestros hallazgos apoyan la intuición de que la calidad de los maestros es sensible al nivel y la estructura de las remuneraciones. Sin embargo, las modificaciones de otros aspectos de los contratos también pueden tener un gran impacto en la calidad de los docentes y en el aprendizaje de los alumnos. Las reformas educativas, incluso aquellas que no están específicamente destinadas a afectar a los maestros, pueden influir –y algunas veces incluso tienen mayores efectos que los cambios en las remuneraciones– en las características de quienes optan por ingresar a la carrera de Pedagogía y permanecer en la profesión docente y, lo que es más importante, en su trabajo en el aula.

Los maestros no siempre responden a los incentivos de manera predecible

A pesar de que los maestros generalmente responden a los incentivos, no siempre lo hacen de las maneras que esperaríamos o quisiéramos. Algunas veces, los programas que están específicamente destinados a premiar a los maestros que adoptan comportamientos específicos o logran mejores resultados, no logran generar una respuesta por parte de ellos. La asignación que se ofrece en Bolivia por ejercer la docencia en las zonas rurales no está dando como resultado una mejor calidad de los maestros rurales. Se descubrió que la Carrera Magisterial, el innovador sistema de carrera docente de México, específicamente destinado a premiar a los maestros que exhiben un mejor desempeño, no se tradujo en cambios en el trabajo de los docentes y, por lo tanto, no ha producido mejores indicadores educativos. Estos casos destacan la importancia del diseño y aplicación de las reformas de los incentivos docentes. Destacamos tres deficiencias de diseño comunes a las reformas de los incentivos docentes:

- Sólo una pequeña proporción de los maestros enfrenta un mayor incentivo para mejorar el aprendizaje en sus aulas (es decir, la mayoría de los maestros recibiría el estímulo independientemente de su desempeño o no tiene ninguna posibilidad de recibirlo);

- La magnitud del estímulo puede ser tan pequeña que los maestros sientan que no vale la pena el esfuerzo adicional, y
- El estímulo puede no estar asociado en la medida suficiente con el desempeño de los maestros. Otros factores, tales como los problemas para atribuir el aprendizaje de los alumnos al desempeño de los maestros, las dificultades para diseñar medidas precisas del rendimiento de los maestros, el ambiente político-económico y, en particular, los sindicatos docentes, afectan el diseño, aplicación, impacto y sustentabilidad de las reformas de los incentivos docentes.

¿Incentivos docentes sólo para unos pocos?

Aun cuando la Carrera Magisterial de México y el SNED de Chile son programas nacionales que afectan a la mayoría de los maestros del país, los análisis detallados realizados para este informe mostraron que, en cada aplicación del programa, una minoría de los maestros tiene alguna posibilidad real de ser promocionado en el caso de la Carrera Magisterial o de recibir un estímulo económico en el caso del SNED. En otras palabras, en el caso de la mayoría de los maestros de una aplicación determinada, no existen incentivos reales para mejorar el desempeño.

Dado que sólo unos pocos maestros enfrentan mayores incentivos para mejorar su trabajo, no es de sorprender que se haya encontrado que la Carrera Magisterial ha tenido efectos insignificantes en los indicadores educativos y que sólo una aplicación del SNED haya tenido efectos positivos en el rendimiento académico de los alumnos.

Estos descubrimientos recalcan la importancia de diseñar los incentivos docentes de manera que afecten a la mayoría, si no a todos, los maestros. Sólo cuando la mayoría de los maestros sea susceptible de recibir los beneficios del trabajo duro y de la mejora de los resultados educativos, los recursos invertidos tanto en el diseño como en la aplicación de la reforma, junto con el mecanismo de incentivo en sí mismo, tendrán el potencial de traducirse en una mejora de los resultados de la mayoría de los alumnos⁽²⁶⁾. Esto no quiere decir que todos, o la mayoría, de los maestros deberían recibir el estímulo. En efecto, si los maestros tienen una alta probabilidad de recibir el estímulo sin ningún cambio en su conducta, su objetivo -mejorar la enseñanza y el apren-

⁽²⁶⁾ Este argumento, ciertamente, se basa en el supuesto de que la reforma de los incentivos docentes no presenta ninguno de los demás problemas analizados en este informe.

dizaje- se pierde. Por el contrario, el mayor número de maestros posible deben sentir que tienen posibilidades de recibir el premio si se esfuerzan por producir los cambios deseados en el aprendizaje de los alumnos.

Importa La manera (y la medida) en la cual están vinculados los incentivos y el resultado deseado

Acabamos de decir que todos los maestros deberían ser elegibles para recibir reconocimiento por el trabajo duro y los buenos resultados. Sin embargo, para que un esquema de incentivos funcione eficazmente, debe reconocer sólo a la proporción de maestros que verdaderamente muestran el desempeño y los resultados deseados. La existencia de vínculos débiles entre el rendimiento deseado y, por ejemplo, la remuneración adicional, tiende a traducirse en una asignación ineficaz de los estímulos. En los primeros años de la Carrera Magisterial, las promociones se otorgaban a casi todos los maestros que participaban en las evaluaciones.

En otros casos, se premia a un menor número de maestros que el que merece el reconocimiento por su trabajo o existe poca vinculación entre los maestros que reciben el premio y aquellos que mejoran su docencia u obtienen resultados satisfactorios con sus alumnos. En estos casos, pocos maestros se verán inducidos a adoptar los comportamientos deseados o se sentirán incentivados por la reforma. La asignación rural boliviana es un ejemplo de lo anterior, pues muchos maestros que reciben la asignación ya no trabajan en las zonas rurales. En este caso, el incentivo y el resultado deseado (tener maestros cualificados en las zonas rurales) tienen muy poca vinculación. Huelga decir que esto es oneroso e ineficiente.

En la Carrera Magisterial mexicana, el mejor desempeño de los docentes y los mejores resultados de los alumnos no siempre se traducen en la obtención de una promoción, debido a que el nivel de educación y experiencia de los maestros afecta enormemente las posibilidades que éstos tienen de recibir el estímulo, independientemente de su desempeño (y del de sus alumnos). Los maestros jóvenes o con poca educación podrían no ser susceptibles de obtener la promoción incluso si tienen resultados excepcionalmente satisfactorios en el aula, en tanto que los maestros que exhiben muchos años de experiencia y altos niveles de educación suelen obtener una promoción incluso si sus alumnos están aprendiendo poco. Además, los aumentos permanentes de los sueldos no cumplen el objetivo de premiar a los maestros por su buen trabajo por el hecho de que se aplican más allá de un solo

año. Evaluaciones más prolongadas, a través de varios años, o renovaciones de las promociones podrían motivar a los maestros a ser eficaces con sus alumnos durante más de un año.

En resumen, si lo que nos interesa es inducir a los maestros a trabajar mejor y lograr altos niveles de aprendizaje de sus alumnos, los esquemas de incentivos docentes deberían premiar a los maestros que logran estos desafíos.

Demasiado pequeño como para justificar el esfuerzo adicional

A menudo, el sueldo base de un maestro representa una gran proporción de su remuneración total y los incentivos por conductas específicas (es decir, trabajar en escuelas rurales, educar a niños con necesidades especiales) representa sólo una pequeña proporción de la remuneración total. En estos casos, la remuneración podría estar sólidamente vinculada al resultado o comportamiento deseado, pero la magnitud del incentivo podría ser demasiado pequeña como para que los maestros se vean inducidos a adoptar el comportamiento deseado.

Enfrentados a las presiones de los sindicatos docentes de aumentar los sueldos de todos los maestros y con presiones contrapuestas por mejorar la eficiencia del gasto en educación junto con mejorar los incentivos para el desempeño docente, las autoridades responsables de las políticas educativas enfrentan el riesgo de ofrecer numerosos estímulos por diferentes conductas y características (por ejemplo, por trabajar en zonas rurales, por asistencia, por el tiempo dedicado a la preparación de las clases, etc.). Por ejemplo, un maestro peruano típico, recibe su remuneración por aproximadamente 15 «conductas» diferentes a pesar de que éstas no se supervisan, por lo que se otorgan a todos los maestros. En Perú, como en muchos otros países, cada uno de los estímulos es pequeño y se otorga a la mayoría o a todos los maestros y, por lo tanto, en conjunto, representan aumentos de la remuneración sin ninguna vinculación sólida con el desempeño docente ni mensajes claros hacia los maestros en relación con las conductas específicas esperadas.

En resumen, no sólo es importante diseñar incentivos que remuneren eficazmente a los maestros por las conductas deseadas, sino que la magnitud del estímulo debe ser suficiente como para justificar el esfuerzo o trabajo adicional que el incentivo espera motivar. Además, los incentivos pueden ser más eficaces si son limitados en número, se comunican claramente a los maestros y se supervisan cuidadosamente.

Atribución, problemas de medición y otros factores que afectan a la eficacia de los incentivos docentes

Hay otros factores también son importantes en el diseño y aplicación de incentivos docentes eficaces, pero no se examinaron sistemáticamente en los documentos de antecedentes para este informe. En primer lugar, existe la necesidad de que las gratificaciones estén vinculadas a resultados que puedan atribuirse con precisión a los beneficiarios de éstas. Las primeras reformas destinadas a introducir planes de remuneración por mérito para maestros individuales en Estados Unidos, enfrentaron problemas debido a las dificultades de atribuir las mejoras de los indicadores educacionales a los esfuerzos de un maestro en particular²⁷. Cuando la atribución es cuestionable o difícil de medir, las gratificaciones grupales, tales como los incentivos basados en las escuelas, podrían ser más eficaces.

En segundo lugar, es crucial que los resultados deseados sean medibles con precisión o en forma aproximada. La enseñanza y el aprendizaje son procesos complejos y la buena docencia puede ser más un arte que una ciencia. Las gratificaciones que se ofrecen por aspectos específicos suelen generar incentivos en esas áreas muy específicas. Por lo tanto, las autoridades responsables de las políticas deben estar muy seguras de qué es lo que están premiando si realmente desean generar un estímulo. Por ejemplo, los puntajes de las pruebas miden el aprendizaje, pero se ha mostrado repetidamente que constituyen una medida «ruidosa»²⁸. Más aún, muchas veces lo que se refleja en los puntajes de las pruebas es el conocimiento de cómo rendir una prueba y el conocimiento del material muy específico cubierto en una prueba, en lugar de conocimientos generalizables o habilidades analíticas, que es lo que esperamos que las escuelas ayuden a generar. El diseño de múltiples pruebas y la vinculación de los incentivos docentes con el desempeño de los alumnos en múltiples pruebas a través del tiempo podrían reducir algunos de los problemas que plantea la medición del aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, como se mencionó anteriormente, los estudios recientes han mostrado que es muy importante evitar las respuestas conductuales potencialmente negativas a los mecanismos de incentivos docentes. Éstas pueden perjudicar la enseñanza y el aprendizaje de varias maneras, entre las cuales está la inducción al engaño, el trato

⁽²⁷⁾ Murnane y Cohen (1986) presentan un minucioso análisis de los primeros planes de remuneración docente por mérito en Estados Unidos.

⁽²⁸⁾ Kane y Staiger (2001) y Chay, McEwan y Urquiola (2003) presentan evidencia de que las diferencias en los puntajes obtenidos en las pruebas entre las diferentes escuelas suelen deberse a variaciones del muestreo y otras fuentes no persistentes.

discriminatorio hacia los alumnos más débiles o en riesgo, o la limitación del currículum al material cubierto en las pruebas.

El contexto político y especialmente los sindicatos de maestros cumplen un papel importante en el diseño e implementación de las reformas

Las reformas educativas no sólo se ven afectadas, sino también moldeadas, por el papel de los sindicatos de maestros. En América Latina, los sindicatos docentes suelen ser actores educativos grandes y poderosos, que representan a la mayoría –si no a todos– los maestros de un país. Con frecuencia, se oponen a la adopción de mecanismos de incentivos docentes (con excepción de los aumentos universales de sueldos), especialmente cuando éstos vinculan los estímulos por el desempeño docente con los indicadores educativos. A pesar de que la oposición de los sindicatos de maestros a las reformas de los incentivos ha bloqueado los intentos de los gobiernos por diferenciar la remuneración docente sobre la base del desempeño, por lo menos en dos casos, Chile y México, los sindicatos de maestros colaboraron en el diseño de los programas de reforma de los incentivos. Estos casos destacan el hecho de que la mejora de la enseñanza y del aprendizaje por medio de incentivos eficaces necesariamente requerirá de colaboración entre los sindicatos y las autoridades responsables de las políticas educativas.

Es importante reconocer que suele haber razones poderosas para explicar la oposición de los sindicatos de maestros a las reformas de los incentivos. Los esquemas de incentivos docentes que gratifican el desempeño individual o de grupos pequeños, al igual que las reformas que delegan la autoridad en las escuelas, pueden socavar la identidad y afiliación colectiva de los maestros, debilitando así el poder de los dirigentes de los sindicatos de maestros. Además, los dirigentes del sindicato suelen oponerse a la remuneración basada en el desempeño, debido a los problemas inherentes analizados anteriormente, tales como la medición precisa del aprendizaje de los alumnos y la atribución de este aprendizaje a maestros específicos.

Sin embargo, los sindicatos de maestros capaces y profesionales muestran mayores probabilidades de apoyar las reformas de los incentivos. Los sindicatos que toman como modelo las organizaciones profesionales preocupadas de la práctica pedagógica y el estudio y la mejora de la educación tienden a apoyar y contribuir al diseño y la implementación de las reformas de los incentivos docentes. Al margen de la capacidad de los sindicatos, hay varios factores que también pueden afectar al papel que cumplen los sin-

dicatos de maestros en las reformas de los incentivos, incluyendo la responsabilidad por los resultados, la participación del sindicato en el diseño de las reformas y el contexto general de los sueldos y condiciones laborales de los docentes.

La responsabilidad por los resultados ante la opinión pública y las comunidades locales también puede generar presión sobre los sindicatos de maestros para que apoyen las reformas de los incentivos docentes destinadas a mejorar la calidad de la educación. En Chile, por ejemplo, el deficiente desempeño en las evaluaciones internacionales de la calidad de la educación y la falta de mejora en el rendimiento de los alumnos en las evaluaciones nacionales implicaron que el sindicato de maestros no pudo desconocer la necesidad de aplicar reformas destinadas a mejorar la calidad de la enseñanza. Cuanto más se comprometan los países en las evaluaciones de la calidad de la educación, tanto nacionales como internacionales, más probable será que se ejerza presión sobre los sindicatos de maestros para que apoyen reformas educativas sustanciales.

El hecho de involucrar a los sindicatos de maestros tempranamente en el proceso de diseño de las reformas educativas genera pertenencia y aceptación de la reforma, lo que ayudará a disminuir las probabilidades de que los sindicatos bloqueen la adopción o aplicación de la misma. También puede ser muy beneficioso para el diseño de la reforma, dado que los maestros tienen amplios conocimientos prácticos acerca de su trabajo. Ciertamente, la participación del gremio también plantea riesgos en el diseño de las reformas de los incentivos docentes, incluyendo la posibilidad de «quemar» los incentivos reales contemplados en la reforma. Finalmente, un contexto de remuneraciones y condiciones laborales adecuadas facilitará el apoyo del sindicato para la introducción de las reformas de los incentivos docentes.

Referencias bibliográficas

- ARNOVE, R. (1994): *Education as Contested Terrain: Nicaragua, 1979-1993*. Boulder CO-Westview Press.
- BALLOU, D.; PODGURSKY, M. (2002): «Returns To Seniority Among Public School Teachers», en *Journal of Human Resources*, 37, pp. 892-912.
- BASCIA, N. (1998): «Teacher Unions and Educational Reform», en *International Handbook of Educational Change*. The Netherlands-Kluwer Academic Publishing.

- BENNELL, P. (2004): *Teacher Motivation and Incentives in Sub-Saharan Africa and Asia*. Brighton UK, Knowledge and Skills for Development.
- CHAY, K.; MCEWAN, P. AND URQUIOLA, M. (2003): «The Central Role of Noise in Evaluating Interventions that Use Test Scores to Rank Schools», en *NBER Working Paper w10118*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.
- CLOTFELTER, C.; LADD, H.; VIGDOR, J.; ALIAGA DIAZ, R. (2004): «Do School Accountability Systems Make It More Difficult for Low-Performing Schools to Attract and Retain High-Quality Teachers?», en *Journal of Policy Analysis and Management*, 23(2), pp. 251-271.
- CONLEY, S.; MUNCEY, D.; GOULD, J. (2002): «Negotiating Teacher Compensation: Three Views of Comprehensive Compensation Reform», en *Educational Policy* 16 (5), pp. 675-706.
- CORCORAN, S.; EVANS, W.; SCHWAB, R. (2004): «Changing Labor-Market Opportunities for Women and the Quality of Teachers, 1995-2000», en *The American Economic Review*, 94(2), pp. 230-235.
- COX, C. (2003): «Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX», en C. COX: *Políticas educacionales en el cambio del siglo*. Santiago-Chile, Editorial Universitaria.
- CROUCH, L. (2005): «Political Economy, Incentives, and Teachers' Unions: Case Studies in Chile and Peru» en E. VEGAS (ed.): *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington DC, The World Bank.
- CULLEN, J.; REBACK, R. (2002): «Tinkering Towards Accolades: School Gaming under a Performance Accountability System», unpublished manuscript. University of Michigan.
- DE FERRANTI, D.; PERRY, G.; GILL, I.; GUASCH, J.; MALONEY, W.; SANCHEZ-PARAMO, C.; SCHADY, N. (2003): *Closing the Gap in Education and Technology*. Washington DC, The World Bank.
- DE FERRANTI, D.; PERRY, G.; FERREIRA, E.; WALTON, M. (2004): *Inequality in Latin America: Breaking with History?* Washington DC, The World Bank.
- EHRENBERG, R.; BREWER, D. (1995): «Did Teachers' Verbal Ability and Race Matter in the 1960s? Coleman Revisited», en *Economics of Education Review*, 14(1), pp. 1-21.
- FERGUSON, R.; LADD, H. (1996): «How and Why Money Matters: An Analysis of Alabama Schools», en H. F. Ladd, (ed.): *Holding schools accountable: Performance-based reform in education*. Washington DC, Brookings Institution, pp. 265-298.
- FIGLIO, D.; WINICKI, J. (2002): «Food for Thought: The Effects of School Accountability Plans on School Nutrition», en *NBER Working Paper No. w9319*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.

- FIGLIO, D.; GETZLER, L. (2002): «Accountability, Ability, and Disability: Gaming the System», en *NBER Working Paper No. w9307*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.
- GLEWWE, P.; ILIAS, N.; KREMER, M. (2003): «Teacher Incentives», en *NBER Working Paper w9671*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.
- GORDON, N.; VEGAS, E. (2004): *Education Finance Equalization, Spending, Teacher Quality and Student Outcomes: The Case of Brazil's FUNDEF*. (Processed). Washington DC, The World Bank.
- GUNNARSON, V.; ORAZEM, P.; SÁNCHEZ, M.; VERDISCO, A.: Forthcoming. «Does School Decentralization Raise Student Outcomes?: Theory and Evidence on the Roles of School Autonomy and Community Participation». Washington DC, Inter-American Development Bank.
- HAN, Y.; ROSSMILLER, R. (2004): «How Does Money Affect Teachers' Career Choices? Evidence from NLS-72», en *Journal of Education Finance*, 30 (Summer), pp. 79-100.
- HANUSHEK, E. (1986): «The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools», en *Journal of Economic Literature*, 24(3), pp. 1.141-1.177.
- (1995): «Interpreting Recent Research on Schooling in Developing Countries», en *The World Bank Research Observer*, 10(2), pp. 227-246.
- HANUSHEK, E.; KAIN, J.; RIVKIN, S. (2001): «Why Public Schools Lose Teachers», en *NBER Working Paper w8599*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.
- HERNANI LIMARINO, W. (2005): «Are Teachers Well Paid in Latin America and the Caribbean? Relative Wage and Structure of Returns of Teachers in Latin America and the Caribbean» en E. VEGAS (ed.): *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington DC, The World Bank.
- HOXBY, C. (1996): «How Teachers' Unions Affect Education Production», en *Quarterly Journal of Economics*, 111, pp. 671-718.
- HOXBY, C.; LEIGH, A. (2004): «Pulled Away or Pushed Out? Explaining the Decline of Teacher Aptitude in the United States», en *The American Economic Review*, 94(2), pp. 236-246.
- JACOB, B.; LEVITT, S. (2002): «Rotten Apples: An Investigation of the Prevalence and Predictors of Teacher Cheating», en *NBER Working paper w9413*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.
- KANE, T.; STAIGER, D. (2002): «Volatility in School Test Scores: Implications for Test-Based Accountability Systems», en *Brookings Papers on Education Policy: 2002*. Washington DC, The Brookings Institution.

- (2001): «Improving School Accountability Measures», en *NBER Working Paper w8156*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.
- KINGDON, G.; TEAL, F. (2002): «Does Performance Related Pay for Teachers Improve Student Performance? Some Evidence from India», en *Working Paper 165*. Oxford, The Center for the Study of African Economies.
- KORETZ, D. (2002): «Limitations in the Use of Achievement Tests as Measures of Educators' Productivity», en *Journal of Human Resources*, 37, pp. 752-777.
- LAVY, V. (2004): «Performance Pay and Teachers' Effort, Productivity and Grading Ethics», en *NBER Working Paper No. w10622*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.
- LOEB, S.; PAGE, M. (2000): «Examining the Link Between Teacher Wages and Student Outcomes: The Importance of Alternative Labor Market Opportunities and Non-Pecuniary Variation», en *Review of Economics and Statistics*, 82, pp. 393-408.
- MC EWAN, P.; SANTIBAÑEZ, L. (2005): «Teacher and Principal Incentives in Mexico», en E. Vegas (ed.): *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington DC, The World Bank.
- MCGINN, N.; WELSH, T. (1999): *Decentralization of education: why, when, what and how?* Paris, UNESCO.
- MIZALA, A.; ROMAGUERA, P. (2005): «Teachers' Salary Structure and Incentives in Chile», en E. Vegas (ed.): *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington DC, The World Bank.
- MURILLO, M. V.; TOMMASI, M.; RONCONI, L.; SANGUINETTI, J. (2002): «The Economic Effects of Unions in Latin America: Teachers' Unions and Education in Argentina», en *Research Network Working Paper #R-463*. Washington DC, Inter-American Development Bank.
- MURNANE, R.; COHEN, D. (1986): «Merit Pay and the Evaluation Problem: Why Most Merit Pay Plans Fail and a Few Survive», en *Harvard Education Review*, 56, pp. 3-17.
- MURNANE, R.; SINGER, J.; WILLET, J.; KENPLE, J.; OLSEN, R. (1991): *Who Will Teach? Policies That Matter*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- NAVARRO, J. C., (ed.) (2002): *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos en América Latina*. Washington DC, Inter-American Development Bank.
- NAVARRO, J. C.; VERDISCO, A. (2000): «Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends», en *Sustainable Development Department, Technical Papers Series*. Washington DC, Inter-American Development Bank.
- PRENDERGAST, C. (1999): «The Provision of Incentives in Firms», en *Journal of Economic Literature* xxxvii (March), pp. 7-63.

- RICE, J. (2003): *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*. Washington DC, Economic Policy Institute.
- RIVKIN, S.; HANUSHEK, E.; KAIN, J. (1998): «Teachers, Schools and Academic Achievement», en *NBER Working Paper w6691*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.
- ROCKOFF, J. (2004): «The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data», en *The American Economic Review*, 94(2), pp. 247-252.
- UMANSKY, I. (2005): «A Literature Review of Teacher Quality and Incentives: Theory and Evidence», en E. VEGAS (ed.): *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington DC, The World Bank.
- UNESCO (2000): «National Education for All Evaluation Report-EFA 2000: Brazil (UNESCO)», en *Retrieved*, October 11, 2004. http://www2.unesco.org/wef/countryreports/brazil/rapport_1.html
- URQUIOLA, M.; VEGAS, E. (2005): «Arbitrary Variation in Teacher Salaries: An Analysis of Teacher Pay in Bolivia», en E. VEGAS (ed.): *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington DC, The World Bank.
- VEGAS, E. (ed.) (2005): *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington DC, The World Bank.
- VELEZ, E.; SCHIEFELBEIN, E.; VALENZUELA, J. (1993): *Factores que Afectan el Rendimiento Académico en la Educación Primaria*.
- VILLEGAS-REIMERS, E. (1998): «The Preparation of Teachers in Latin America: Challenges and Trends», en *LCSHD Paper Series No. 15*. Washington DC, World Bank.
- World Bank (2003): *Little Data Book*. Washington DC, The World Bank.
- (2004): *World Development Report: Making Services Work for Poor People*. Washington DC, The World Bank and Oxford University Press.
- ZEGARRA, E.; RAVINA, R. (2003): «Teacher Unionization and the Quality of Education in Peru: An Empirical Evaluation Using Survey Data», en *Research Network Working Paper #R-474*. Washington DC, The World Bank.

Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa

Francesc Pedró

Centro para la Investigación y la Innovación Educativas (OCDE, París)

Resumen

En este artículo se realiza un diagnóstico de la situación del profesorado en España considerando aquellas dimensiones sobre las que existen datos comparables desde una perspectiva internacional: la formación, el reclutamiento, las condiciones laborales y la retribución del profesorado. No obstante, el autor comienza con una descripción de la población docente, más en concreto acerca del envejecimiento del profesorado y de la feminización de la enseñanza, siempre comparando la situación de los docentes españoles con los valores promedio de la OCDE. Los datos empleados proceden en su integridad de la base de indicadores sobre la educación de la OCDE-CERI (2006). En este caso se emplean principalmente los datos correspondientes al año 2003 referidos al profesorado de la enseñanza obligatoria (primaria y secundaria inferior o ESO).

Palabras clave: profesorado, enseñanza primaria, enseñanza secundaria obligatoria, condiciones laborales, formación, reclutamiento, salarios docentes, países OCDE, España.

Abstract: *A diagnosis of the situation of teachers in Spain from a comparative perspective*

This article examines the situation of teachers in Spain and takes into account comparable aspects from an international teaching perspective: training, recruitment, working conditions and salaries. The author begins with a description of the current teacher population which depicts in particular the increasing age of teaching staff and the feminization of teaching, always comparing the situation of Spanish teachers with the average values across the OCDE. The data used have been taken from the OCDE-CERI 2006 educational base indicators. For this case study, the main data used are principally taken from 2003 and they relate to teachers of Compulsory Education (Primary and lower Secondary Education or ESO).

Key words: teachers, primary education, secondary education, working conditions, training, recruiting, teachers' salaries, OCDE countries, Spain.

El volumen de teorías de que disponemos acerca del profesorado es infinitamente mayor que las evidencias acerca de las características reales de esta profesión. Una forma, que no la única ni la mejor indicada, de aumentar nuestra base de conocimientos acerca de esta cuestión consiste en compararse con otros países con respecto a algunos parámetros que marcan el ejercicio profesional. Este es el trabajo que realizan, con cierta frecuencia, algunos organismos internacionales con el objetivo de generar una base de evidencias que permita diseñar mejores políticas públicas –y algunos dirían que también con el deseo de unificarlas– (Schuller, Jochems, Moos y Van Zanten, 2006).

Esta tarea se enfrenta con no pocas dificultades y limitaciones. Entre ellas hay que mencionar, en primer lugar, las disparidades internas de los sistemas educativos, tanto más cuanto mayor sea el grado de autonomía de las administraciones intermedias o locales o de los propios centros educativos. Por consiguiente, cuando se trabaja con valores medios se corre el riesgo de no dar cuenta suficientemente del grado de varianza interna. En el caso de España sabemos, sin lugar a dudas, que esa varianza es muy grande y tiende a crecer con el paso del tiempo (Pedró, 2005). Una segunda dificultad radica en las limitaciones de los datos disponibles. En general, las estadísticas con las que trabajan los organismos internacionales proceden de los correspondientes ministerios y son muy limitadas. Quizás no sea exagerado afirmar que sobre las cuestiones más importantes relacionadas con el profesorado se carece absolutamente de datos empíricos que permitan un juicio comparativo. Entre las cuestiones sobre las que prácticamente se desconoce todo a escala internacional figuran aspectos tan importantes como las creencias pedagógicas, los métodos didácticos puestos en práctica o la propia imagen social. En esta medida, hay que prevenirse ante el riesgo de confundir lo verdaderamente importante con lo poco que conocemos y concluir que los pocos datos con los que se trabaja son los que realmente cuentan. Nada más lejos de la realidad. La base de conocimientos con la que contamos hoy es muy superior a la que existía diez años atrás y aunque seguirá creciendo en el futuro, sigue siendo todavía insuficiente. Por tanto, los datos ofrecen una versión limitada e incompleta, pero eso no significa que no puedan extraerse de ellos algunas lecciones de interés. Finalmente, también hay que advertir acerca del contraste que estos datos pueden presentar con respecto a la imagen extendida entre el propio profesorado español con respecto a las cuestiones que aquí se examinan. Una cosa es la percepción relativa en relación con el propio contexto y su evolución longitudinal más reciente y otra la que resulta de una comparación internacional. Las páginas siguientes son un ejemplo de estas disparidades y es importante evaluarlas adecuadamente.

Hechas estas advertencias, en las páginas siguientes se presenta un intento de diagnóstico de la situación del profesorado a la luz de las comparaciones internacionales. Este ejercicio se limita a las dimensiones sobre las que existen datos comparativos. En concreto, estas dimensiones son:

- La formación.
- El reclutamiento.
- Las condiciones laborales.
- Las retribuciones.

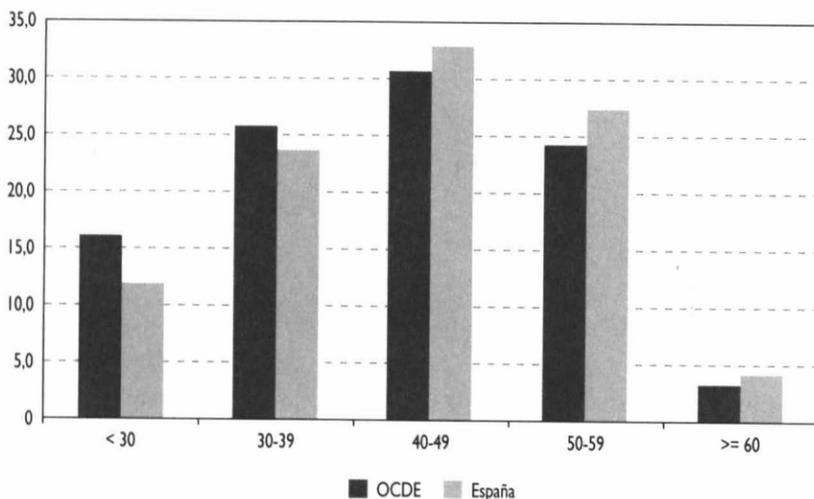
Los datos en los que se basa proceden en su integridad de la base de indicadores sobre la educación de la OCDE (OECD-CERI, 2006), los cuales se actualizan constantemente y son públicamente contrastables. En el presente caso, en su mayor parte datan del año 2003, con algunas salvedades que se indican oportunamente. Por razones de espacio se limitan a la enseñanza obligatoria (primaria y secundaria inferior o ESO). Con todo, para empezar se ofrecen algunos datos descriptivos sobre la población docente y, más en concreto, acerca del envejecimiento del profesorado y de la feminización de la enseñanza, siempre en términos comparativos.

La población docente

En el área de la OCDE hay dos fenómenos que marcan en gran medida la evolución reciente de la población docente. El primero es su progresivo envejecimiento y el segundo su creciente feminización. ¿Cuál es la situación relativa de España con respecto a estos dos fenómenos? Los dos gráficos siguientes muestran los correspondientes porcentajes de profesorado con respecto a cada grupo de edad en la educación primaria y en la secundaria obligatoria, comparando el valor medio de la OCDE con el correspondiente español.

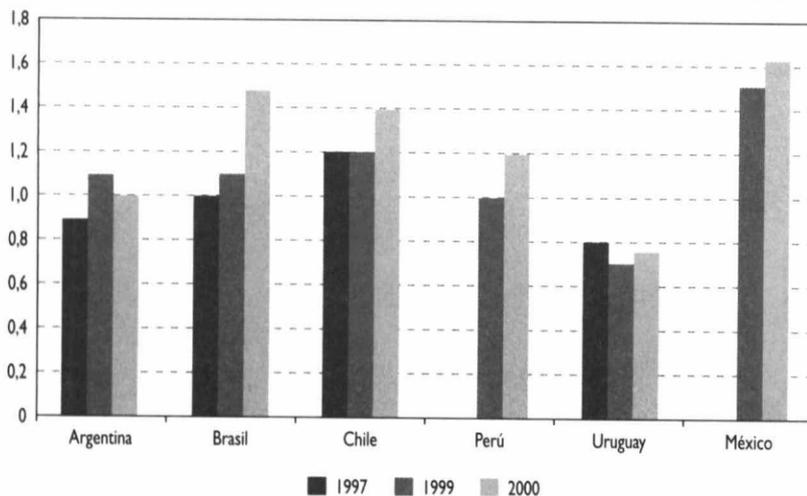
De los dos gráficos puede deducirse que la situación es bien distinta en cada uno de los dos niveles. Así, en la educación primaria el gráfico demuestra que la población docente española está más envejecida que la media de la OCDE. Este es un dato importante porque puede tener innumerables implicaciones a medio plazo si como se ha hecho notar reiteradamente no se prevén sistemas de reemplazo de unas jubilaciones

FIGURA 1. Estructura de edad del profesorado de Educación Primaria



Fuente: OECD, 2006

FIGURA 2. Estructura de edad del profesorado en Educación Secundaria Obligatoria



Fuente: OECD, 2006

que podrían ser masivas en un determinado punto en el tiempo (OECD, 2005). En cambio, en el caso de la educación secundaria obligatoria, en general la población docente española es más joven que la media de la OCDE, lo cual es en muchos sentidos una noticia excelente.

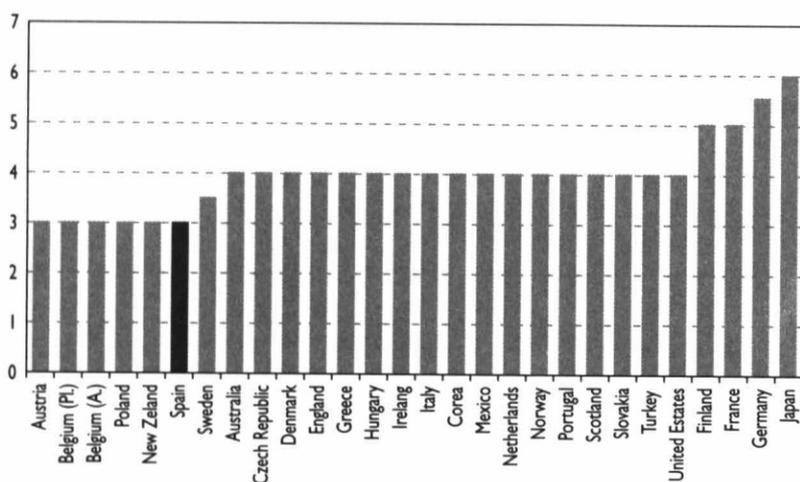
Completa esta imagen descriptiva una consideración sobre la feminización del profesorado. Curiosamente, éste es un fenómeno que, en términos relativos, se da mucho menos en España que en el resto de países de la OCDE. Así, en la enseñanza primaria la tasa media de feminización es del 80% en la OCDE y sólo del 71% en España, mientras que en la enseñanza secundaria el valor medio de la OCDE es del 65% en tanto que en España no alcanza al 60%. No hay datos comparativos disponibles, por desgracia, acerca de la progresión en el tiempo de este proceso y tampoco es fácil predecir hasta qué punto la feminización seguirá progresando en España hasta alcanzar valores tan exagerados y probablemente indeseables como los que hoy caracterizan otros países.

La formación

Como en todas las profesiones, la formación inicial contribuye en gran medida a modelar unas determinadas prácticas y, en definitiva, a configurar la propia identidad profesional. La información comparativa con la que se cuenta sobre los contenidos de esta formación o su organización es muy escasa y, por esta razón, la mayoría se reduce, en gran medida, a las cuestiones relacionadas con la duración de esta formación. Esta es la información que se presenta en las dos figuras siguientes. La primera ofrece la duración media de la formación para el ejercicio en la enseñanza primaria, mientras que la segunda hace lo propio con la enseñanza secundaria obligatoria.

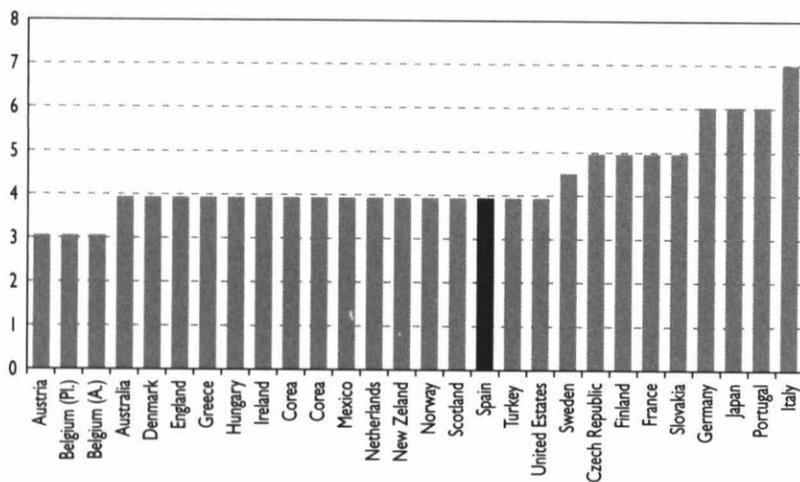
El análisis comparativo permite concluir dos cosas con claridad meridiana. La primera es que el valor modal o típico en el área OCDE corresponde a cuatro años de formación inicial para el ejercicio docente en ambos niveles. Esto, evidentemente, sugiere un patrón de formación similar que, en cambio, es totalmente distinto, en cuanto a duración pero también en cuanto a contenidos, en el caso de la enseñanza secundaria no obligatoria, mucho más larga y generalmente con una orientación más académica. Conviene destacar que en los países con sistemas comprensivos, como es el caso del nuestro, la formación para la docencia en los niveles obligatorios tiende a realizarse bajo un programa unificado y en un mismo tipo de centros o facultades universitarias.

FIGURA 3. Duración de la formación inicial para la docencia en enseñanza primaria



Fuente: OECD, 2006

FIGURA 4. Duración de la formación inicial para la docencia en enseñanza secundaria obligatoria

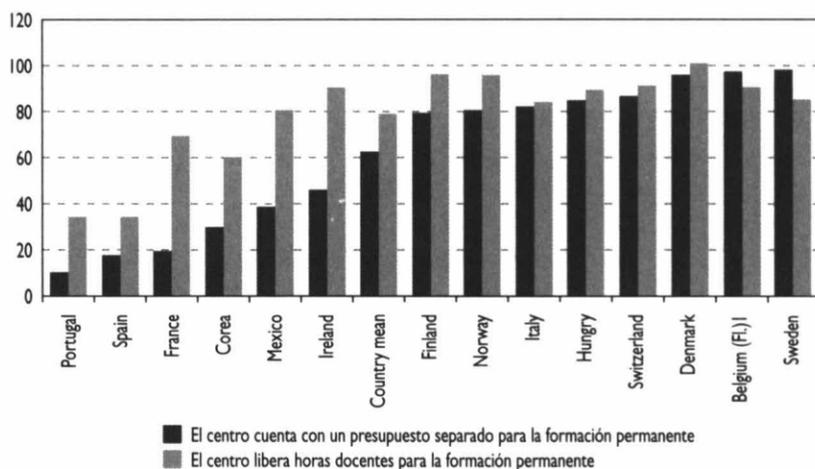


Fuente: OECD, 2006

La segunda conclusión es que, precisamente, esto es lo que no sucede en España. Por razones históricas y financieras, las formaciones iniciales para el ejercicio en la enseñanza primaria y en la secundaria obligatoria están completamente disociadas. El resultado de la comparación entre las dos figuras habla por sí mismo: para equipararse con los valores típicos de la OCDE, la formación inicial de los maestros debería alargar su duración hasta los cuatro años y ampliarse, por consiguiente, un año más. Y, al mismo tiempo, debería pensarse hasta qué punto debería ser unificada o no con la de sus homólogos de la ESO tanto en oferta institucional como en cuanto a sus contenidos curriculares. Esta es, sin lugar a dudas, una consideración que se tiene muy presente en las discusiones acerca de las implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior sobre los planes de estudios de las titulaciones universitarias.

Sobre la formación permanente el volumen de información comparativa es aún más reducido. Paradójicamente, sólo se cuenta con algunos datos relativos al estado de la cuestión en la enseñanza secundaria no obligatoria (bachilleratos y formación profesional). Hay que tomar los datos que siguen con precaución puesto que tanto la identidad profesional del profesorado como las condiciones organizativas de los centros de enseñanza secundaria no obligatoria en España difieren mucho de los de enseñanza primaria. Éste es también el caso con respecto a los homólogos de la enseñanza

FIGURA 5. Responsabilidades de los centros escolares en materia de formación permanente del profesorado. Enseñanza secundaria superior



Fuente: Base de datos ISUS de la OECD, 2003

secundaria obligatoria en la mayor parte de países de la OCDE, aunque no en España. Pero, aún así, vale la pena echar un vistazo a la situación que la figura siguiente dibuja con respecto a las condiciones organizativas de la formación permanente del profesorado.

La primera columna de la figura representa el porcentaje de centros públicos de enseñanza secundaria superior donde los directores afirman disponer de un presupuesto propio para la formación permanente de su profesorado. La segunda columna, en cambio, presenta el porcentaje de centros donde se procede a liberar horas docentes para la formación docente y donde, por consiguiente, no es necesario que el docente la realice en horario no escolar o que contrate a una persona que le sustituya. También en ambos casos, la situación española es muy fácil de describir: se encuentra a la cola de los países referenciados. Es el segundo país, después de Portugal, donde menos probable es que el centro cuente con fondos propios para la formación permanente y es el primero, antes que Portugal, donde menos probable es que se liberen horas para esta formación. Aún considerando que las condiciones puedan ser algo distintas en los centros de educación primaria, la situación parece muy peculiar en el contexto de la OCDE. Todo apunta, de todos modos, a que es función del grado de autonomía –también financiera– de los centros escolares, por una parte, y de la estructura de la oferta de formación, por otra.

Finalmente, todavía es posible añadir algo más con respecto a la formación permanente, aunque de nuevo se refiera tan sólo al profesorado de la enseñanza secundaria superior. De los datos disponibles para la OCDE se deduce que la mayor parte de las actividades realizadas estuvieron directamente relacionadas con las nuevas tecnologías, algo equivalente a lo que sucede en la mayor parte de los países de la OCDE. En el caso español, esto representó en el año 2001 un 29% de las actividades realizadas, frente a un 32% de media en la OCDE. En donde sí aparecen mayores diferencias es en cuanto a las tasas de participación. Por término medio, en la OCDE un 94% de los centros declara contar anualmente con al menos un docente que participa en cursos formales, un 69% en conferencias y congresos y un 68% que sigue algún tipo de formación universitaria de postgrado. Los valores correspondientes para España son significativamente más bajos que la media (87%, 50% y, finalmente, 55%), de lo que puede deducirse que las tasas de participación son comparativamente bajas, algo que no puede sorprender habida cuenta de las condiciones en que debe darse (sin presupuesto propio y sin posibilidad de liberar horas). En último lugar, es también significativa la diferencia con respecto a algunas prácticas de formación permanente que están íntimamente relacionadas con la cooperación entre iguales. En general, ésta parece funcionar correctamente cuando se trata

de reunir esfuerzos individuales, pero no tanto cuando se trata de esfuerzos colectivos. Así, por ejemplo, la práctica de realizar visitas de observación a otros centros es sólo llevada a cabo en un 34% de los casos en España, frente a un 50% de media en la OCDE (con valores que en el caso de Dinamarca, de Suecia o de Finlandia son superiores al 70%). Lo mismo sucede con las prácticas de tutorización y coaching sólo desarrolladas en España por un 36% de centros frente a un 54% de media en la OCDE. Por último, los profesores españoles parecen más reacios que sus colegas de otros países a participar en redes formales, algo que sólo se acredita en el 32% de casos, frente a un 55% de media en la OCDE (de nuevo con valores superiores al 70% en los países nórdicos). La imagen que estos datos transmiten de las prácticas de formación permanente merecerían ser analizadas a la luz de la imagen profesional de los docentes y del papel que la colaboración y el aprendizaje mutuo pueden jugar, algo que sin duda presentaría valores muy distintos en el caso de la educación primaria. En conjunto, pues, hay bajas tasas de participación y una clara preferencia por actividades a escala individual con un peso relativamente bajo de las actividades que implican acuerdos entre distintos centros educativos.

El reclutamiento

Probablemente, la expresión utilizada en este encabezamiento no sea muy afortunada, pero intenta cubrir todo aquello relacionado con los procesos de selección y ocupación del profesorado. Si se prefiere esta expresión a la de contratación es, hoy por hoy, porque en la mayoría de los países de la OCDE el profesorado sigue gozando del estatuto de funcionario público, como sucede en los centros públicos españoles. Existen algunas notables excepciones a esta regla general, como ocurre en los Países Bajos, Inglaterra, Irlanda, Suecia, Suiza o en Eslovaquia. Por consiguiente, la mayor parte de los países de la OCDE fija las condiciones laborales por medio de convenios nacionales, mientras que los que se acaban de mencionar los establecen a otros niveles, ya sea a escala regional o local.

Sin embargo, esto no significa necesariamente que en todos los países de la OCDE las fórmulas de selección estén fuertemente centralizadas o ni tan siquiera reguladas por un marco común. En efecto, junto a países donde este control es proverbial (a escala nacional como Francia, Italia o Grecia, o regional como Alemania, Suiza o

España) han aparecido en los últimos 20 años otros países donde estas decisiones se toman a escala local o bien, directamente, por parte de la dirección del centro. En este caso, por supuesto, no se trata de sistemas funcionariales, aunque sí de una oferta de empleos públicos.

De modo parecido, los concursos-oposición siguen siendo la fórmula preferida en los países donde el funcionariado es la vía de consolidación del ejercicio docente público. Pero cada vez son más los países donde se dan convocatorias abiertas resueltas sin necesidad de exámenes, aunque en base a unos criterios que sí se hacen públicos. La diferencia fundamental entre uno y otro sistema radica en que en el segundo los candidatos saben abiertamente para qué plaza en concreto y de qué centro se están postulando, mientras que en los concursos-oposición los candidatos sólo conocen los destinos a posteriori. Por supuesto, el modelo de convocatoria abierta permite gestionar mucho mejor los flujos de profesores a escala local y de centro. Y, lo que es más, cuando este modelo abierto se da en sistemas de elevada descentralización, el resultado es que se acrecienta la competencia para conseguir los mejores candidatos, para lo cual resulta imprescindible disponer de un marco de contratación flexible -y competitivo-. En Europa, en la mayor parte de los países nórdicos, en Flandes, Irlanda, Inglaterra y los Países Bajos se dan estas condiciones tan alejadas de la realidad española. Hasta qué punto sean mejores o no, es algo que queda abierto a la discusión.

Así no puede resultar extraño que cuando se les pregunta a los directores españoles de centros de secundaria cuántos consideran que no es parte de su responsabilidad el seleccionar o despedir al profesorado el 60% contesta afirmativamente -el resto, obviamente, corresponde a los centros concertados-. La situación no es muy distinta en países como Francia, Austria, Portugal, Alemania o Italia, ni siquiera en Finlandia donde estas decisiones las toman las juntas municipales. Pero es muy distinta en el Reino Unido, Suecia, Dinamarca o Flandes donde más del 90% de los directores considera que estas tareas caen dentro de su ámbito de responsabilidades.

Las condiciones laborales

Muchas son las variables que intervienen en la creación de un contexto laboral. Bastantes entre ellas son de difícil exploración empírica, pero hay sin duda cuatro que emergen siempre en los análisis comparativos como determinantes de las condiciones laborales.

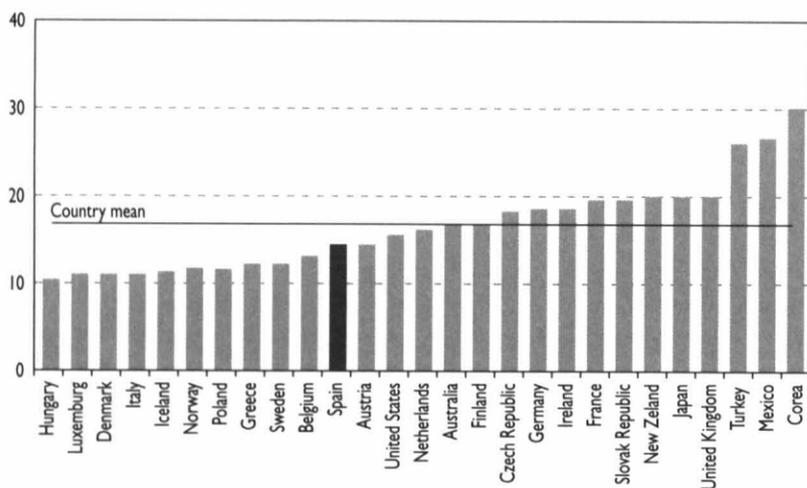
Se trata del tamaño de las clases, de las ratios de alumnos por docente, de los profesionales que colaboran con los docentes y, finalmente, del volumen de horas docentes a desempeñar. Aunque el sentido común parece indicar que cuanto mayor sea la exposición escolar y menores sean las ratios y los tamaños de las clases mejores serán los resultados, los exámenes comparativos internacionales lo desmienten. De todos modos, el enfoque que se dará aquí a esta cuestión tiene que ver mucho más con el papel que los valores de estos indicadores pueden tener en la configuración de las condiciones laborales, independientemente de los resultados que se obtengan.

Tanto el tamaño de las clases como las ratios han sido considerados tradicionalmente en el discurso pedagógico como los principales determinantes de la calidad educativa. En realidad podría decirse que ambos indicadores están extremadamente relacionados, pero aunque a simple vista lo parezca no miden exactamente lo mismo. Las ratios establecen el número medio de alumnos por docente para el conjunto del sistema. Incluso en el supuesto de que fueran bajas, cabría la posibilidad de que la organización de la enseñanza, por diversas razones, hiciera posible que el tamaño de las clases fuera elevado. Algo de esto es, precisamente, lo que sucede en el caso español.

En relación con las ratios, las dos figuras siguientes muestran las correspondientes a la enseñanza primaria y a la secundaria obligatoria (centros públicos y privados) e indican el valor medio para los países de la OCDE. Puede observarse cómo en ambos casos los valores españoles están ligeramente situados por debajo de la media y, en la mayor parte de los casos, son inferiores a los que presentan países cuyos resultados en los exámenes internacionales como PISA acostumbra a ser significativamente mejores. Aunque es verdad que estos mismos exámenes demuestran que no existe una correlación directa entre ratios y resultados, de todos modos es innegable que las condiciones del trabajo docente, sobre todo en un contexto como el actual donde se prima la atención individualizada, sí se han de ver a la fuerza muy afectadas por estas ratios. En este sentido, pues, los valores españoles representan una muy buena noticia.

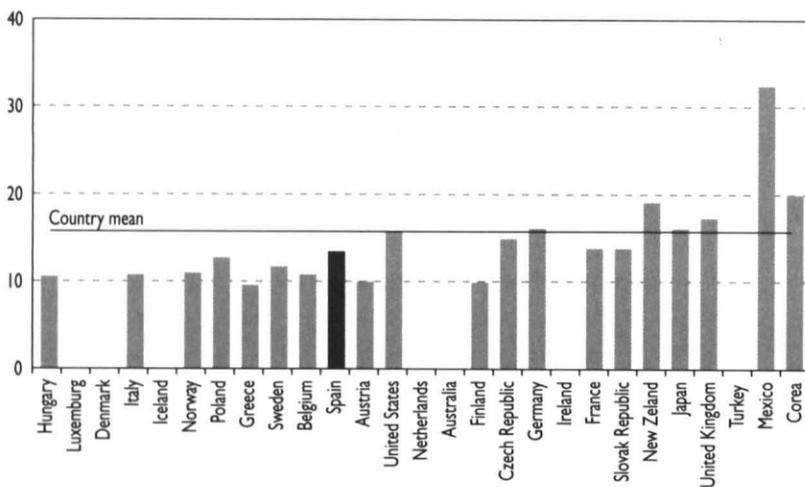
En cambio, cuando se examina el tamaño de las clases, el resultado es bien otro. Aquí los valores españoles (todos los centros) están por encima de la media de la OCDE, tal y como muestra la figura siguiente donde los países han sido ordenados a partir del valor del tamaño de las clases en la enseñanza primaria. En la educación primaria el valor español está ligeramente por debajo de la media de la OCDE. Pero, y éste es el dato más importante, no tanto como cabría esperar considerando las distancias que separan las ratios españolas de los valores medios en la OCDE. En efecto, las ratios españolas de primaria están 2,2 puntos porcentuales por debajo de la media de la OCDE, es decir, son aproximadamente un 13% inferiores. En cambio, el tamaño de las

FIGURA 6. Ratios en la enseñanza primaria



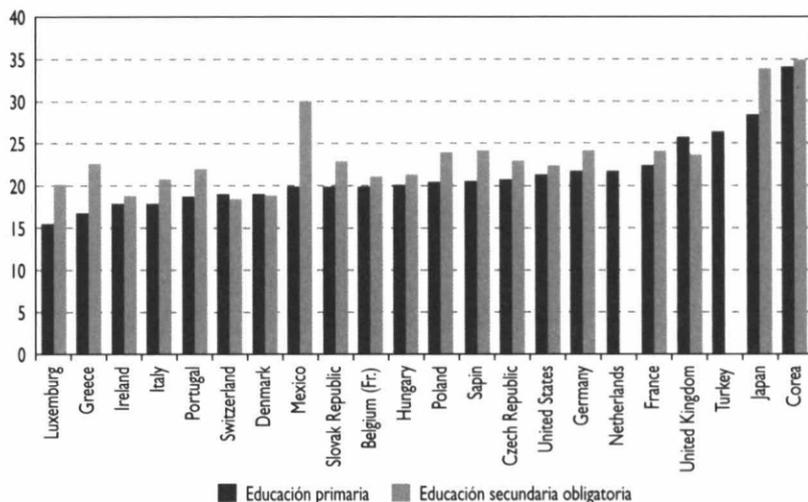
Fuente: OECD, 2006

FIGURA 7. Ratios en la enseñanza secundaria obligatoria



Fuente: OECD, 2006

FIGURA 8. Tamaño de las clases



Fuente: OECD, 2006

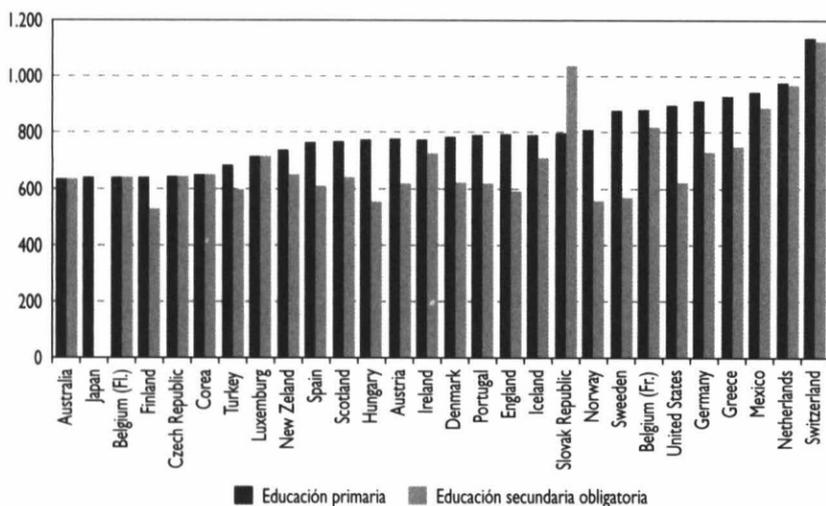
clases en este nivel está sólo 0,8 puntos porcentuales por debajo de la media de la OCDE, lo que equivale tan sólo a un 3,7%. En resumen, hay un desaprovechamiento notable de lo que es, en principio, una buena situación de partida. En lo que respecta a la enseñanza secundaria, donde debe recordarse que las ratios eran también inferiores a la media de la OCDE, el tamaño de las clases resulta ahora ser sorprendentemente superior a la media de la OCDE en 0,6 puntos porcentuales o un 2,5%. Cabe concluir por consiguiente que la organización de la enseñanza en lo que tiene que ver con las asignaciones horarias docentes, singularmente en el caso de la secundaria obligatoria, perjudica el tamaño de las clases que es, en definitiva, lo que marca las condiciones de trabajo del docente, y no las ratios teóricas.

Una segunda observación con respecto al tamaño de las clases tiene que ver con los diferenciales entre centros públicos y privados. En el conjunto de la OCDE prácticamente no existe diferencia significativa en esta materia entre centros públicos, centros subvencionados y centros privados, ni en la enseñanza primaria ni en la secundaria. En cambio, estos valores son extremadamente dispares en el caso español. Dos observaciones merecen un comentario aparte. La primera, sobradamente conocida, es que el tamaño de las clases de los centros públicos es siempre más bajo en España que el de las otras

categorías de centros. Estas diferencias son superiores al 20% tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria. Y son tan importantes que en el caso de la enseñanza primaria sitúan a los centros públicos significativamente por debajo de la media de la OCDE y en una situación algo peor en el caso de la secundaria obligatoria, aunque también con un diferencial positivo. Pero, en segundo lugar -y esto es menos sabido-, en el caso de los centros españoles privados, concertados o no, el tamaño resultante es siempre significativamente superior a los valores medios de la OCDE para esas mismas categorías de centros. Por consiguiente, bajo este punto de vista puede hablarse de condiciones laborales dispares: mientras la situación en los centros públicos sería mejor que la media de la OCDE, la de los privados sería ostensiblemente peor.

Por supuesto, los ratios y el tamaño de las clases no lo son todo cuando se trata de explicar las condiciones laborales, puesto que también están las horas docentes, también denominadas horas de contacto. Con esta expresión se quiere significar no tanto el volumen de horas de trabajo de los docentes, sino las que pasan frente a alumnos. Esta distinción es muy importante por distintas razones que van desde el riesgo de agotamiento hasta los costes financieros. El resultado de la comparación se muestra en la figura siguiente, donde se ordenan los países a partir de los valores de horas netas de contacto en la educación primaria.

FIGURA 9. Horas netas de contacto

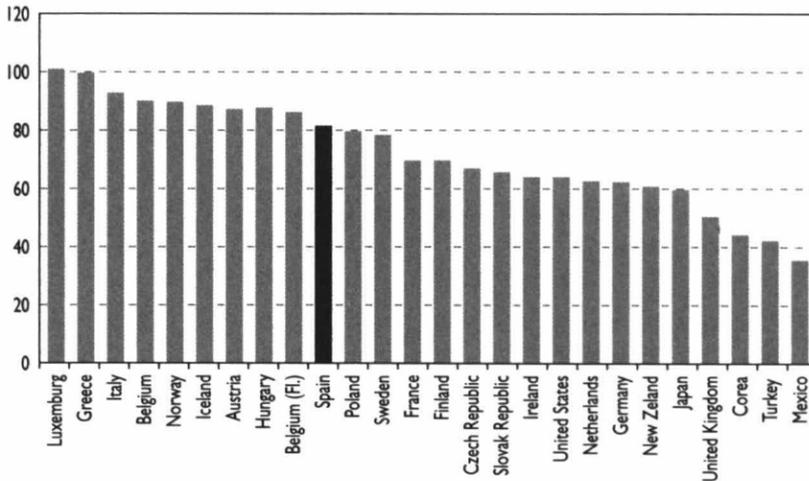


Fuente: OECD, 2006

A simple vista puede observarse que España se encuentra en el tercio de los países donde las horas netas de contacto son menores. Tanto en la educación primaria como en la secundaria obligatoria los valores españoles son inferiores a la media de la OCDE, particularmente en el caso de la última. Así, en la educación primaria la diferencia equivale a un 2,9% menos de horas de clase y sitúa a España como el quinto país europeo con un valor menor, después de Flandes, Finlandia, República Checa y Luxemburgo. Curiosamente, en la secundaria obligatoria esta diferencia aumenta hasta alcanzar un 12,4% y, de nuevo en el contexto europeo, establece que España es el país con una cifra más baja de horas de contacto después de Finlandia, Hungría, Suecia, Noruega e Inglaterra. En definitiva, en ambos casos se puede concluir que el volumen de horas docentes es reducido por comparación a los valores medios de la OCDE y contribuye al establecimiento de unas condiciones laborales más bien favorables en el contexto internacional.

Finalmente, la labor docente puede verse complementada y facilitada por la presencia de otros profesionales en el centro escolar, que incluyen desde personal de apoyo no docente hasta técnicos especialistas. Por desgracia, aunque existe un volumen muy importante de información comparativa sobre esta cuestión, no se incluye en ella a España. La figura siguiente muestra el porcentaje de docentes titulados

FIGURA 10. Porcentaje de personal docente sobre el conjunto del personal de los centros escolares



Fuente: OECD, 2006

sobre el conjunto de los profesionales que trabajan en centros escolares públicos de todos los niveles excepto el superior. Allí puede observarse, en primer lugar, que Turquía y México presentan valores ostensiblemente muy bajos. Sucede allí que cuando no se cuenta con suficientes docentes se acostumbra a recurrir a personas sin la titulación requerida para suplir esa carencia. En conjunto el valor español está ligeramente por encima de la media de la OCDE, lo cual viene a indicar que por comparación al resto de países la participación de otros profesionales en los centros escolares es más bien reducida, pero no muy distinta de la que se da en la mayor parte de países europeos donde la situación española sería mejor que la media.

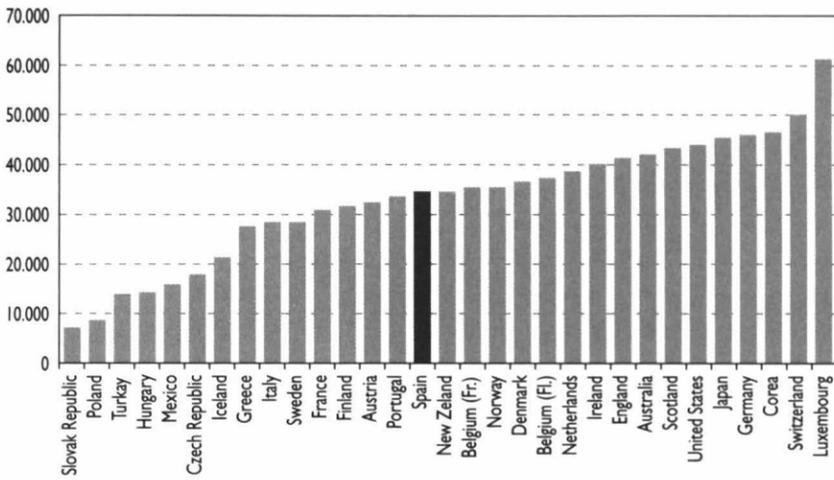
En resumen, en atención a los pocos indicadores disponibles las condiciones laborales del profesorado español serían envidiables para la mayor parte de sus homólogos en el resto de los países de la OCDE. Las ratios de alumnos por profesor son bajas, y el tamaño de las clases es reducido, por lo menos en los centros públicos. Además, y esto es determinante, el volumen de horas de contacto es extremadamente bajo. Veamos ahora si las retribuciones son, en parte tal vez para compensar por estas condiciones, proporcionalmente igual de bajas.

Las retribuciones

Las comparaciones salariales son siempre extremadamente complejas. Para empezar, para facilitar la comparación se utilizan siempre unidades de medida monetaria que tengan en cuenta el coste de la vida relativo de cada país, de forma que la cifra resultante sea efectivamente comparable. Aquí se utilizan dólares contabilizados con paridad de poder adquisitivo (PPC). Por otra parte, hay varias maneras complementarias de enjuiciar comparativamente los salarios docentes. La primera y más importante consiste en comparar los salarios quince años después de iniciado el ejercicio docente, es decir, cuando la carrera profesional aparece ya consolidada. Esta es la comparación que se ofrece en las dos figuras siguientes para la educación primaria y secundaria obligatoria, respectivamente, y conviene tener presente que estos valores se refieren siempre al ejercicio en centros públicos exclusivamente.

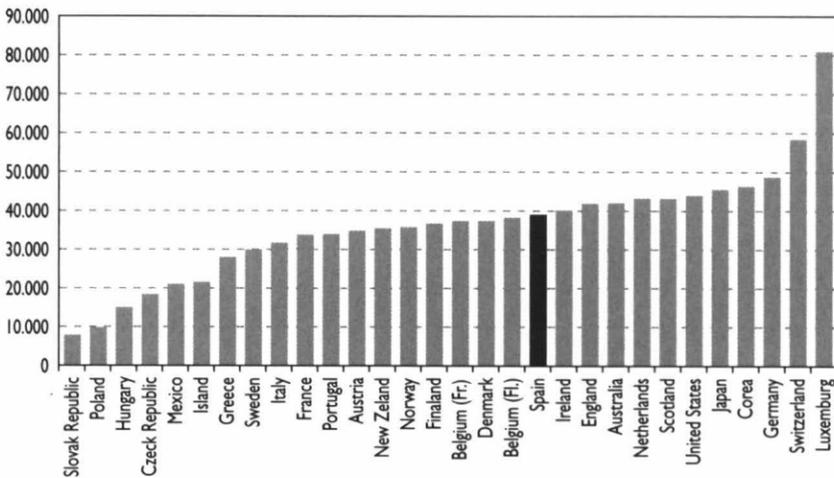
De la comparación de la posición relativa en ambas figuras se deduce rápidamente que la situación es mucho más confortable en el caso de la educación secundaria española que en el de la primaria, donde los salarios son comparativamente más

FIGURA 11. Salario en educación primaria después de 15 años de ejercicio (dólares US en PPC)



Fuente: OECD, 2006

FIGURA 12. Salario en educación secundaria obligatoria después de 15 años de ejercicio (dólares US en PPC)



Fuente: OECD, 2006

bajos. De todos modos, en ambos casos los salarios españoles son superiores a la media de la OCDE. En concreto, en el caso de la educación primaria son un 4,7% y en el de la secundaria un 8,8% más elevados que esos valores medios. En definitiva, puede que la impresión generalizada entre el profesorado español sea la de contar un unos salarios bajos, pero esa sensación debe ser aún mayor entre sus homólogos de buena parte de los países de la OCDE.

Otro indicador de interés que confirma esta visión optimista es la comparación con el nivel de riqueza relativo del país. Generalmente esto se acostumbra a hacer estableciendo una ratio entre el salario docente y el PNB por capita. Cuanto mayor sea esta ratio mayor esfuerzo se está invirtiendo en los salarios docentes. Siguiendo con los salarios tras 15 años de ejercicio, el resultado es que los valores españoles son superiores a la media de la OCDE de una forma significativa. Así es puesto que los valores medios de la OCDE son de 1,39 y 1,35, para primaria y secundaria obligatoria, respectivamente, mientras que los correspondientes españoles son de 1,42 y de 1,59. Particularmente en el caso de la enseñanza secundaria parece claro que España cuenta con unos salarios de un volumen elevado en relación a la riqueza del país. Tanto en primaria como en secundaria sólo hay dos países en la Unión Europea donde este esfuerzo sea mayor: Alemania y Portugal. Sin duda, se trata de una excelente medida del valor que se concede a los salarios de los docentes y, en más de un sentido, una expresión económica del interés que tienen para el país.

Pero hay que matizar estos resultados, cosa que se puede hacer si a los anteriores datos se añaden los diferenciales que se dan al inicio y al fin del ejercicio profesional. En ambos niveles educativos los estadios salariales de acceso a la profesión, es decir, el primer sueldo a percibir, son comparativamente muy altos (un 23,4% y un 28% más que la media de la OCDE). Sin embargo, estos diferenciales tan positivos se reducen a medida que se avanza en la carrera, se diluyen a la mitad (como se acaba de ver cuando han transcurrido 15 años de carrera) y se recuperan módicamente a su término puesto que entonces los valores españoles aumentan sus diferencias con respecto a los medios de la OCDE de nuevo, hasta devenir un 8% y un 12% superiores en la primaria y la secundaria, respectivamente. Por consiguiente, lo que sucede en España, siempre por comparación a otros países, es que al inicio de la carrera los salarios son competitivos, comparativamente altos, pero a medida que se avanza en el ejercicio profesional ese diferencial desaparece progresivamente y no se recupera, aunque muy modestamente, hasta bien llegado el fin de la carrera profesional. En definitiva, un sueldo inicial comparativamente atractivo pero sin una progresión adecuada a lo largo de la carrera.

Esta cuestión de la progresión de la carrera profesional es extremadamente importante como incentivo. En este sentido vale la pena destacar la particular situación española, donde la carrera adolece de los importantes incentivos de progresión monetaria que se dan en la mayoría de los países de la OCDE. Dos datos simples bastarán para demostrarlo. El primero es el tiempo que se tarda para conseguir el máximo salario posible en educación secundaria: el valor medio para la OCDE es de 24 años de ejercicio, mientras que el español es de 39, por encima de un 50% más. En toda la OCDE no hay otro país, excepto Hungría (40 años), donde se tarde tanto tiempo en conseguir el máximo nivel salarial. Los países con valores más cercanos, pero siempre inferiores, son Italia, Francia y Grecia. El segundo dato relevante tiene que ver con el volumen que el salario máximo representa con respecto al inicial. Así, en algunos países la diferencia entre uno y otro puede significar que el salario más alto es incluso superior al doble que el salario inicial, pero la media de la OCDE está en un 70% más, tanto en primaria como en secundaria. Pues, bien, en España ese diferencial se reduce al 46% en primaria y al 43% en secundaria. Siempre en términos comparativos, se podría concluir: demasiado poco y demasiado tarde para configurar unos incentivos salariales de interés, a pesar de contar con buenos sueldos iniciales.

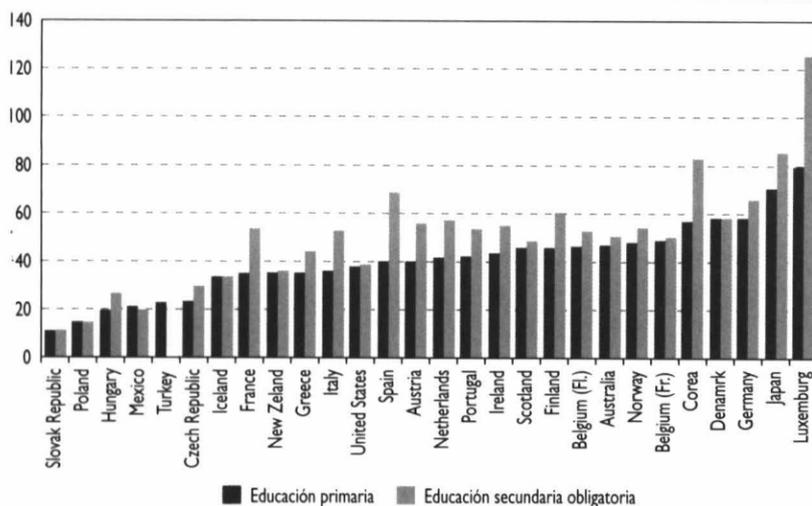
Hay todavía dos notas discordantes más en este panorama generalmente positivo para el profesorado español que se acaba de presentar. Como es bien sabido, España ha sido hasta el momento uno de los países de la Unión Europea cuyo crecimiento económico ha sido más sostenido entre 1990 y 2003, a razón de un 3% medio anual, sólo igualado por Grecia, y se trata también de un porcentaje significativamente superior al 2,75% medio de la OCDE. Es evidente que este crecimiento medio del pnb da idea del volumen de riqueza que durante estos años se ha venido generando. Pero, ¿cómo ha afectado este crecimiento a los salarios docentes? De acuerdo con los datos de la OCDE, muy negativamente. En efecto, tomando como base los salarios del año 1996 y comparándolos con los del año 2003 (último disponible) se observa que se han reducido, expresados en términos constantes, entre un 3% y un 4% en primaria y secundaria, respectivamente. Sólo en Flandes y en Suiza se ha dado un fenómeno parecido, pero con menor intensidad. En el resto de países de la OCDE los salarios aumentaron, por término medio, un 16% durante este mismo período y, en el peor de los casos, se mantuvieron como mínimo iguales.

La segunda nota discordante proviene del resultado de cruzar dos datos muy positivos para el profesorado, aunque no necesariamente para el sistema educativo en su conjunto. Se trata de los salarios medios y del número de horas de contacto. Al dividirlos se obtiene una estimación del precio medio por hora docente (siempre en dólares expresados en PPC), es decir, cuánto le cuesta al país una hora de enseñanza. El resultado se muestra en el gráfico siguiente.

Como, en cierta forma, era predecible el coste por hora docente se dispara en España en la enseñanza secundaria obligatoria. En efecto, un número bajo de horas de contacto a los que se añade un salario notable a la fuerza tienen que dar como resultado un coste por hora docente comparativamente elevado. Así como en relación a la educación primaria el coste por hora se mantiene ligeramente por debajo del valor medio en la OCDE (un 2% por debajo del mismo, en realidad), en el caso de la ESO el valor correspondiente se dispara hasta ser un 36% superior al valor medio. Además, como revela una rápida inspección de la figura, es el cuarto país de la OCDE con el coste por hora más elevado, detrás de Luxemburgo, Japón y Corea. Fuera de Luxemburgo, no hay ningún otro país en la Unión Europea donde el coste por hora docente sea superior al español.

En resumen, las evidencias comparativas con respecto a los salarios españoles parecen acreditar sobradamente cuatro cosas. La primera es que la situación salarial del profesorado de la ESO es mucho mejor, en términos comparativos, que la del profesorado de primaria. La segunda es que adolecen, sin embargo, de una perspectiva de carrera con incentivos salariales equivalente a la que es prototípica en la OCDE. La tercera es que esta situación de relativa bonanza se ha ido deteriorando en los últimos años. Y la última es que esta situación tan positiva para el profesorado se traduce en unos costes económicos muy elevados para el sistema, singularmente en la enseñanza secundaria.

FIGURA 13. Coste por hora de enseñanza



Fuente: OECD, 2006

Conclusiones

¿Cómo definir en pocas palabras la situación del profesorado en España por comparación al resto de países de la OCDE? En términos generales, el diagnóstico debería ser positivo. Parece claro que las condiciones de formación y reclutamiento son aquí muy semejantes a las de aquellos países de la OCDE que cuentan con tradiciones proverbiales de funcionarización y, en definitiva, de centralización de las políticas con respecto al profesorado como sucede en Italia o en Francia. Si hay algo que añadir con respecto a esta consideración general es que, muy probablemente, dos rasgos españoles muy distintivos son la disociación en la formación inicial entre maestros y profesores de enseñanza secundaria, por una parte, y la escasa incidencia que el centro escolar tiene en los procesos tanto de reclutamiento como de formación permanente. Si esto es bueno o malo, per se, es algo que queda fuera de este análisis comparativo, pero da ciertamente que pensar.

En cuanto a las condiciones laborales y a los incentivos salariales, las evidencias comparativas disponibles muestran un panorama más bien confortable para los docentes españoles si se les compara con sus homólogos en otros países. Por una parte, las ratios son bajas y las horas de contacto son pocas. Por otra, los salarios no son proporcionalmente inferiores, como quizás cabría esperar, a los valores medios de la OCDE. El resultado es que, en términos de costes de la enseñanza, el nivel de productividad del sistema es comparativamente más bajo: a igualdad de inversión, se obtiene como resultado un menor volumen de horas docentes, sobre todo en la enseñanza secundaria obligatoria. Bien es verdad que esto puede redundar en un mayor atractivo de la profesión y en un nivel de satisfacción elevado de sus profesionales, pero semejante consideración contrastaría enormemente con lo que parece ser el sentimiento generalizado entre el profesorado español con respecto a esta cuestión. Llegados a este punto, la pregunta que uno puede hacerse es la siguiente: ¿qué es lo mejor para el aprendizaje de los alumnos: menores tamaños de las clases o profesores con menor carga docente?

Esta pregunta introduce, de soslayo, una cuestión que no ha sido abordada aquí y que merece un tratamiento aparte: ¿existe alguna relación entre las condiciones de ejercicio profesional docente y los resultados de los alumnos? Honestamente, las evidencias internacionales acerca del valor del tamaño de las clases en la mejora del aprendizaje de los alumnos no son concluyentes. Pero tampoco parece claro que el profesorado español sea consciente de que goza de una situación comparativamente cómoda y sería muy optimista, o abiertamente descabellado, pretender que está satisfecho. Quizás ésta sea la peor situación posible: tamaños de las clases mayores de lo

que sería factible conseguir y, pese a todo, una sensación de insatisfacción entre el profesorado. Cuánto de esta insatisfacción se deba a la ausencia de una verdadera carrera docente, con sus adecuados incentivos, o al progresivo deterioro salarial que se ha operado en los últimos tiempos es algo que merece ser investigado con más detalle.

Referencias bibliográficas

- OECD-CERI (2006): *Education at a glance. OECD Indicators - 2005 edition*. Paris, OECD.
- OECD (2005): *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, OECD.
- PEDRÓ, F. (2005): «La calidad de la educación», en V. NAVARRO (ed.): *La situación social de España*. Madrid, Fundación F. Largo Caballero, pp. 95-122.
- SCHULLER, T.; JOCHEMS, W.; MOOS, L.; VAN ZATEN, A. (2006): «Evidence and Policy Research», en *European Educational Research Journal* 5(1), pp. 57-70.

Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza

Lawrence Ingvarson y Elizabeth Kleinhenz

Consejo Australiano de Investigación Educativa

Resumen

Los estándares profesionales de la enseñanza tienen dos caras: abarcan valores profesionales y medidas de la práctica. Articulan lo que se valora de la enseñanza y el aprendizaje y lo que los profesores deberían saber y ser capaces de hacer para que esos valores se manifiesten en su práctica. Al igual que las medidas, los estándares son herramientas para emitir criterios sobre la práctica en un contexto de significados y valores compartidos.

Se debe señalar la diferencia entre los estándares, desarrollados normalmente por empresarios, con fines de responsabilidad gestora y los estándares «de la profesión». Aquellos suelen tener objetivos dirigidos a garantizar el cumplimiento de reglamentos por parte del profesor, más que el de valores y principios profesionales. Los estándares de la profesión, es decir, los estándares que son desarrollados desde y «pertenecen» a la profesión, son de mucha más profundidad y complejidad. Sus objetivos son: proporcionar una infraestructura para el aprendizaje profesional de los profesores y proporcionar una base para la responsabilidad profesional de forma que los profesores, bien porque se les solicite, o bien voluntariamente, proporcionen a sus colegas información sobre su práctica. Este tipo de responsabilidad profesional hace posible que la propia profesión proporcione garantías fiables de calidad de la enseñanza a los empleadores y al público.

Estos dos propósitos se logran cuando un sistema de certificación y aprendizaje profesional, orientado por estándares eficaces, se hace operativo bajo el auspicio de un organismo profesional adecuadamente constituido. Los profesores que han obtenido la certificación de alto desempeño, como los profesores con certificación de la Junta Nacional en Estados Unidos y los Profesores de Aula de Nivel 3 en Australia Occidental, consideran que haber participado en los procesos de certificación ha sido el desarrollo profesional más importante que han experimentado.

El verdadero «éxito» de cualquier sistema de certificación y aprendizaje profesional basado en estándares, dependerá del respeto con el que cuente entre la comunidad educativa. Esto dependerá, en última instancia, de la calidad observada en los profesores que tienen la certificación.

A su vez, esto dependerá de la calidad de los propios procesos de certificación, lo cual exige un sistema basado en estándares de la profesión que reflejen realmente la profundidad y complejidad de la enseñanza. Y, tal vez lo más importante de todo, requiere que los estándares sean empleados eficazmente como «medidas» en procesos de evaluación justos, válidos, rigurosos y consistentes.

En un mercado cada vez más «abierto» para los profesores, con una mayor movilidad de estos que en cualquier momento anterior, la certificación proporciona un recurso «transferible» muy valioso tanto para profesores como para empleadores. Los sistemas escolares y los directores que quieren mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos, y «añadir un valor» a sus centros, acogen con satisfacción las garantías de calidad que puede proporcionar la certificación. La experiencia de Estados Unidos muestra que los centros y los distritos escolares están deseando acoger a profesores con certificación de la Junta Nacional, y están preparados para ofrecerles recompensas considerables. Los profesores con certificación se asemejan a los profesionales de otros campos que tienen acceso a recompensas intrínsecas y extrínsecas a la carrera, sobre la base de una excelencia demostrada.

Palabras clave: estándares, profesión docente, Estados Unidos, Australia.

Abstract: *Professional standards of practice and their relevance to teaching*

Professional teaching standards have two faces; they embrace professional values and measures of practice. They articulate what is valued about teaching and learning and what teachers should know and be able to do to make those values manifest in their practice. As measures, standards are tools for making judgements about performance in a context of shared meanings and values.

A distinction needs to be drawn between standards developed, usually by employers, for purposes of managerial accountability and «profession wide» standards. The purposes of the former tend to be more closely related to ensuring teacher compliance with aspects of policy than commitment to professional values and principles. Profession-wide standards, that is standards that are developed and «owned» by the profession are of much greater depth and complexity. Their purposes are to provide an infrastructure for teachers' professional learning and to provide a basis for professional accountability, so that teachers may be called, or may volunteer, to provide an account of their practice to their peers. This kind of professional accountability enables the profession itself to provide reliable guarantees of teaching quality to employers and the public.

Both of these purposes are met when an effective standards guided professional learning and certification system becomes operational under the auspices of an appropriately constituted professional body. Teachers who have gained certification as accomplished teachers, e.g. National Board certified teachers in the USA, and Level 3 Classroom teachers in Western Australia, report that undertaking the certification processes is the most powerful professional development they have experienced.

The ultimate «success» of any standards based professional learning and certification system will depend on the respect it commands in the education community. Ultimately this will depend on the perceived quality of those teachers who hold certification. This, in turn, will depend on the quality of the certification processes themselves. It calls for a system based on profession-wide standards that truly reflect the depth and complexity of teaching. Perhaps most importantly of all, it requires that the standards be used effectively as «measures» in evaluation processes that are fair, valid, rigorous and consistent.

In an increasingly «open» market for teachers, and higher teacher mobility than ever before, certification provides a «portable» credential that is of great value to both teachers and employers. School systems and principals who want to improve the quality of teaching and learning for their students and «add value» to their schools welcome the guarantees of quality that certification can provide. Experience in the USA shows that schools and districts are anxious to attract and retain National Board certified teachers, and are prepared to offer them substantial rewards. Certified teachers are akin to professionals in other fields who can access intrinsic and extrinsic career rewards based on demonstrated excellence.

Key words: standards, teaching profession, USA, Australia.

Introducción

En Australia, los educadores y políticos llevan más de tres décadas interesados en el desarrollo de estándares profesionales para profesores y en su potencial para mejorar la formación del profesorado, su desarrollo profesional y la calidad de la enseñanza. El profesorado y sus asociaciones profesionales han acogido los estándares con satisfacción, como un medio para mejorar el estatus de la enseñanza como profesión y fortalecer su protagonismo, con relación al gobierno y las universidades, en la garantía de la calidad.

En 1973, un importante informe nacional elaborado bajo el nuevo gobierno laborista (por el Comité Provisional de la Comisión de Centros Escolares Australianos) demandaba que la profesión docente tuviera más protagonismo en el desarrollo de estándares de práctica y en el ejercicio de una responsabilidad para el desarrollo profesional. El informe argumentaba que:

Un indicador de que una ocupación es altamente cualificada, consiste en que quienes desean entrar en ella, necesitan haber alcanzado un nivel de prepara-

ción acorde con los estándares establecidos por sus profesionales, y en que el continuo desarrollo de sus miembros sea, en gran medida, una responsabilidad de la profesión. De este modo, el colectivo se convierte en punto de referencia de los estándares y en la fuente de su prestigio o de su censura (Comité Provisional de la Comisión de Centros Escolares Australianos, 1973).

Al principio, la implantación de esta perspectiva fue lenta, pero «el movimiento de los estándares» ha ganado fuerza en los últimos años, y ya existen numerosos ejemplos de «paquetes» de estándares de enseñanza en Australia y en otros lugares. Al investigar algunos de estos ejemplos, hemos comprobado que varían considerablemente tanto en calidad como en la consecución de sus propios objetivos (Kleinhenz e Ingvarson, 2004; Ingvarson y Kleinhenz, 2006).

Este artículo pretende proporcionar una visión general de los estándares de enseñanza y su utilización. Comienza con una explicación del concepto de estándares de enseñanza, haciendo hincapié en que los estándares son tanto descripciones lo que es valorado, como instrumentos de medida. Tras exponer el fundamento en el que se basan los estándares de enseñanza, que resulta más convincente cuando ya se ha comprendido la estrecha relación que existe entre calidad de enseñanza y resultados satisfactorios en el aprendizaje del alumno, el artículo analiza los diversos usos que se pueden hacer de los estándares de enseñanza.

Se señala la importante diferencia que existe entre los estándares «de la profesión» docente, y los estándares desarrollados por otras entidades, como los empresarios, desde un punto de vista de gestión responsable. Los estándares de la profesión se desarrollan desde la propia profesión y «pertenecen» a ella. A partir de estos estándares, no existe una responsabilidad directa hacia el empleador, sino, como en otras profesiones, se lleva a cabo por la propia profesión. Esto permite que la profesión proporcione garantías fiables de calidad tanto al público como a los empleadores. Ésta es la diferencia entre responsabilidad «profesional» y responsabilidad «burocrática».

Los estándares «de la profesión» pueden proporcionar la base para desarrollar una infraestructura significativa para la formación de profesores, especialmente cuando forman parte de un sistema de certificación eficaz. La Junta Nacional de Estándares Profesionales de Enseñanza (JNEPE), en Estados Unidos, constituye uno de los mejores ejemplos de cómo un sistema de certificación y estándares para profesores con un alto nivel de desempeño, puede conducir a un aprendizaje profesional de los profesores más eficaz (http://www.nbpts.org/research/research_archive.cfm). En la parte final del artículo, sostenemos que al establecer un sistema de certificación y de apren-

dizaje profesional basado en estándares eficaces, y bajo el auspicio de un organismo profesional apropiado, los gobiernos que pretendan mejorar la calidad de la educación pueden mejorar de un modo espectacular la calidad del profesorado y el estatus de la profesión de la enseñanza.

¿Qué son los estándares profesionales de enseñanza?

Los estándares profesionales de enseñanza reflejan el conocimiento, las aptitudes, opiniones y disposiciones de los profesores que pueden ofrecer una enseñanza de alta calidad. Expresan explícitamente los valores centrales de la educación que guían a los profesores eficaces e identifican las características y tareas exclusivas de la enseñanza como profesión. Al describir la trayectoria del desarrollo profesional, los estándares para la enseñanza de alta calidad dejan claro qué necesitan saber y hacer los profesores para mejorar a largo plazo.

Los estándares también miden y evalúan. Son herramientas que empleamos constantemente para realizar juicios en muchas áreas de la vida y el trabajo, ya sea para medir una extensión, valorar un escrito o hacer una crítica gastronómica. Los estándares proporcionan un contexto de significados y valores compartidos que es necesario para llegar a un juicio y una mejora justos, fiables y útiles (Ingvarson, 2002).

Los estándares válidos expresan lo que saben y hacen los profesores más eficaces. Quienes diseñan los estándares no pueden asumir que su propio conocimiento y experiencia, por muy amplios que sean, constituyen una base suficiente o satisfactoria para definir un paquete de estándares. El conocimiento de la profesión docente depende cada vez más de la investigación (Borko y Putnam, 1995; Darling-Hammond, 1992; Elmore, 1996; Hiebert, Gallimore y Stigler, 2002). Los estándares representan un consenso profesional en torno a qué se sabe de la enseñanza, sobre la base de la investigación actual. El conocimiento basado en la investigación reciente debe encontrar su lugar en paquetes de estándares de enseñanza, y no quedar separado del conocimiento práctico que desarrollan profesores eficaces mientras trabajan con niños y jóvenes. Por lo tanto, la definición de unos estándares construye un puente entre la investigación y la práctica.

Quienes definen los estándares deben partir de una visión del aprendizaje de calidad que guiará la tarea de describir lo que los profesores deben saber, esperar y ser capaces de hacer. Por ejemplo, la introducción a *Standards for Highly Accomplished*

Teachers of Science, elaborada por la Asociación Australiana de Profesores de Ciencia (2002), contiene una visión edificante sobre la importancia del aprendizaje de la ciencia. Una parte necesaria en el diseño de estándares consiste en alcanzar un consenso, pero éste debe quedar justificado sobre la base de la investigación, el conocimiento y la experiencia de profesionales expertos. Esto significa que los profesionales que diseñan estándares de enseñanza avanzada deben alcanzar un acuerdo en torno al ámbito y el contenido de su trabajo y a los principios sobre los que descansa.

Los estándares unen a las personas en torno a ideales y valores compartidos; respaldan la idea de que existen diversos caminos para alcanzar el mismo objetivo y de que es probable que éste varíe según los contextos y las circunstancias. Los estándares profesionales de enseñanza son afirmaciones en torno a los tipos de enseñanza y aprendizaje que más se valoran en la profesión.

Los estándares como medida

No es suficiente que un paquete de estándares de enseñanza avanzada describa o explique en detalle el ámbito de una enseñanza de alta calidad. La palabra «estándar» también implica el concepto de establecer un estándar, definir qué «nivel» debe alcanzar una práctica individual para considerar que «cumple» con el estándar, así como la naturaleza de los criterios y los procesos de toma de decisión que esto conlleva.

Cuando se emplean los estándares de enseñanza para evaluar una práctica, con la intención de obtener una certificación y un reconocimiento profesional, deben ser diseñados siguiendo estos tres pasos fundamentales:

- Definir qué aspectos de la enseñanza de alta calidad deben considerarse en los estándares (¿qué es la enseñanza de alta calidad?)
- Decidir cómo serán medidos estos aspectos (es decir, ¿es también importante cómo se reúnen los méritos relevantes?)
- Identificar qué se necesita para cumplir el estándar, o qué nivel debe alcanzarse.

La definición de Sykes y Plastrik del estándar (1993) como «una herramienta que proporciona, de un modo preciso y adecuado, criterios para adoptar decisiones en un contexto de significados y valores compartidos», nos recuerda que una definición completa de los estándares necesita tres elementos:

- Contenido de los estándares (qué se mide)
- Normas para reunir los méritos (cómo se va a medir), y
- Práctica de los estándares (qué nivel debe alcanzarse y cómo se valorarán los méritos).

Por lo tanto, los estándares de enseñanza son tanto afirmaciones sobre qué valoran quienes diseñan los estándares, como evaluaciones-instrumentos para medir la práctica y el éxito del resultado. Un paquete completo de estándares profesionales de enseñanza comprende: valores y principios que deben guiar el trabajo del profesor; descripciones de lo que saben, piensan y hacen los profesores eficaces; pautas para reunir los méritos que demuestran que se ha cumplido con los estándares; y directrices y/o puntos de referencia para evaluar los méritos contrastándolos con los estándares.

¿Cuál es el fundamento de los estándares profesionales de enseñanza?

El principal fundamento de los estándares profesionales de enseñanza es que, por lo que sabemos actualmente, la calidad de la enseñanza es el aspecto del centro escolar que más afecta al aprendizaje de los alumnos. Esta identificación de la relación entre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del alumno, exige unos esfuerzos renovados para descubrir, definir y comunicar los aspectos de una buena enseñanza. Las recientes iniciativas políticas que se han adoptado en Australia y otros países, reconocen que fortalecer de esta manera la calidad de la enseñanza resulta fundamental para mejorar los resultados del aprendizaje del alumnado. Por este motivo, el llamado «movimiento de los estándares» ha crecido con tanta rapidez durante los últimos 15 años.

Una de las características que define una profesión es su capacidad para definir y aplicar estándares. En la enseñanza, como en todas las profesiones, las buenas prácticas implican algo más que desplegar una idiosincrasia individual o hacer lo que en un determinado momento puede parecer una buena idea. Los profesores deben ser capaces de construir sus ideas sobre la enseñanza a partir de unas «normas» acordadas sobre lo que constituye una buena práctica. Unos estándares bien definidos proporcionan dichas normas bajo la forma de afirmaciones que reflejan la investigación actual en torno a la enseñanza, así como los principios a los que se ha llegado de

común acuerdo. Los profesores pueden reivindicar una mejora de su estatus profesional ya que se comunican, comparten y hacen uso de un cuerpo de conocimiento profesional complejo y sobre el que están de acuerdo.

La mayor parte de los analistas afirma que el trabajo de los profesores se ha intensificado en los últimos años, cuando empleadores y sistemas educativos esperan que los profesores ayuden a cubrir las necesidades cada vez más complejas de las sociedades. También se pone el énfasis en la responsabilidad de los profesores y el mayor «papeleo» que esto implica. Algunas tareas que se solicitan a los profesores como, por ejemplo, atender las necesidades emocionales de niños que se han visto afectadas por una crisis familiar, requieren la destreza de otros profesionales, como trabajadores sociales y psicólogos. Otras tareas que se espera que realicen rutinariamente los profesores, como recaudar dinero y mantener los archivos de la oficina, pueden ser desempeñadas mejor y con un menor coste por otros trabajadores. Los estándares proporcionan a los profesores voz y voto para definir la naturaleza y el ámbito de su trabajo. Al establecer límites e identificar los componentes exclusivos del trabajo de la enseñanza, llaman la atención sobre las modificaciones que se deben realizar en el lugar de trabajo para ayudar a los profesores a trabajar de un modo más eficaz.

Los estándares de enseñanza proporcionan una orientación y una infraestructura significativa para el aprendizaje profesional. Una de las principales razones para crear estándares es la de aumentar la eficacia de la preparación y el desarrollo profesional de los profesores. Al implicar a más profesores en un aprendizaje profesional más eficaz, los estándares proporcionarán una importante mejora en el aprendizaje del alumno.

Normalmente, los profesores han tenido poca voz en lo que se refiere a su aprendizaje profesional. El desarrollo profesional lo proporcionan habitualmente los empleadores, y refleja las prioridades de estos; los profesores han sido consumidores de actividades para el desarrollo profesional, pero no han proporcionado aprendizaje profesional a sus colegas. Tener una responsabilidad en el desarrollo y aplicación de estándares permite a los profesores decidir qué necesitan saber para mejorar, lo cual les confiere un mayor control sobre su propio aprendizaje profesional.

Además, al asumir una responsabilidad en el desarrollo y la aplicación de sus propios estándares profesionales, la profesión puede defender con mayor firmeza la implementación de mecanismos que garanticen la calidad y que enfatizen la responsabilidad profesional frente al control de la gestión:

Una profesión es una ocupación que pretende regularse a sí misma mediante (a) el desarrollo de un consenso en torno a qué deben saber y qué deben ser capaces de hacer sus profesionales, y (b) el desarrollo de un sistema de acreditación y licencias para asegurar la transmisión de ese conocimiento y esa aptitud. Una ocupación pasa a ser una profesión cuando organizaciones como las universidades, los estados y el público, la aceptan como tal (Wise, 2005, p. 318).

Así, los profesores que demuestren cumplir con los estándares, pueden recibir una certificación profesional que no emite su empleador ni el sistema educativo, sino su propio organismo profesional. Por lo tanto, alcanza un grado de profesionalidad comparable al de otros profesionales que asumen una responsabilidad en la regulación sus profesiones, mediante la toma de decisiones importantes en torno a la competencia de sus miembros, decidiendo quién puede ser miembro de la profesión y quién ha alcanzado altos estándares de calidad. Estas profesiones disfrutan de una especie de «contrato» con la sociedad, la cual delega en ellas la «autonomía» necesaria para auto-regularse, a cambio de unas garantías que cumplen rigurosamente y con eficacia. En este sentido, la autonomía no significa que los individuos sean libres para hacer lo que les plazca. Significa que la profesión garantiza, a ella misma y al público, la competencia de sus miembros, y está preparada para sancionar a los que no cumplan con los estándares. En efecto, esto «sugiere una mayor regulación de los profesores... a cambio de la desregulación de la enseñanza» (Darling-Hammond y Wise, 1992, p. 1.359. *Cursivas del original*).

Este aspecto del fundamento para unos estándares profesionales de enseñanza ha sido ampliamente analizado y discutido. Será examinado en mayor profundidad más abajo.

¿Cómo se emplean los estándares de enseñanza?

Los estándares sirven para diferentes propósitos, y su naturaleza y contenido varían según estos. Los estándares que emplee un organismo estatal de registros para decidir si los profesores deben ser inscritos o eliminados del registro, diferirán notablemente de los estándares empleados por un organismo profesional para decidir si un profesor ha alcanzado altos niveles de desempeño dentro de una especialidad.

El taburete de tres patas

Darling-Hammond señala las tres maneras principales de emplear los estándares para mejorar la calidad de la enseñanza, y las denomina «taburete de tres patas» (Darling-Hammond, 2001, p. 752). Según ella, en términos generales, los estándares profesionales son de tres tipos (las tres patas del taburete). Cada uno de ellos tiene objetivos diferentes y cada uno se aplica, para garantizar la calidad del profesorado, en tres momentos diferentes de su trayectoria:

- Estándares para evaluar y acreditar los programas de formación del profesorado.
- Estándares para aprobar licencias o registros y entrar en la profesión.
- Estándares para la certificación y el reconocimiento de profesores que alcanzan altos niveles de práctica.

En Estados Unidos, como señala Darling-Hammond, existen grandes diferencias entre los estados a la hora de utilizar estándares en las diferentes etapas de la trayectoria profesional de los profesores. Dice que el taburete de tres patas (p. 752) se queda «bastante cojo en la enseñanza, una profesión en la que las funciones para garantizar la calidad está aún sin desarrollar». Define la enorme «variación de estándares» que se emplean actualmente en Estados Unidos como un «enredo» (Darling-Hammond, 2001, p. 754) en el que cada estado tiene diferentes acuerdos y estándares para aprobar los programas de formación del profesorado y para emitir licencias de enseñanza, y en el que, antes de 1986, cuando se estableció la Junta Nacional de Estándares Profesionales de Enseñanza, no había ningún organismo profesional de ámbito nacional que proporcionase una certificación y un reconocimiento a los profesores que alcanzaban altos niveles de práctica.

Estándares de acreditación¹

En Estados Unidos, el Consejo Nacional de Acreditación de la Educación del Profesorado (CNAEP), define la acreditación como un proceso para evaluar y mejorar la calidad de los

⁽¹⁾ Con «acreditación» nos referimos aquí a la evaluación de los programas o cursos educativos de formación del profesorado. La «certificación» es el reconocimiento, por parte de un organismo profesional, de que un profesor ha alcanzado un determinado nivel de estándares de enseñanza.

programas de formación del profesorado, mediante una inspección voluntaria por parte de los propios colegas. La acreditación hace público que el centro o la universidad trabajan en un alto nivel de calidad educativa e integridad. Mediante la acreditación del cnaep, la profesión reconoce que un programa de formación profesional cumple con los estándares nacionales en cuanto a contenido y funcionamiento. Los estándares de acreditación suelen incluir estándares para los recursos, como contenido del curso, personal, instalaciones, experiencia del centro escolar y práctica de la enseñanza.

Actualmente se están produciendo dos cambios generales en los sistemas de acreditación. El primero consiste en trasladar la atención desde los recursos al conocimiento, aptitudes, disposiciones y capacidades que deben demostrar los titulados en contextos reales de trabajo; es decir, estándares profesionales. Esto implica una menor prescripción sobre cómo deben estar preparados los titulados, pero requiere indicadores válidos de resultados. Quién y cómo evalúa estos últimos, son asuntos que en gran medida aún requieren más investigación. La acreditación del CNAEP es voluntaria. Australia no tiene un organismo de ámbito nacional para evaluar y acreditar los programas educativos del profesorado. Algunos países europeos, como Portugal (Campos, 2004), se encaminan hacia la introducción de agencias de acreditación externas más independientes (Eurydice, 2006).

Estándares de licencias o registros

En Australia, es necesario cumplir con estos estándares para entrar a formar parte de la profesión (no para trabajar con un empleador). Son establecidos y aplicados por las autoridades estatales de registros o licencias. En casi todas las profesiones, el registro se produce tras superar satisfactoriamente un periodo de prácticas o iniciación. Con algunas excepciones, ésta no ha sido la práctica habitual en la enseñanza, donde todos los profesores son automáticamente registrados tras titularse con un programa válido de formación del profesorado. En Australia, unos organismos estatales de registro recientemente creados están estableciendo nuevos métodos para registrar a los profesores de un modo definitivo, tras un periodo (normalmente de un año) de registro «provisional». Cada paquete de estándares de registro es desarrollado por el organismo estatal siguiendo el *National Framework for Professional Standards for Teaching* (MCEETYA, 2003). Todos los paquetes de estándares de registro del profesorado, en los sistemas educativos de Australia, tienen carácter genérico.

Gestión de la práctica y estándares de inspección

Estos estándares hacen referencia a la necesidad de llevar a cabo evaluaciones periódicas con las que se alcance una práctica satisfactoria en las tareas de la enseñanza, o con las que se tome la decisión de realizar destituciones o aplicar sanciones. Partiendo de su enfoque para el desarrollo profesional, a menudo se solicita a los profesores que identifiquen, junto con el gestor, las áreas de los estándares en las que creen que deben mejorar. Entonces el gestor les conduce hacia los programas y las opciones de desarrollo profesional más adecuadas. Los estándares son generales y, normalmente, definen habilidades básicas. En Australia, los profesores han tendido a rechazar estos estándares, percibiéndolos como una imposición, sin llegar a percibir la profundidad y complejidad de su propio trabajo.

Estándares de certificación

La certificación constituye el reconocimiento, por parte de un organismo profesional, de que un profesional ha alcanzado altos estándares de práctica. Lo realiza un organismo profesional independiente de los empleadores, el gobierno o los sistemas educativos. Los estándares de certificación «pertenecen» a la profesión de la enseñanza. Definen los aspectos de la práctica de la enseñanza que son comunes a todos los profesores, independientemente de dónde trabajen. Dado que su propósito es identificar a los profesores que han alcanzado un nivel de práctica avanzado o «de alta calidad», deben hacer referencia a una determinada materia o nivel educativo, para poder reflejar el trabajo de la enseñanza con suficiente profundidad.

Otros usos de los estándares

Los estándares de enseñanza también se pueden emplear para orientar el desarrollo profesional o los programas que ofrecen, por ejemplo, asociaciones de profesores u otros colectivos. A veces los emplean varios centros que trabajan de modo «conjunto» para desarrollar nuevos programas que orienten el aprendizaje profesional de los profesores. También se pueden emplear para ayudar a los profesores a reflexionar sobre su trabajo y a aprender de sus colegas.

¿Cuales son las diferencias entre estándares «de la profesión» de la enseñanza y otros tipos de estándares profesionales de enseñanza?

Como ya se ha mostrado más arriba, existen numerosos ejemplos de estándares de enseñanza, con diferentes orígenes y objetivos. Los estándares varían según sus propósitos. Los estándares empleados para acreditar cursos de formación del profesorado serán diferentes de los que certifiquen el alto desempeño de los profesores.

Existen diferencias importantes entre los estándares «de la profesión» y los estándares que desarrollan empleadores, instituciones gubernamentales u otros sistemas educativos. A veces estos son denominados «de gestión», y su principal objetivo consiste en garantizar que los profesores cumplan sus obligaciones contractuales con el empleador o el sistema educativo, incluyendo la implementación de políticas específicas.

Sin embargo, los estándares de la profesión «pertenecen» a la profesión de la enseñanza y son desarrollados por ésta, normalmente por asociaciones profesionales de profesores. Su principal propósito es ayudar a los profesores a aprender y crecer profesionalmente.

Es importante distinguir entre los estándares de la profesión y los estándares desarrollados dentro de contextos de responsabilidad gestora. El objetivo de los estándares de la profesión no es hacer a los profesores responsables de sus prácticas y del cumplimiento de las prioridades del sistema educativo. Tampoco pretenden establecer los requisitos que debe cumplir un empleador, un gobierno o un sistema educativo. Su objetivo es identificar los muchos y variados aspectos de la enseñanza y servir a los propósitos del aprendizaje y la responsabilidad profesionales.

Los analistas críticos hacia los estándares no suelen hacer esta importante distinción. Los estándares de la profesión son frecuentemente criticados o rechazados porque son confundidos con estándares burocráticos y de gestión que pueden trivializar y subestimar el trabajo de los profesores. Esto da lugar a una importante confusión y desinformación.

Algunos ejemplos de estándares de la profesión

Durante los últimos 10 ó 15 años, en Estados Unidos y Australia, los profesores y sus asociaciones profesionales han establecido estándares de la profesión que definen una enseñanza «avanzada» o «de alta calidad». Estos estándares indican el nivel de excelencia que pueden alcanzar, o aspirar a alcanzar, los profesores experimentados.

En 1999, la Universidad de Monash puso en marcha tres proyectos con el objetivo de desarrollar estándares profesionales avanzados para los profesores de inglés, Matemáticas y Ciencia. Cuatro asociaciones nacionales de diferentes materias y la universidad de Monash, llevaron a cabo los proyectos entre 1999 y 2001, con una subvención del Consejo Australiano de Investigación. Los proyectos han proporcionado una plataforma para el desarrollo de otras iniciativas de estándares por parte de otras asociaciones profesionales. Ahora también se han definido estándares para profesores de lenguas extranjeras y de inglés como segunda lengua.

En Estados Unidos, los estándares de la enseñanza de alta calidad se desarrollan por profesores bajo el auspicio de la Junta Nacional de Estándares Profesionales de Enseñanza.

La implantación de la Junta Nacional fue una respuesta audaz a preocupaciones más serias, reflejadas en la publicación *A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform* (1983), en la que se advertía de que los niños americanos estaban quedando por detrás de los niños de otros países en algunos indicadores importantes de la educación. Se creó en 1987, siguiendo la recomendación del informe *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century* (1986), del Grupo de Trabajo del Foro Carnegie sobre Educación y Economía.

En el documento *A National Board for teaching? In search of a bold standard*, Shulman y Sykes (1986) propusieron que los profesores fueran los principales participantes en todas las actividades de la Junta. Esta propuesta se puso en práctica. La Junta tiene un amplio número de miembros entre los que hay profesores en activo (la mayoría), gobernadores de estado, administradores y funcionarios de los centros o universidades, sindicatos de profesores, directores de juntas escolares, empresarios, fundaciones y otros ciudadanos implicados.

La JNEPE designa un comité de estándares para cada «campo» en el que los profesores, voluntariamente, solicitan obtener una certificación. Los «campos» especifican tanto las materias como el nivel; por ejemplo: «Matemáticas para adolescentes y adultos jóvenes». Recientemente se han constituido comités de estándares diferentes para más de 30 campos de enseñanza. Los comités están formados normalmente por 15 expertos en su campo. La mayor parte de los miembros son profesores en activo. Otros miembros suelen ser formadores de profesores, investigadores, expertos en desarrollo infantil y otros profesionales. A lo largo de la pasada década se han establecido paquetes completos de estándares para 27 campos, y la JNEPE ha concedido certificados de idoneidad a más de 40.000 profesores (véase la página web de la JNEPE).

Todos estos ejemplos de estándares de la profesión definen la práctica de los profesores en niveles «avanzados» o de «alta calidad». Por lo tanto, no son adecuados para registrar nuevos profesores. Ni para que algún organismo que no represente a los profesores regule la enseñanza.

Algunas características de los estándares de la profesión bien definidos

Una diferencia importante entre los estándares de «gestión» y los de la profesión reside en que, mientras aquellos tienden a describir y enfatizar actuaciones específicas de los profesores -habilidades muy concretas- estos proporcionan representaciones fieles y completas del conocimiento y las aptitudes de los profesores.

El siguiente es un ejemplo de estándar extraído de un paquete de estándares de la profesión para profesores de Ciencia con un alto nivel de desempeño:

Los profesores de Ciencia con un alto nivel de desempeño implican a los alumnos en la indagación científica. Su enseñanza refleja tanto la emoción y el reto que conlleva la práctica científica, como el rigor que la caracteriza. Enseñan y diseñan prácticas que permiten a sus alumnos acercarse al conocimiento y la experiencia de un modo crítico, identificar los problemas, preguntar las dudas y proponer soluciones. Implican activamente a los alumnos en una amplia gama de investigaciones científicas.

Un estándar como éste presenta varias características dignas de mención. En primer lugar, señala una «parte» amplia e importante del trabajo de un profesor de Ciencia -constituye un ejemplo de los objetivos que se intentan alcanzar. No se trata de una habilidad muy concreta o de un rasgo de la personalidad. Los profesores de Ciencia vinculan rápidamente este tipo de estándar a un ejemplo real (es decir, válido) del tipo de trabajo que ellos realizan (o deberían realizar).

En segundo lugar, el estándar no se refiere a un determinado contexto, sino que define una práctica que la mayoría cree que deberían seguir los profesores de Ciencia con un alto desempeño, independientemente del centro en el que se encuentren. Por

definición, un estándar profesional hace referencia a todos los contextos en los que trabajan los profesores (lo cual no quiere decir que el contexto no afecte a la práctica). Independientemente de dónde se encuentre el centro, implicar a los alumnos en la indagación científica seguramente se considerará como una responsabilidad fundamental de los profesores de Ciencia.

En tercer lugar, el estándar no prescribe cómo crear una cultura profesional; no tipifica la práctica ni encorseta a los profesores. Hay muchas formas de implicar a los alumnos en la indagación científica. El estándar identifica un aspecto esencial de la correcta enseñanza de Ciencia, pero no prescribe cómo debe cumplirse con el estándar. En este sentido, el estándar permite la diversidad y la innovación.

Finalmente el estándar, como tal, señala algo que es medible u observable. Es posible imaginar los méritos que puede llegar a reunir un profesor de Ciencia para demostrar que cumple con el estándar.

Las siguientes características aparecen en la mayor parte de paquetes de estándares profesionales de enseñanza que han sido desarrollados principalmente por profesores:

Los estándares de la profesión son desarrollados por profesionales expertos

Por definición, los estándares de la profesión no pueden depender de determinados empleadores o sistemas escolares. Dado que expresan ideas complejas sobre la enseñanza, sólo pueden ser definidos por personas que tienen un conocimiento experto de su campo, y que pueden entender y aplicar los resultados de la investigación. Quienes diseñan los estándares utilizan el conocimiento resultante de la investigación, pero también hacen uso de su conocimiento práctico y de su criterio profesional. Los procesos de diseño requieren tiempo, normalmente un mínimo de doce meses, y conllevan una amplia consulta a los profesores.

Los estándares de la profesión docente promueven el aprendizaje de los profesores

Los estándares articulan una base de conocimiento que puede orientar y promover el aprendizaje de los profesores. A los profesores les resultará más fácil mejorar si saben en

qué deben mejorar. Los estándares proporcionan a los profesores una especie de mapas para saber hacia dónde se dirigen al intentar desarrollar su conocimiento y su destreza profesionales.

Los estándares de la profesión docente no están limitados a un contexto

Por definición, los estándares de la profesión se refieren a toda la profesión: no quedan limitados o modificados por el lugar o las condiciones en las que trabajan los profesores. Esto no quiere decir que la enseñanza sea una actividad a la que no le afecta el contexto. Éste es un aspecto crucial de la enseñanza, pero los estándares de enseñanza son independientes del contexto. Ciertamente, en algunos contextos a los profesores les resulta muy difícil cumplir con un estándar como, por ejemplo, «conocer a sus alumnos y cómo estos aprenden». Pero esto no modifica el estándar. En todos los contextos, los profesores deberían conocer a sus alumnos y cómo estos aprenden. El hecho de que esto sea difícil debido a unas circunstancias que escapan al control del profesor, es algo que viene a subrayar la importancia de establecer unas condiciones que permitan a los profesores cumplir con los estándares.

Los estándares de la profesión docente tienen validez en su procedimiento y su contenido

Esto quiere decir que los estándares reflejan fielmente lo que los profesores saben y hacen. Deben expresar el conocimiento y el trabajo de los profesores en toda su profundidad y complejidad. Los estándares que no consiguen esto deben ser criticados por simplificar o devaluar el trabajo de los profesores porque no son válidos.

Los procedimientos empleados para desarrollar los estándares deben ser válidos. Esto requiere, principalmente, que los organismos que establecen los estándares sean independientes y reflejen en estos el conocimiento y la destreza necesarios para que tengan validez.

Los estándares de la profesión docente señalan amplias «partes» del trabajo de los profesores

Una forma rápida de distinguir los estándares de gestión de los de la profesión, consiste en observar que aquellos a menudo presentan extensas listas de control en las que figuran «habilidades» o breves descripciones del trabajo que pueden ser «marcadas» en la lista durante procesos básicos de evaluación. Por el contrario, los estándares de la profesión hacen referencia a «partes» amplias e importantes del trabajo de los profesores. Quedan definidos en afirmaciones más extensas que expresan, en toda su complejidad, el conocimiento y la destreza de los profesores en determinados campos.

Los estándares de la profesión son específicos de cada campo más que genéricos

Si los estándares deben expresar adecuadamente el conocimiento y la destreza de los profesores, deben centrarse específicamente en un campo. Estos campos pueden ser materias, niveles o una combinación de ambos; por ejemplo: «profesor de primaria generalista», o «Matemáticas en educación infantil» o «Música». Los grupos de profesionales que definen los estándares deben decidir cuáles serán los campos. En estos grupos se comprobará, por ejemplo, que el conocimiento profesional de un profesor de educación infantil es diferente del de un profesor de secundaria de Física o Química. No sólo varía el contenido de la materia, sino también las aptitudes pedagógicas necesarias. La investigación en torno a la enseñanza y a lo que los profesores eficaces saben y hacen muestra que, en gran medida, todos los profesores son especialistas. Los estándares de enseñanza deben reflejar las diferentes especialidades para ser válidos.

¿Qué es un sistema de certificación y aprendizaje profesional, y cuáles son sus objetivos?

Actualmente, existe un amplio consenso al afirmar que los estándares de enseñanza son de gran utilidad cuando forman parte de sistemas válidos que promueven el aprendizaje profesional. Muchos piensan que para utilizar los estándares con este pro-

pósito y del modo más eficaz, es necesario un sistema nacional de certificación y aprendizaje profesional.

En Australia, en 1998, el informe del Senado *A class act: Inquiry into the status of the teaching profession* (Comité de Empleo, Educación y Formación del Senado de Australia, 1998) recomendó que los profesores que pudieran demostrar conocimientos y aptitudes de enseñanza avanzados, fueran reconocidos y recompensados en su carrera profesional y su salario. En otros países de la OCDE, incluido Canadá (Colegio de Profesores de Ontario, 1999) ocurrió algo similar.

En Estados Unidos, el Grupo de Trabajo del Foro Carnegie, que recomendó la creación de una Junta Nacional para establecer estándares de enseñanza y certificar qué profesores los cumplían (Foro Carnegie sobre Educación y Economía, 1986, pp. 66-69), propuso originalmente que la Junta Nacional emitiera dos tipos de certificados –un «Certificado de Profesor» y un «Certificado de Profesor Avanzado». El primero sería obligatorio y serviría para acceder a la profesión, el segundo sería voluntario y certificaría una práctica de alto nivel y capacidad de liderazgo. La idea del certificado de la JNEPE como nivel de acceso fue rechazada cuando éste pasó a depender del Consorcio Interestatal de Evaluación de Nuevos Profesores (CIENP) y del Consejo Nacional de Acreditación de la Educación del Profesorado (CNAEP).

En Australia, los autores de la declaración *National Statement from the Teaching Profession on Teacher Standards Quality and Professionalism* definen los estándares como «herramientas para la acción», cuyo uso incluye el reconocimiento y la certificación. La declaración proporciona una definición de «certificación profesional»:

La certificación profesional es un reconocimiento, por parte de un organismo profesional autorizado, de que un miembro de dicha profesión ha cumplido con estándares de práctica profesional de alta calidad.

Esta definición refleja lo que parece ser una tendencia cada vez mayor a emplear el término «certificación» para referirse sólo a la enseñanza de alta calidad. Pero, como queda reflejado en la concepción original de la JNEPE, la certificación de los profesores que cumplen con los estándares de práctica puede darse en más de un nivel o en más de un momento de la trayectoria profesional (por ejemplo, «profesor principiante» o «profesor avanzado») y puede ser obligatoria o voluntaria. Sin embargo, durante el resto de este artículo, y para evitar confusiones, emplearemos el término «certificación» para referirnos a la certificación voluntaria de profesores con una práctica de alta calidad.

La declaración australiana prevé una «aproximación a una certificación profesional consistente y coordinada de ámbito nacional». Establece una serie de principios:

En el sector de los centros escolares, puede aplicarse la certificación en varios campos de la enseñanza y el aprendizaje. Debido al trabajo de asociaciones profesionales de ámbito nacional, de organismos reglamentarios para profesores de ámbito estatal o territorial y a la inclusión en algunos convenios laborales de salarios correspondientes a un mayor estatus, podría desarrollarse una aproximación a una certificación profesional consistente y coordinada de ámbito nacional. Es importante reconocer que está surgiendo un consenso en torno a las características que debería cumplir cualquier proceso que lleve a la evaluación formal de la práctica para obtener la certificación profesional de estándares avanzados:

- Ser voluntario.
- Ser fidedigno.
- Estar basado en estándares profesionales de enseñanza que se emplean como medidas.
- Contar con la implicación de colegas en su desarrollo y ejecución.
- Reflejar los aspectos centrales de la enseñanza.
- Tener una orientación positiva.
- Emplear un rango de métodos y méritos.
- Incorporar procesos de apelación (ACE, May 2003, p. 4).

Hemos estudiado varios ejemplos de sistemas de certificación para profesores con una práctica «avanzada» o de «alta calidad» en Australia, Estados Unidos, Escocia e Inglaterra. Todos presentan tres objetivos que se suelen considerarse fundamentales para un sistema profesional de certificación de la enseñanza:

- Ayudar a los profesores a aprender y crecer profesionalmente.
- Proporcionar una garantía pública de la calidad del trabajo de aquellos profesores que han obtenido la certificación de haber cumplido con los estándares.
- Ayudar en el desarrollo de trayectorias profesionales para aquellos profesores que hayan demostrado una labor de excelencia en la enseñanza.

A diferencia de lo que se piensa en muchas ocasiones, los dos primeros propósitos no son mutuamente excluyentes. Al contrario, la certificación, mediante evaluaciones rigurosas diseñadas desde la propia profesión, en la que los profesores han

cumplido con determinados estándares de la profesión, es un medio muy eficaz para mejorar su aprendizaje. La evaluación es un componente esencial del aprendizaje de los profesores, como lo es del de los alumnos.

El tercer objetivo refleja una nueva forma de entender la enseñanza y el liderazgo dentro de ésta (véase, por ejemplo, Elmore, 2001), que ha llevado a muchos a ser más conscientes de la relación entre la mejora en el aprendizaje de los alumnos (la «principal tarea» de los centros) y una trayectoria profesional de los profesores basada en una enseñanza de alta calidad (más que, por ejemplo, en el número de años en la enseñanza). Tal reconocimiento de la alta calidad de la enseñanza permite a los buenos profesores continuar enseñando, al tiempo que mejoran su estatus y su salario, en vez de, como ocurría en el pasado, tener que abandonar las clases para ocupar puestos administrativos.

¿Cómo funciona un sistema eficaz de certificación y aprendizaje profesional?

No todos los sistemas de certificación y aprendizaje profesional orientados por estándares pueden ser calificados de «eficaces». Un sistema de certificación y aprendizaje profesional basado en estándares es eficaz cuando (a) redonda en un aprendizaje de los profesores que mejora su capacidad de ayudar a los alumnos a aprender, y (b) proporciona una verdadera garantía de que la práctica de los profesores con certificación cumple con estándares de práctica profesional altos y válidos. Algunos sistemas que hemos estudiado no son eficaces en estos términos. Esto puede ocurrir porque los estándares no proporcionan descripciones válidas del trabajo de los profesores. O tal vez porque los procesos de evaluación carecen del rigor necesario. En nuestra investigación hemos encontrado varios ejemplos de sistemas de certificación en los que la evaluación se lleva a cabo en el centro, bajo la autoridad de su director. Estos sistemas estaban muy lejos de ser eficaces, en gran medida porque en ellos no se daban las condiciones necesarias para que las evaluaciones fueran válidas y consistentes.

Para que un sistema de certificación funcione eficazmente, deben darse en él cuatro elementos:

- Estándares que definan la práctica eficaz y proporcionen objetivos y orientación para el aprendizaje a largo plazo.

- Un sistema plausible para evaluar los méritos que demuestre que se ha cumplido con los estándares.
- Una infraestructura para el aprendizaje profesional que posibilite a los profesionales desarrollar las características y capacidades que reflejan los estándares.
- Procedimientos de selección y trayectorias profesionales que proporcionen reconocimiento e incentivos a quienes obtengan una certificación profesional.

Cada uno de estos elementos tiene determinadas características y funciones, tal y como se indica más abajo, pero está incompleto sin los demás. Los cuatro elementos juntos forman un «sistema» de factores interdependientes que se complementan. Si se eliminara uno de ellos, el sistema perdería la capacidad de funcionar eficazmente como instrumento para fomentar y reconocer los méritos del aprendizaje profesional.

Estándares

En la investigación que hemos llevado a cabo en los últimos años, hemos estudiado muchos ejemplos de estándares para profesores. Los «mejores» -es decir, los que parecen representar de un modo más fiel el conocimiento y las aptitudes de los profesores en toda su complejidad- habían sido definidos por grupos formados en su mayoría por profesores, bajo el auspicio de una asociación u organismo profesional.

En Australia, cinco asociaciones nacionales de profesores han desarrollado recientemente paquetes de estándares profesionales de enseñanza para profesores con una práctica de alto desempeño en diferentes disciplinas; las asociaciones son las siguientes: Asociación Australiana de Profesores de Ciencia (AAPC); Asociación Australiana para la Enseñanza de Inglés (AAEI); Asociación Australiana de Educadores de Lectoescritura (AAEL); Asociación Australiana de Profesores de Matemáticas (AAPM); y la Federación Australiana de Asociaciones de Profesores de Lenguas Modernas (FAAPLM). Estos estándares no se encuentran aún al «abrigo» de ningún organismo profesional que los supervise. Tampoco existe todavía un sistema nacional que proporcione certificaciones a los profesores que pueden demostrar, mediante un proceso válido de evaluación, que cumplen con los estándares, aunque en el campo de la Ciencia y las Matemáticas se han realizado ensayos de estas evaluaciones.

En Estados Unidos, la JNEPE desarrolla los estándares y proporciona la certificación en estrecha colaboración con las asociaciones profesionales de profesores. Durante la pasada década, la JNEPE ha desarrollado estándares en 27 campos, y se han concedido certificaciones a más de 40.000 profesores (JNEPE, 2005).

Los grupos que definieron los estándares estadounidenses estaban formados por miembros con una reconocida destreza en cada campo. Casi todos ellos eran profesores en activo. Lo mismo ocurrió en los proyectos australianos de desarrollo de estándares. Ambos ejemplos de estándares pueden ser definidos como «de la profesión», ya que fueron desarrollados en gran medida por profesores para reflejar el conocimiento, aptitudes, opiniones y disposiciones de todos los profesores dentro de cada campo. Todos estos paquetes de estándares cumplen los criterios para los estándares de la profesión que han sido definidos en un apartado anterior de este artículo.

Los estándares como medidas

Pocos sistemas de certificación muestran una comprensión de la diferencia entre definir o desarrollar estándares y establecerlos, es decir, decidir en qué medida la práctica de un profesor es «buena» o «de alta calidad». ¿Cómo decidimos cuándo es lo suficientemente buena? ¿Qué méritos deben «considerarse» suficientes para cumplir con el estándar, y cómo sabemos que son suficientes?

En muchos sistemas, la toma de decisiones sobre niveles individuales de práctica depende de procesos deductivos bastante toscos que llevan a cabo evaluadores, basándose en (el contenido de) los estándares. Esto no es en absoluto satisfactorio, ya que la medición del estándar, al no estar definida ni especificada, queda a merced de un evaluador que carece de la adecuada preparación y que, normalmente, es el director o un panel de evaluación del centro.

Algunos sistemas, como el Profesor de Aula de Nivel 3 en Australia Occidental, el jnepe y el aapm, tienen un cuidado especial en desarrollar directrices y ejemplos de buenas prácticas que emplean para formar a profesores expertos, de modo que al evaluar las prácticas se basen en estándares o criterios fiables. En última instancia, el nivel con el que se considera haber alcanzado los estándares avanzados de práctica, depende del criterio profesional de profesores que pertenecen al mismo campo de enseñanza, que han sido cuidadosamente formados para aplicar los estándares fielmente y para minimizar la influencia de sus prejuicios personales.

Evaluación

La credibilidad de un sistema de certificación depende de su imparcialidad, validez, consistencia y fiabilidad en la recogida de méritos y en sus procesos de evaluación. Esto no es algo trivial. Los gobiernos y sistemas no se arriesgan a crear, por ejemplo, evaluaciones a gran escala del rendimiento escolar en Aritmética y Lectoescritura, sin antes llevar a cabo la investigación y estudios de validez necesarios. De modo similar, los métodos empleados por los profesores para evaluar el trabajo de los alumnos han sido, normalmente, investigados en detalle y perfeccionados con la práctica. Lo mismo debería ocurrir con la evaluación del profesorado. Los métodos de evaluación insuficientes conducen a una certificación que es de poco valor para los profesores que la obtienen.

Algunos sistemas de certificación (menos eficaces) proporcionan poca o ninguna orientación a los candidatos que están reuniendo méritos de su práctica a partir de los estándares. Esto puede derivar en una sobrecarga de material de dudosa relevancia. Hemos visto carpetas repletas de «méritos» que los profesores habían recopilado con la esperanza de que sirvieran para apoyar su reivindicación de haber cumplido con algún estándar. Algunos documentos que solían formar parte de estas recopilaciones eran tan disparatados como cartas de referencia, copias de los resultados de antiguos exámenes, cartas de agradecimiento de padres y todo tipo de «ayudas» para la enseñanza.

La JNEPE ha superado este problema al establecer una serie de requisitos para «acceder» a la carpeta, que orientan a los profesores a la hora de reunir méritos para demostrar que cumplen con los estándares de alta calidad de la enseñanza establecidos por la Junta. Los profesores que tienen la intención de obtener la certificación de la JNEPE, preparan una carpeta de méritos para cubrir cuatro requisitos, que responden a las tareas individuales exigidas por la Junta. La carpeta se crea a lo largo de un curso escolar, y concierne al trabajo del profesor con una clase. Dos de los requisitos deben demostrarse con videograbaciones de la interacción en clase. Los tres primeros requisitos deben acompañarse de ejemplos del rendimiento de los alumnos y de las herramientas del profesor. Dado que cada paquete de estándares se refiere a un campo específico, los requisitos reflejan elementos de la práctica en ese campo. También se solicita a los profesores que proporcionen un comentario en el que quede reflejado cómo trasladan el conocimiento y la teoría a la práctica. Los cuatro requisitos establecidos exigen a los profesores que documenten su implicación en el centro y en otras actividades de su comunidad profesional. Además de estos cuatro requisitos, los candidatos a la certificación de la jnepe, asisten a un «centro de evaluación» donde completan seis «ejercicios» tipo test de 30 minutos cada uno, a partir de un material que se les proporciona.

Evaluar los méritos de la práctica del profesorado exige un gran cuidado y destreza. Los propios evaluadores deben ser profesores con una labor de alto desempeño, que reciben formación durante una semana aproximadamente. Es preferible que enseñen en el mismo campo que los candidatos –que los profesores de Química evalúen a los profesores de Química, los de educación infantil a los de educación infantil, etc. Gran parte del trabajo de la enseñanza forma parte de alguna especialidad. Resulta difícil, por ejemplo, para un profesor de secundaria de Física, realizar una evaluación de los méritos presentados por un profesor de Música. Por lo menos dos personas deben encargarse de evaluar el trabajo de cada candidato.

El organismo de certificación debe contar con procesos que garanticen la continuidad de la validez de sus procedimientos de evaluación y certificación. De los diversos sistemas de certificación que hemos analizado, sólo el de la JNEPE cuenta con estos procesos.

La credibilidad de un sistema de certificación crece con el tiempo, conforme aumenta el respeto hacia el rigor y la validez de los procesos de evaluación. La mejor «publicidad» para la certificación está en los profesores que la han obtenido. De esto no cabe ninguna duda en el caso de la Junta Nacional de Profesores con Certificación, en Estados Unidos, donde los estudios comienzan a mostrar una mejora significativa en el aprendizaje de los alumnos de estos profesores (Goldhaber y Anthony, 2004; Vandevooort et al., 2004).

Una infraestructura para el aprendizaje profesional

Un sistema de certificación eficaz implica a los profesores en un aprendizaje profesional que mejora significativamente su práctica. Conforme los profesores reúnen méritos para cumplir con los estándares, durante un periodo de al menos un año, están constantemente implicados en problemas reales de enseñanza y en la documentación de los progresos que han hecho para resolverlos.

La investigación moderna en torno al desarrollo profesional del profesor proporciona una clara evidencia de que el mejor aprendizaje profesional para los profesores está directamente vinculado al aprendizaje de los alumnos, y que el contenido del aprendizaje profesional es tan importante, o más, que el proceso de este aprendizaje (Hawley y Valli, 1999; Kennedy, 1999; Sykes, 2001; Ingvarson, Beavis y Meiers, 2005). En resumen, dicha investigación muestra que el aprendizaje profesional tiene más posibilidades de mejorar el rendimiento de los alumnos si mejora el conocimiento,

por parte de los profesores, de los siguientes aspectos: contenidos que enseñan; cómo transmitir esos contenidos de un modo comprensible; cómo aprenden los alumnos el contenido y cómo avanzan en comparación con el progreso que deberían mostrar.

Un mensaje clave de esta investigación es que el desarrollo profesional debe ir unido a la creación de contextos y el uso de métodos que aumenten la frecuencia y calidad de las conversaciones profesionales entre los profesores sobre el contenido de lo que están enseñando y sobre el aprendizaje que se produce en sus clases. Estas conversaciones deben girar en torno a aspectos cruciales de su práctica –en qué podrían mejorar– y sólo pueden producirse con el tiempo y como resultado de la reflexión. Como ejemplo, pueden incluir estos aspectos:

- Una mayor comprensión del contenido desde el punto de vista del alumno.
- Un mayor conocimiento de los alumnos como individuos.
- Capacidad para proporcionar observaciones útiles.
- Aprender a dejar la autoridad en un segundo plano y promover un pensamiento y un aprendizaje independientes.
- Capacidad para hacer de la evaluación un vehículo para el aprendizaje del alumno.

El uso de sugerencias o tareas como las del sistema de la JNEPE, así como el uso de un esquema de evaluación desarrollado en Australia por la AAPM, son medios muy adecuados para vincular estos hallazgos de la investigación con las experiencias prácticas de aprendizaje profesional de los profesores. Las tareas promueven el aprendizaje de los profesores porque les llevan a enfrentarse con problemas que exigen minimizar las diferencias entre lo que se espera que aprendan los alumnos y lo que realmente aprenden. Así, por ejemplo, solicitar a los profesores que graben vídeos y observen en ellos su propia práctica (vídeos que, finalmente, entregarán como mérito); reunir y analizar ejemplos del trabajo de sus alumnos; y escribir reflexiones en torno a lo que han hecho para contribuir al aprendizaje de los alumnos, son métodos muy eficaces para que los profesores aprendan lo que necesitan saber y hacer para mejorar el aprendizaje de sus alumnos, y cómo pueden saberlo y hacerlo mejor.

Todas las tareas o sugerencias deben ser cuidadosamente diseñadas para proporcionar a los profesores la más alta probabilidad de presentar méritos que muestren que cumplen con los estándares. Por ejemplo, con relación al estándar «conocimiento sobre cómo aprenden los alumnos», el profesor deberá hacerse preguntas como éstas: «¿Mis alumnos aprendieron de un modo más eficaz cuando hice esto o lo otro? ¿Aprendieron mejor algunos alumnos cuando hice esto? ¿Qué alumnos? ¿Por qué?

¿Cómo puede ayudarme la investigación moderna sobre teoría del aprendizaje a comprender cómo son estos alumnos?»

Cuando los estándares profesionales están vinculados a la certificación profesional, proporcionan al aprendizaje profesional una orientación a largo plazo que es infinitamente superior a los enfoques ineficaces y poco sistemáticos que han caracterizado al desarrollo profesional del profesorado en Australia durante muchas décadas (McRae et al., 2001). Los profesores que se implican en el proceso de certificación de la JNEPE, piensan que el aprendizaje profesional que experimentan como resultado es una de las mejores cosas, si no la mejor, de su carrera. Esto mismo fue expresado por los profesores de Australia Occidental que eligieron participar en un SGPLS para obtener la promoción al puesto de Profesor de Aula de Nivel 3 (Ewing, 2003).

En 2001 la Junta encargó un estudio que reflejaba las opiniones de 10.000 profesores con certificación de la Junta Nacional. Según el estudio, los profesores pensaban que el proceso de certificación:

- Les había convertido en mejores profesores (92%)
- Era una experiencia de desarrollo profesional eficaz (96%)
- Les había capacitado para hacer un mejor currículo (89%)
- Había mejorado su capacidad para evaluar el aprendizaje del alumno (89%)
- Había mejorado su interacción con alumnos (82%), padres (82%) y colegas (80%)

Algunos de los comentarios más frecuentes fueron:

«El proceso de certificación de la Junta Nacional ha sido, con diferencia, el mejor desarrollo profesional que he experimentado. No me había dado cuenta de todo lo que aún necesito aprender para incidir en el aprendizaje de los alumnos. Aprendí mucho gracias a horas de análisis y reflexión».

«Pude conocerme mejor como profesor. El proceso me ayudó a evaluar mis aptitudes para la enseñanza como ningún administrador podría haberlo hecho. Y lo que es más importante, los alumnos se benefician de mi superación personal».

«Trabajar en mi centro con otros profesores que también trabajaban en la certificación fue gratificante».

«Ha sido lo más difícil que he hecho nunca y me alegro mucho de haberlo intentado. Siento una gran satisfacción por el trabajo que entregué - aunque no alcanzara el nivel necesario. Me ha hecho mejorar como profesor y como colega».

Las agencias de certificación profesional no tienen por qué proporcionar también aprendizaje profesional, pero esto no quiere decir que los profesores no adquieran un aprendizaje formal cuando participan en un sistema de aprendizaje basado en estándares. Al contrario, es probable que busquen diversas formas de aprendizaje como apoyo para cumplir con los estándares. La gran ventaja de este tipo de aprendizaje es que los profesores, a diferencia de los empleadores u otras agencias externas, están «a cargo» de su propio aprendizaje, lo cual genera iniciativa y compromiso en lugar de conformismo. Sabemos que el aprendizaje de los profesores, como todo aprendizaje, es más eficaz cuando estos, como estudiantes, se hacen responsables de él y orientan sus actividades de aprendizaje a cubrir sus propias necesidades profesionales.

Muchas universidades de Estados Unidos han desarrollado programas específicos para candidatos a la JNEPE. El apoyo al aprendizaje profesional puede darse de muchas maneras, por ejemplo: cursos formales, programas de orientación, estudio independiente y redes locales. Las asociaciones profesionales también tienen un papel importante en la facilitación de infraestructura para las actividades de aprendizaje profesional basado en estándares.

Construyendo el apoyo y el reconocimiento de la certificación

El cuarto componente de un sistema de certificación eficaz consiste en que las autoridades de empleo y el público en general consideren como un indicador plausible el cumplimiento, por parte de los candidatos, de los estándares profesionales, y en que los empleadores estén preparados para proporcionar a estos candidatos un reconocimiento y una recompensa adecuados.

Hasta la fecha se ha progresado poco en la recompensa a profesores que han demostrado una labor de excelencia en la enseñanza. La mayor parte de las escalas salariales aún están ancladas en el pasado y dependen de los años de servicio en la enseñanza. A pesar de que se reconocen los vínculos entre calidad de la enseñanza y rendimiento de los alumnos, pocas autoridades de empleo han desarrollado trayectorias profesionales que proporcionen un reconocimiento y una recompensa sustanciales a los profesores con un alto nivel de desempeño. Los ejemplos de fracaso de proyectos

alternativos, como el de Profesores de Aptitudes Avanzadas (PAA) en la década de 1990, muestra lo difícil que resulta romper con esta tendencia.

En términos generales, existen dos formas de reconocer y recompensar a los profesores que se han ajustado a los estándares tras cumplir los requisitos establecidos por un sistema de certificación plausible. La primera es mediante una estructura de la carrera profesional que conlleve el reconocimiento, por parte del empleador, de que los profesores que han cumplido con los estándares deben ser recompensados mediante la promoción inmediata a un nivel laboral más alto, con el consiguiente aumento salarial. Esto puede funcionar en un sistema muy grande como los viejos sistemas estatales, en los que los profesores pueden tener la expectativa de pasar toda su vida laboral en un «servicio de enseñanza», y en los que el progreso queda definido por una serie de escalas salariales. Esto aún parece funcionar en algunos sistemas educativos estatales de Australia, que han definido la promoción sobre la base de algún tipo de certificación (por ejemplo, el puesto de Profesor de Aula de Nivel 3 en Australia Occidental y el Profesor de Práctica Ejemplar en el Territorio del Norte).

Pero un empleo a largo plazo en un solo sistema educativo ya no es la norma en la vida laboral de los profesores, que se caracteriza por una mayor movilidad. Prueban otros trabajos, se cambian de estado y viajan mucho. En qué medida son «transferibles» los beneficios de una carrera estructurada sobre la base de un único empleador –es decir, en qué medida el profesor que abandona ese sistema, para trabajar en algún otro lugar, puede esperar mantener un salario similar– es algo que no está definido.

La segunda forma de reconocer y recompensar a los profesores que han demostrado que cumplen con los estándares es mediante un sistema nacional de certificación. Los empleadores australianos de profesores, incluidos los sistemas educativos de cada estado, deberían acoger con satisfacción la oportunidad de contar con personas que, con toda seguridad, serán profesores con un alto nivel de desempeño. Si realmente aprecian la enseñanza de alta calidad, deberían estar preparados para ofrecer incrementos salariales considerables a los profesores que han demostrado su eficacia mediante la certificación. Éste es, cada vez más, el caso de Estados Unidos, donde 48 estados y 544 distritos escolares ofrecen incentivos económicos sustanciales para atraer a los profesores con certificación de la Junta Nacional. Estas medidas constituyen un poderoso incentivo para que los profesores soliciten voluntariamente dicha certificación.

Estas formas de alentar, reconocer y recompensar a los profesores con certificación de la Junta, funcionan bien en Estados Unidos, una nación con muchos empleadores de profesores, donde las circunstancias hacen imposible e indeseable gestionar, en el ámbito nacional, un solo sistema de carrera profesional o una única escala sala-

rial para los profesores. Los numerosos empleadores que desean mejorar el rendimiento de los alumnos involucrando a profesores que han demostrado un alto nivel de desempeño, consideran que la certificación de la jnepe es un medio eficaz y fiable de garantizar que la enseñanza de sus centros es de alta calidad.

La certificación nacional es un recurso transferible y debe considerarse como un valor añadido en el currículum de cualquier profesor. Pero la utilidad de este recurso transferible depende de un modo crucial del grado en que la certificación sea reconocida y respetada por empleadores y otras partes implicadas. A su vez, esto depende de la credibilidad de los procesos de evaluación y certificación del sistema de certificación.

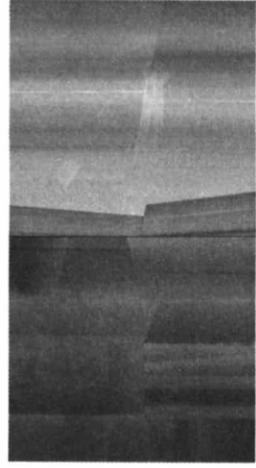
Una certificación plausible y altamente respetada proporciona a los empleadores un servicio de garantía de calidad; un servicio valioso e independiente que a ellos les resultaría difícil desarrollar e implementar. Además, un sistema plausible de aprendizaje profesional y certificación proporciona un importante servicio a la propia profesión. Al mostrar su capacidad para definir y aplicar estándares profesionales, los profesores que participan en el desarrollo de estándares y otros procesos de certificación, mejoran el estatus de la profesión de cara al público y a las autoridades de empleo.

Traductor: Ignacio García Romanillos

Referencias bibliográficas

- AUSTRALIAN SCIENCE TEACHERS ASSOCIATION (2002): *Professional Standards for Highly Accomplished Teachers of Science*. Canberra, Australian Science Teachers Association. <http://www.asta.edu.au/freestyler/gui/files//professional%20standards.pdf>
- BORKO, H.; PUTNAM, R. (1995): «Expanding a teachers' knowledge base: a cognitive psychological perspective on professional development», In T. GUSKEY & M. HUBERMAN (eds.), *Professional development in education: new paradigms and practices*, pp. 35-65. New York, Teachers College Press.
- CAMPOS, B. (2004): *The balance between higher education autonomy and public quality assurance: Development of the Portuguese system for teacher education accreditation*. Education Policy Analysis Archives, 12(73). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n73>.

- DARLING-HAMMOND, L. (1992): *Creating standards of practice and delivery for learner-centred schools. Stanford Law and Policy Review*, 4, pp. 37-52.
- (2001): «Standard setting in teaching: Changes in licensing, certification and assessment», in V. RICHARDSON, (eds.), *Handbook of Research on Teaching*, pp. 751-776. Washington, DC. American Educational Research Association.
- DARLING-HAMMOND, L.; WISE, A. E. (1992): «Teacher professionalism», in *Encyclopedia of educational research*. 6th ed. Edited by Marvin C. Alkin. New York, Macmillan.
- ELMORE, R. (1996): «Getting to scale» in S. FUHRMAN & J. O'DAY (eds.), *Incentives and systemic reform*. San Francisco, Jossey-Bass.
- EURYDICE (2006): *Quality assurance in teacher education in Europe*. Brussels, Eurydice European Unit. <http://www.eurydice.org/Documents/QA/en/FrameSet.htm>
- FRANKE, M. L.; CARPENTER, T.; FENNEMA, E.; ANSELL, E.; BEHREND, J.: *Understanding teachers' self-sustaining, generative change in the context of professional development. Teaching and Teacher Education*, 14(1).
- HIEBERT, J.; GALLIMORE, R.; STIGLER, J. W. (2002): «A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one?» *Educational Researcher*, 31(5), pp. 3-15.
- INGVARSON, L. C. (1998): *A professional development system fit for a profession*. IARTV Occasional Paper, 42. Jolimont, Vic., Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria.
- (1998): «Professional development as the pursuit of professional standards: the standards-based professional development system». *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 127-140.
- (1998): «Teaching standards: foundations for the reform of professional development», in A. HARGREAVES, A. LIEBERMAN, M. FULLAN & D. HOPKINS (eds.): *International handbook of educational change*. Dordrecht, Kluwer.
- (2002, May): *ACER Policy Briefs Issue 1: Development of a National Standards Framework for the Teaching Profession. An Issues paper prepared for the mceetya Taskforce on Teacher Quality and Educational Leadership*. Camberwell, Australian Council for Educational Research. <http://www.acer.edu.au/publications/policybriefs/index.html>
- INGVARSON, L.; KLEINHENZ, E. (2006): *Advanced teaching standards and certification: A review of national and international developments*. Commissioned by Teaching Australia, Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- KLEINHENZ, E.; INGVARSON, L. C. (2004): «Teacher accountability in Australia: current policies and practices and their relation to the improvement of teaching and learning». *Research Papers in Education* (UK), 19(1), pp. 31-49.



**Investigaciones
y estudios**

Evaluación del programa de posgrado «educar en la diversidad» por parte de los profesores participantes

Olga María Alegre de la Rosa

Universidad de La Laguna

Resumen

La evaluación de la calidad de los programas formativos ha sido parte de los mecanismos de retroacción de los sistemas de educación superiores europeos hacia los años ochenta del siglo pasado. Basado en un estudio del Máster «Educar en la Diversidad» (ED) de la Universidad de La Laguna, este artículo resume una investigación acerca de cómo los formadores evaluaron metas, procesos y resultados, valores instructivos universitarios y normas de práctica profesional del Máster ED. El artículo presenta un marco conceptual, un plan de investigación, la identificación de problemas, técnicas analíticas apropiadas, y selecciona resultados de relevancia fundamental para otros programas profesionales de posgrado. Los resultados muestran la valoración de la organización y la docencia del programa ED, y confirman la satisfacción de los formadores con el mismo, por medio de un cuestionario justificado teórica y empíricamente. Esta aproximación metodológica refuerza la habilidad de futuros investigadores para diseñar estudios de evaluación de programas profesionales de posgrado que impacten en la planificación y desarrollo de los mismos. El artículo concluye con implicaciones para mejorar esfuerzos de evaluación de programas de Máster.

Palabras clave: evaluación de programas, organización y docencia, posgrado en educación para la diversidad, opiniones de profesores.

Abstract: *«Educating in diversity»: a postgraduate programme analysed by the professors involved*

The quality assessment of the study programmes has been part of the feedback mechanisms of European Higher Education systems since around the eighties of the last century. Based on a study of the Master's degree «Educating in Diversity» (ED) at La Laguna University, this article reports an investigation of how professors assessed ED goals, processes and outcomes, university

instructional values, and standards of professional practice. The article presents a conceptual framework, a research design plan, the identification of problems, appropriate analytical techniques, and selected findings of substantial relevance to other professional postgraduate programmes. The results show the importance attached to the ED organization and teaching programme and confirm professors' satisfaction with it, which is done through a theoretical and empirical questionnaire. This methodological approach reinforces future researchers' ability to design assessment studies of professional postgraduate programmes that will impact on the planning and development of other programmes. The article ends with suggestions for improving Master's degree evaluation efforts.

Key words: programme assessment, organization and teaching, Master in Diversity Education, professors' points of view.

Tendencias didácticas en los libros de texto de matemáticas para la ESO

Pilar Azcárate Goded

Universidad de Cádiz

Ana Serradó Bayés

Profesora de Educación Secundaria, Colegio La Salle «Buen Consejo»

Resumen

Este artículo recoge los resultados de una investigación realizada sobre la estructura de los libros de texto de matemáticas para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El estudio se centra en las unidades didácticas que versan sobre el tratamiento del azar, como tópico de especial relevancia para la formación actual de los alumnos y con significativos problemas a la hora de planificar su enseñanza. La metodología de investigación es el análisis del contenido de una muestra de cuatro editoriales. Para cada editorial se analizan los libros de texto de cuatro niveles educativos y ambas opciones para cuarto de ESO.

El estudio aporta información sobre los diferentes elementos que caracterizan cada una de las partes de una unidad didáctica. En primer lugar, la presentación que incluye el análisis de los objetivos y contenidos que se desarrollan a lo largo de ésta, además de las actividades para motivar, explorar o evaluar los conocimientos previos de los alumnos. En segundo lugar, el desarrollo de la unidad que incluye el estudio de las formas de organizar y secuenciar los contenidos y la estructura del discurso determinada por las diferentes formas de presentar las nociones teóricas y las actividades. Finalmente, el cierre de la unidad que incluye el estudio de los diferentes tipos de actividades que presentan las unidades para consolidar y evaluar los contenidos aprendidos y un breve resumen.

Asimismo, desde el contraste con los referentes teóricos se diferencian dos posibles tendencias didácticas subyacentes en dicha estructura.

Palabras clave: libros de texto, matemáticas, ESO, editoriales, tratamiento del azar.

Abstract: *Didactic trends in Mathematics textbooks for Compulsory Secondary Education*

This article brings together the findings of a research project carried out on the structure of Mathematics textbooks for Compulsory Secondary Education. The study is focused on the didactic units that deal with chance as a topic of special relevance for the current education of the students, and with significant problems when planning its teaching. The methodology followed in the investigation is the analysis of the content of a sample from four publishing houses. The textbooks of four education levels and the two options in the 4th year of Compulsory Secondary Education are analysed for each publishing house.

The study provides information on the different elements that characterize the structure of a didactic unit. First, the presentation of the unit, which includes the analysis of its aims and contents, as well as the activities to motivate, explore or assess students' previous knowledge. Second, the development of the unit, which includes how to organize and arrange in sequence the contents and the structure of the discourse determined by the different ways of presenting the theoretical notions and activities. Finally, the end of the unit, which includes the study of the different types of activities to consolidate and evaluate the contents learned, together with a brief summary.

Besides, the contrast with the theoretical framework differentiates two possible didactic trends that underlie this structure.

Key words: textbooks, Mathematics, Compulsory Secondary Education, publishing houses, dealing with chance.

Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE

Miguel Ángel Broc Cavero

Universidad de Zaragoza

Resumen

Este artículo pretende profundizar en el modelo que sobre la motivación académica en el aula, propone Susan Harter (Harter, 1984), en la aplicabilidad de su tipología motivadora a los alumnos de la ESO y Bachillerato, así como en el estudio de si existen diferencias en función del sexo y del nivel educativo a lo largo de estas etapas, continuando con el estudio de posibles «predictores» del rendimiento académico final entre una serie de variables independientes motivadoras relativas a los ítems y subescalas principales del instrumento de medida utilizado, el curso, el género, el rendimiento previo y otras variables de interés. En esta línea, se presentan hallazgos correlacionales iniciales de 521 alumnos que parecen indicar una cierta irrelevancia de dichas variables motivadoras en el rendimiento académico a final de curso, así como elevadas correlaciones observadas durante todo el periodo académico basadas en evaluaciones previas, que implican una cierta continuidad y determinismo en el rendimiento final de los alumnos que puede vislumbrarse ya casi desde el inicio del curso escolar. Se termina con algunas pautas de intervención a introducir por parte de los profesores en sus clases, así como referencias a modelos teóricos que pueden aportar «conceptualizaciones» y tratamientos complementarios a este complejo problema.

Palabras clave: rendimiento académico, motivación, tipologías motivacionales, correlación, regresión, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, profesorado, fracaso escolar.

Abstract: *Motivation and school performance of compulsory secondary education and LOGSE baccalaureate students*

This report aims to inquire into the school motivation model proposed by Susan Harter (Harter, 1984) intended to compulsory Secondary Education and Baccalaureate students. It also analyzes the variations regarding genre and the educational level achieved throughout the different stages. Then, it deals with the study of the feasible «predictors» on the final school

performance among a set of independent motivating variables relative to items and major subscales of the instrument used to measure them, the school year, genre, previous performance and other significant variables. Thus, a set of correlation finds comprising 521 students is presented. These finds, somehow, show certain irrelevance of such motivating variables with respect to the performance at the end of the school year, as well as significant correlations during the whole school period which are based on previous assessments. They all entail certain continuity and determinism on students' final performance which can be discerned from the very beginning of the year. The report concludes providing some proposed intervention guidelines to be put into practice by teachers themselves. On the other hand, it also mentions several theoretical models which can provide both «conceptualizations» and additional solutions to this complex issue.

Key words: students achievement, motivation, motivational typologies, correlation, regression, lower secondary education, upper secondary education, teachers, school failure.

Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares

Pilar Colás Bravo y Rocío Jiménez Cortés

Universidad de Sevilla

Resumen

La educación constituye uno de los pilares básicos en la transmisión de patrones culturales de género. Los centros escolares son espacios sociales y educativos claves para en ellos poder operar transformaciones educativas y sociales deseables. En ello es clave la «conciencia» y «formación» del profesorado en género y equidad.

El trabajo empírico, fundamentado en las teorías feministas, la pedagogía crítica y el enfoque sociocultural, tiene por objetivo conocer los tipos de conciencia de género que tiene el profesorado en los centros escolares de secundaria. Los resultados muestran la presencia de tipos de conciencia de género diferenciados en función del sexo de los profesores, así como, variables asociadas a los mismos. De los datos obtenidos se derivan propuestas formativas para el profesorado.

Palabras clave: profesorado, educación secundaria, transmisión de estereotipos, equidad de género, conciencia de género.

Abstract: *Types of teacher's gender awareness in school contexts*

Education is one of the central mainstays in the transmission of gender cultural patterns. On the other hand, educational establishments can be considered both as key social and educational places in order to put into practice the expected sociable and educational changes. For this purpose, teachers' «awareness» and «training» on gender and equity becomes essential.

The empirical work based on feminist theories, critical pedagogy and the sociocultural approach aims at establishing the different types of teachers' gender awareness in secondary schools. The findings come to prove the existence of different types of gender awareness according to teachers' gender as well as a set of variables related to them. Finally, different teachers training proposals based on the resulting outcomes are presented.

Key words: teachers, Secondary Education, stereotypes transmission, gender equity, gender awareness.

Funciones tutoriales en el Prácticum correspondiente al actual plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Vigo

Alfonso Cid Sabucedo y Camilo Isaac Ocampo Gómez

Universidad de Vigo

Resumen

El propósito principal del presente artículo es dar a conocer el proceso y los principales resultados obtenidos en un trabajo de investigación que, al respecto, se lleva a cabo en las áreas de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Vigo.

En el mismo, tras mostrar la importancia de la tutela en las prácticas, se revisan sucintamente las aportaciones, los estudios y las bases legales relacionadas con las funciones y los cometidos de los tutores en este campo, y se refieren los aspectos más importantes de la investigación y sus principales resultados.

Entre las conclusiones más relevantes, cabe destacar la necesidad de que alguien ejerza como tutor en el Prácticum de Magisterio, función ésta básicamente orientadora, donde, además de los maestros y supervisores (profesores universitarios), habrán de tener un importante cometido los directores de los centros.

Palabras clave: función tutorial, prácticum, Magisterio, directores de centros.

Abstract: *Tutorial tasks for the practical sessions corresponding to the current programme towards a teaching degree in the University of Vigo*

The main aim of this article is to disclose the method and the most important findings following a research project carried out in the areas of Teaching, School Management, Research Techniques and Educational Diagnosis in the University of Vigo.

Once the significance of the supervision during the practical sessions has been made known, the contributions, studies and legal bases linked to the roles and tasks of the tutors in this field are briefly considered. The most important aspects of the study along with the key results are also presented.

Among the most relevant conclusions, it is worth emphasising the need for someone to act as tutor at the practical sessions towards a teaching degree. It would primarily consist of an orientating role in which, apart from the teachers and supervisors' (university teachers) input, the involvement of the establishments' principals would be decisive.

Key words: tutorials, new teachers training, institutes of education, headteachers.

Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente

Fernando Doménech Betoret

Psicología Evolutiva y de la Educación. Universitat Jaume I

Joan Andrés Traver Martí

Psicología Evolutiva y de la Educación. Universitat Jaume I

María Odet Moliner García

Educación. Universitat Jaume I

María Auxiliadora Sales Ciges

Educación. Universitat Jaume I

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar las variables mediadoras que dificultan, impiden o facilitan que el profesorado de secundaria pueda desarrollar en el aula una conducta docente acorde con sus teorías y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. En función de las concepciones educativas predominantes, hemos clasificado a los 249 profesores de secundaria que conformaban la muestra en dos grupos. En el análisis comparativo realizado, se han obtenido diferencias significativas en algunos de los factores considerados. No obstante, los profesores de ambos grupos coincidieron en señalar que son las variables relacionadas con el «clima de la clase» y con la «política y gestión de la administración» las principales responsables de sus dificultades para aplicar en el aula sus teorías y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave: profesores de educación secundaria, concepciones educativas del profesor, variables mediadoras, clima de clase, política y gestión de la administración.

Abstract: *Analysing the mediator variables between secondary school teachers' conception of education and their teaching behaviour*

The purpose of this paper is to analyse the mediator variables that affect secondary school teachers, hindering or facilitating classroom practice when they try to apply their theories and

beliefs about teaching and learning. The sample group, consisting of 249 secondary school teachers, was divided into two groups, in accordance with their predominant conception of education. The comparative analysis revealed significant differences between the two groups for some of the factors under consideration. However, the teachers from both groups identified those factors related to the «classroom climate» and «school policies and management» as being the greatest hindrance for applying in a classroom setting their theories and beliefs about teaching and learning.

Key words: secondary school teachers, teachers' theories and beliefs, mediator variables, classroom climate, school policies and management.

Los maestros freinetianos de las Hurdes durante la II República. Noticias documentadas

Antonio García Madrid

Universidad Pontificia de Salamanca

Resumen

Los seguidores españoles de Celestín Freinet, aún cuando parezca inverosímil, estuvieron presentes en las entonces paupérrimas tierras de Las Hurdes de los primeros años treinta, coincidiendo la incipiente II República española e impulsados, en parte, por el marco general de renovación que la política educativa del nuevo régimen alentaba. Los niños de aquella comarca, que las viejas fotografías nos muestran descalzos y con síntomas de la necesidad que atenazaba a aquellas tierras, gozaron de la técnica de la imprenta, del texto libre, de la correspondencia inter-escolar y de otras innovaciones, entonces vanguardistas. Hubo maestros, jóvenes preocupados e inquietos, que se lanzaron a esta experiencia muy lejos de los grandes centros españoles de influencia freinetiana, en especial, del catalano-aragonés, y, aparentemente, por iniciativa propia: fueron escuelas-islas perdidas en la meseta central, remotísimas en Las Hurdes. Los maestros que hicieron esto no son conocidos con precisión. Las fuentes publicadas se refieren a muchos de ellos, algunas veces se cita la escuela, pero se deja al maestro en la sombra y otras al revés, e, incluso, se incluye en la influencia freinetiana a escuelas y maestros que nada tuvieron que ver con este asunto. Este trabajo quiere establecer documentalmente quiénes fueron los maestros freinetianos de Las Hurdes durante el período citado.

Palabras clave: II República, Las Hurdes, Celestín Freinet.

Abstract: *Freinetian teachers in Las Hurdes during the Second Spanish Republic. Documented news*

As improbable as it seems, the Spanish followers of Celestin Freinet, were present in the very poor territories of Las Hurdes in the early 30s. They coincided with other followers of the incipient Second Spanish Republic and were partly motivated by the general framework of renewal encouraged by the education policy of the new regime. The children of that region, that the old photographs show us barefoot and with several symptoms of the necessity that afflicted that

area, enjoyed the technique of the press, the free text, the inter-school correspondence and other innovations most modern for those days. There were teachers, worried and anxious young people that undertook this experience very far from the main Spanish centres of Freinetian influence, in particular from the Catalan-Aragonese area. These teachers, who apparently did it on their own initiative, were remote school-islands lost in the central plateau, far away in Las Hurdes. They are not known with accuracy, although the published sources refer to many of them. Sometimes the school is mentioned, but the teacher is left aside and some other times the opposite happens, and even schools and teachers that had nothing to do with this subject are included in the Freinetian influence. The aim of this work is to establish, with documentary evidence, who were the Freinetian teachers of Las Hurdes during the period mentioned.

Key words: Second Spanish Republic, Las Hurdes, Celestin Freinet.

Hacia el ajuste entre el mundo empresarial y el mundo laboral femenino: caminos por recorrer

M^a Rosario Gil Galván

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla

Resumen

Este artículo presenta el análisis de la situación de las mujeres frente al empleo desde una perspectiva de perfiles de posibilidad de empleo femenino ofrecido y demandado por el sector empresarial. En este estudio, se afronta, por una parte, el abismo existente entre la situación del colectivo femenino y su relación con el mundo laboral y, por otra parte, se conocen los ambientes ocupacionales a los que desean dirigirse y las necesidades de orientación que presentan las mujeres. Los resultados que en este trabajo exponemos adquieren una gran importancia como punto de partida para una orientación laboral, ya que establecemos un análisis comparativo basado en las diferencias y similitudes que existen entre el perfil ofertado y demandado.

Palabras clave: empleo femenino, sector empresarial, orientación laboral, comparación oferta-demanda.

Abstract: *Towards the adjustment between the business world and the world of females at work: paths that lie ahead*

This article presents the analysis of the female situation facing the world of work from a perspective of potential employable female profiles both offered and searched for within the business sector. On the one hand, this study faces up to the existing gulf between the position of the female contingent and their relation to the world of work and, on the other hand, the employment sectors they aspire to and the guidelines women require are examined. The findings derived from this work acquire great importance as a starting point for career advising, given that a comparative analysis is established based on the differences and similarities existing between both the offered and requested profiles.

Key words: women's employment, business sector, work guidance, supply and demand comparison.

El papel de la afectividad en la resolución de problemas matemáticos

Nuria Gil Ignacio, Lorenzo J. Blanco Nieto, Eloísa Guerrero Barona

Universidad de Extremadura

Resumen

En este trabajo se estudia la influencia de las creencias, actitudes y emociones (afectividad) que el alumnado de 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria experimenta cuando se enfrenta a la resolución de problemas de matemáticas. El objetivo que se persigue es poner de manifiesto el importante papel que desempeñan los afectos en el éxito o fracaso del aprendizaje matemático. A través de un cuestionario sobre creencias y actitudes acerca de las matemáticas y trabajando sobre una muestra de 346 alumnos de Badajoz, los resultados obtenidos indican que el género influye en los afectos de los estudiantes hacia esta materia.

Palabras clave: resolución de problemas, aprendizaje de matemáticas, dominio afectivo, creencias, actitudes, género y secundaria.

Abstract: *The role of affectivity in mathematical problem-solving*

The present work analyses the influence of the beliefs, attitudes, and emotions (affectivity) experienced by students in the 3rd and 4th year of Compulsory Secondary Education (ESO) in Badajoz, when faced with Mathematics problem-solving. The objective is to show the important role played by affectivity in determining the success or failure of mathematical learning. A sample of 346 students responded to a questionnaire on beliefs and attitudes about Mathematics and the results suggest that students' affectivity related to this subject is gender dependent.

Key words: problem-solving, mathematical learning, emotional domain, beliefs, attitudes, gender and Secondary.

Educación y patrimonio. A propósito de una investigación de campo en las Islas Baleares

Grupo de investigación de Teoría de la educación y educación no formal

Universidad de las Islas Baleares

Resumen

Tras fundamentar la cuestión patrimonial en el ámbito de la educación, nuestra investigación se centra en estudiar el material patrimonial editado en las Islas Baleares. El estudio se realiza a nivel territorial, por fecha de edición (evolución), tipo y contenido de los materiales, aspectos que trata, público al que va dirigido e idioma de la edición. Todo ello sirve para conformar una base de datos que podrá consultarse en la página web de la Universidad de las Islas Baleares (<http://www.uib.es>).

Palabras clave: patrimonio, educación no formal, educación ambiental, educación patrimonial, identidad cultural, antropología de la educación, Islas Baleares.

Abstract: *Education and patrimony. A field research in the Balearic Islands*

After laying the foundations of cultural heritage within the field of education our research centres on the study of the patrimonial material published in the Balearic Island, a study is carried out at a regional level according to the publishing date (evolution), the type and content of the material, the aspects dealt with, the public to whom it is directed and the language in which it is printed. All this forms a data base that will be possible to consult at the University of the Balearic Island web page (<http://www.uib.es>).

Key words: patrimony, non-formal education, environmental education, patrimonial education, cultural identity, anthropology of education, Balearic Islands.

Educar o castigar: la lucha del reformismo penitenciario español en el siglo XIX y principios del XX

Gutmaro Gómez Bravo

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El artículo trata la labor del reformismo español durante el siglo XIX y principios del XX, desde la línea crítica que comienza a repensar los delitos y las penas en el tránsito a la Justicia moderna. La principal contribución consistió en colocar, junto a la instrucción de los marginados, a los menores en el centro de la cuestión social. El resultado es un proceso histórico del que se exponen los principales debates.

Palabras clave: España, siglo XIX, siglo XX, crisis del Antiguo Régimen, sistema penitenciario, reinserción social, reformismo laico, liberalismo.

Abstract: *Education or punishment: the struggle for the reform of Spanish penitentiary system in the 19th and early 20th centuries*

The article approaches done by the Spanish reformers in the 19th and early 20th century, in an critical western line beginning to reconsider faults and penalties, a transition to modern Justice. The biggest contribution was to make the under age the center of social focus, shifting all other forms of education to the margins. The resulting process and general arguments are exposed.

Key words: Spain, 19th century, 20th century, crisis of Ancien Régime, penitentiary system, social rehabilitation, laicist reformism, liberalism.

El *mastery learning* a la luz de la investigación educativa

Eduardo López López

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

En este trabajo se persiguen tres objetivos. En primer término, saber en qué consiste el *mastery learning* (ML); en segundo lugar, conocer cuál es su grado de bondad o eficacia cuando es comparado con otros sistemas y modelos de enseñanza; y en tercer lugar hacer balance sobre sus luces y sombras. El ML es deudor de Bloom (1968-1976) y, como afirman Anderson y Block (1985), contiene un conjunto de ideas teóricas y prácticas sobre la enseñanza individualizada de tipo sistemático, que ayuda a los estudiantes en el momento en que se presentan dificultades de aprendizaje, que permite disponer de todo el tiempo necesario para adquirir dominio y que les proporciona un criterio claro de lo que constituye ese dominio. Siguiendo principalmente metodologías de síntesis (metaanálisis y metasíntesis), se llega a la conclusión de que el ML, desde hace alrededor de tres décadas, no tiene un competidor mejor como modelo de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, se presentan algunas limitaciones que derivan de su aplicación y del mismo modelo.

Palabras clave: *Mastery Learning*, enseñanza individualizada, Bloom, condiciones para el aprendizaje, metodología de síntesis.

Abstract: *Mastery Learning in the light of educational research*

In this piece of work three main objectives are pursued. Firstly, to know what *Mastery Learning* (ML) consists of; secondly, to identify its degree of kindness and efficacy when compared to other systems and teaching models, and thirdly, to weigh up its pros and cons. *Mastery Learning* (ML) is due to Bloom (1968, 1976) and, as it is stated by Anderson and Block (1985), it embraces a number of theoretical and practical ideas about systematic individualised teaching, which assists students in those cases where they encounter learning difficulties, provides all the necessary time to acquire a skill and endows them with a defined criterion of what that skill implies. Based mainly on methodologies of synthesis (meta-analysis and meta-synthesis),

it is concluded that for about three years ML has had no better competitor as a learning and teaching model. Finally, a few restrictions derived from its application and from the model itself are presented.

Key words: Mastery Learning, one-to-one teaching, Bloom, learning conditions, synthesis method.

Usos y formas de la evaluación por parte del profesorado de la ESO. Un modelo multinivel

Jose F. Lukas, Karlos Santiago, Luis Joaristi , Luis Lizasoain

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

En este trabajo se analizan los usos y las formas de evaluar de los profesores de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAV). Durante cuatro cursos académicos (1999-00/2002-03) a una muestra de docentes de la ESO se les ha aplicado un cuestionario sobre procesos de centro y aula. Con las respuestas aportadas se describen los procesos evaluativos de los docentes para a continuación realizar un estudio diferencial que, dada la estructura anidada de los datos, se lleva a cabo mediante modelización multinivel. Los resultados obtenidos apuntan a que, en general, los profesores asumen y ponen en práctica las directrices de la LOGSE en lo que a la evaluación se refiere, aunque usos más académicos son igualmente bastante frecuentes (evaluación normativa, el profesor como único agente evaluador). Los modelos propuestos en el estudio diferencial apuntan a que las covariables más importantes son la antigüedad del profesorado y, sobre todo, el ciclo de la ESO en que ejerce.

Palabras clave: educación secundaria, profesorado, evaluación de los alumnos, tipos de evaluación, modelos multinivel.

Abstract: *Types of assessment and their uses by compulsory Secondary Education teachers. A multilevel model*

This article deals with the analysis of the different types of assessment and their uses by compulsory Secondary Education teacher in the autonomous community of the Basque Country. A sample of Secondary Education teacher filled in a questionnaire on school and classroom processes throughout four school years (1999-00/2002-03). Then, teacher's assessment processes are described according to the resulting to the data. Afterwards, taking into account the interrelated structure of the data, a differential analysis is carried out by means of a

multilevel modelation. The outcomes come to show that teachers usually adopt and put into practice LOGSE guidelines concerning assessments, although more academic uses are also quite frequent (for instance, normative assessment and the teacher as the only evaluator agent). The models proposed in the differential study show that the most significant covariables are teacher's seniority and, specially, the cycle of compulsory Secondary Education in which s/he teaches.

Key words: secondary education, teachers, student evaluation, evaluation types, multilevel models.

¿Inciden las nuevas tecnologías en los resultados alcanzados por los alumnos? Un estudio exploratorio

Mercedes Marzo Navarro, Luisa Esteban Salvador, Ana Gargallo Castel

Universidad de Zaragoza

Resumen

Actualmente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están presentes en multitud de ámbitos, incluido el de la educación, donde facilitan el aprovechamiento de las posibilidades de inmediatez, ubicuidad y omnisciencia que da Internet a la vez que permiten interacciones antes inimaginables. El objetivo de este trabajo consiste en analizar la aplicación de las TIC en la educación universitaria, en el caso concreto de la Licenciatura de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Zaragoza. Para ello se analizan datos referentes al grado de manejo de la WebCT, así como a los resultados académicos obtenidos por los alumnos. Se compararán estos últimos con los logrados por los estudiantes del mismo centro, curso, asignatura y profesor, en la modalidad de enseñanza presencial tradicional. De esta comparativa se extraerán conclusiones sobre la efectividad de las nuevas tecnologías en la educación universitaria reglada y sobre la conveniencia de su extensión a otros ámbitos de la enseñanza.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Internet, docencia universitaria, campus virtual, Aragón.

Abstract: *Do new technologies have any influence on students' performance? An exploratory survey*

Information and Communication Technologies (ICTS) are now present in a great number of fields, including education, where thanks to them, a better use is made of the possibilities of immediacy, ubiquity and omniscience provided by the Internet and, at the same time, interactions never thought of before are allowed. The aim of this work is to analyse ICT application in university education, especially in the Labour Sciences Degree from the University of Saragossa. To this end, data related to the level of WebCT use, as well as students' academic performance are analysed. The latter will be compared with the performance of those students attending the traditional classroom mode at the same university establishment,

academic year, subject, and university teacher. Conclusions will be drawn from this comparison in relation to the effectiveness of new technologies in official university education, and the convenience of extending them to other fields of education.

Key words: Information and Communication Technologies (ICTS), Internet, university teaching, virtual campus, Aragon.

Problemas de aprendizaje derivados de la visión defectiva del color: un ejemplo práctico

Manuel Melgosa, Rafael Huertas, Enrique Hita

Departamento de Óptica. Facultad de Ciencias. Universidad de Granada

Resumen

En el examen de Geografía realizado en las universidades andaluzas (convocatoria de junio 2004) se propuso una pregunta en la que la visión defectiva del color pudo inducir a respuestas incompletas o erróneas. A través de medidas instrumentales de color, bajo condiciones experimentales similares a las existentes durante el desarrollo de la mencionada prueba, hemos estudiado la discriminación de los colores empleados. Concluimos que no habría dificultad de discernimiento de colores para sujetos con visión normal del color, pero sí para sujetos con deficiencias protán (alrededor del 2% de la población), y, sobre todo, para sujetos con deficiencias deután (alrededor del 6% de la población). En el peor de los casos, la incidencia de tales dificultades sobre la nota final de ese examen sería un descenso de 3 puntos sobre 10. Finalmente, teniendo en cuenta los resultados de este trabajo, realizamos algunas consideraciones sobre la incidencia de la visión defectiva del color en distintas etapas y tareas educativas, y sobre cómo intentar paliar las dificultades que dicha incidencia produce.

Palabras clave: déficit visual, dificultades de aprendizaje, visión defectiva del color, percepción cromática.

Abstract: *Learning difficulties arising from colour defective vision: a practical example*

A question in which colour defective vision could imply incomplete or wrong answers was made in the test on Geography carried out in Andalusian universities (June 2004). Thus, we have dealt with the analysis of colour discrimination through a set of instrumental colour measures and similar experimental conditions to those present in the implementation of the abovementioned test. Our findings come to prove that there is not discernment difficulty in those individuals with normal colour vision whereas there are problems in the case of people with protan defects (about 2% of population) and specially in the case of people with

deutan defects (approximately 6% of population). In the worse case, the influence of such difficulties on the final mark of the test would mean 3 points less out of 10. Finally, and taking into account the outcomes achieved in this study, we present a line of argument on the influence of colour defective vision in the different educational stages and tasks.

Key words: visual deficit, learning difficulties, defective colour vision, chromatic perception.

Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física

Juan Antonio Moreno Murcia

Universidad de Murcia

José Antonio Vera Lacárcel

Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes

Eduardo Cervelló Gimeno

Universidad de Extremadura

Resumen

El objetivo de este trabajo es conocer la importancia que tiene para los alumnos la cesión de responsabilidad del maestro en la evaluación en Educación Física. Para ello, se construye y se valida el instrumento de medida «Escala de Responsabilidad del Alumno en la Evaluación en Educación Física» (ERAEFF). Para la construcción y validación de la escala se han utilizado diferentes muestras en cada una de las fases de elaboración (231, 257 y 1.087 alumnos de 10 y 11 años). Tras diversos ANOVAS y MANOVAS, los alumnos de 10 años valoran más la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación y perciben el papel que juegan en el proceso más participativo que los alumnos de 11 años. La frecuencia de práctica deportiva se presenta como una variable determinante para que los alumnos valoren más la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación. Además, de forma general, la muestra analizada no concede importancia a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación, así como no considera participativo el papel que desempeña en el proceso.

Palabras clave: responsabilidad, evaluación, Educación Física, instrumento de medida, toma de decisiones, participación.

Abstract: *Participatory assessment and responsibility in Physical Education*

The aim of this work is to know how important is for the pupils their responsibility in their Physical Education assessment. In order to do so, a scale has been established and validated

as a measurement instrument: «Scale of student's responsibility in the Physical Education assessment» (ERAEFF). Different samples have been used for each stage of its preparation (231, 257, and 1.087 pupils of 10 and 11 years of age). After different Anovas and Manovas, ten-year-old pupils attach more importance to their responsibility in the result of the assessment and perceive that they play a more active role in the process than eleven-year-old pupils do. Practicing sports on a regular basis outside school stands out as a determining factor that makes pupils attach more importance to their responsibility in the result of the assessment. But, in general, the analysed sample shows that pupils neither value their responsibility in the result of the assessment nor consider their role in this process as a participatory role.

Key words: responsibility, assessment, Physical Education, measurement instrument, decision-making, participation.

La recepción de las doctrinas correccionalistas en España. Políticas educativas y metodologías psicopedagógicas

Ángel C. Moreu

Universidad de Barcelona

Resumen

Tras una breve referencia a los juristas pedagogos que protagonizaron la recepción del correccionalismo en España, se analiza la repercusión de esta doctrina en la justicia de menores desde un doble punto de vista: el de las políticas educativas que genera y el de las metodologías psicopedagógicas que se aplican.

Así, en los diversos apartados del artículo, se profundiza en el papel de los tribunales para niños, las características de las instituciones reeducadoras dependientes de los mismos y los nuevos planteamientos de las metodologías reeducadoras, con objeto de calibrar sus efectos en el niño que se había de enfrentar a la justicia; el cual, de acuerdo con las nuevas doctrinas, no debía ser considerado como culpable sino como desamparado; sujeto, por tanto, no de castigo, sino de educación preventiva y correctora.

Palabras clave: doctrinas correccionalistas, política educativa, metodología psicopedagógica, jurisprudencia, siglo XIX, siglo XX, España, centros de menores.

Abstract: *The reception of correctional doctrines in Spain. Educational policies and psycho-pedagogical methodologies*

First, a brief reference to the lawyer-pedagogues who were responsible for the reception of correctionalism in Spain is made. This brief reference is followed by the analysis of the consequences of this doctrine for juvenile justice from a double point of view: the educational policies it brings about and the psycho-pedagogical methodologies applied. Therefore, the different sections of the article provide an in-depth analysis of the role of juvenile courts, the characteristics of the re-educational institutions dependent on them, and the new approaches of the re-educational methodologies. The aim is to determine their effects on the child, who had to face justice and who, according to the new doctrines, should not be considered

guilty, but defenceless, and therefore subject no to punishment, but to a preventive and corrective education.

Key words: theories on reformatories, educational policies, psycho-pedagogic methodology, law, 19th century, 20th century, Spain, reformatories.

40 años de propuestas de juegos motores en Educación Física. Comparativa entre las propuestas tradicionales y modernas de libros-manuales de juegos motores

Vicente Navarro Adelantado

Universidad de La Laguna

Resumen

La evolución de los juegos motores constituye el resultado de la evolución del pensamiento acerca del juego motor. Sin embargo, si atendemos al paso del tiempo, es discutible que se determine una influencia cultural que pueda ser producto de los textos principales de cada época. ¿Qué ha cambiado en la manera de entender el juego motor y su aplicación a la educación física escolar? Para acometer esta pregunta, hemos recurrido a un análisis historiográfico de elementos socioculturales y estructurales sobre 16 libros-manuales de juegos propios (480 juegos) de la asignatura de Educación Física en Educación Primaria correspondientes a dos etapas que hemos denominado tradicional (1964-1982) y moderna (1982 hasta 2002), todo ello mediante el análisis de una serie de categorías. Así, el aspecto sociocultural ha sido valorado en el género y en el agrupamiento, al igual que la estructura interna de los juegos motores, valorada en la red de comunicación y la interacción. Por otro lado, se han estudiado las orientaciones de los juegos por medio de los contenidos relativos a las capacidades físicas, las habilidades motrices y estratégicas, las capacidades expresivas y rítmicas, y otros juegos. Finalmente, se han analizado los tipos de juegos simbólicos (juegos de fantasía), juegos simbólicos con reglas y juegos de reglas. Los resultados apuntan, de forma global, a cambios relativos en las dos etapas analizadas y a determinadas hegemonías en las estructuras lúdicas con importantes consecuencias para el planteamiento pedagógico.

Palabras clave: Educación Física, juegos motores, influencia sociocultural, libros-manuales de juegos motores, Enseñanza Primaria.

Abstract: *40 years of proposals on motor games in Physical Education. A comparative analysis between traditional and modern proposals of books/manuals on motor games*

The development of motor games is the result of the evolution of motor games thinking. However, if we consider time, it is not clear whether cultural influences can be the result of the main texts of the different periods of time or not. What has changed in the way we consider nowadays motor games and their implementation in Physical Education? In order to answer this question, we have carried out a historiographic study of structural and sociocultural aspects on 16 books/manuals dealing with games (480 games in total) corresponding to the subject of Physical Education in Primary Education. This study has been done throughout two different stages called, on the one hand, traditional (1964-1982) and modern (1982-2002), on the other. It has been based on the analysis of different categories. Thus, the sociocultural aspect has been studied according to genre and grouping issues, as well as the internal structure of motor games, which has been analyzed according to the communication network and interaction. On the other hand, motor games approaches have been studied by means of the contents related to physical capacities, motor and strategic abilities, expressive and rhythmical capacities and other games. Finally, symbolic games (fantasy games), symbolic games based on rules and rule games have also been analysed. The outcomes point to relative changes in the two stages which have been studied and also to specific hegemonies on playful structures with significant consequences in the pedagogical approach.

Key words: Physical Education, motor games, sociocultural influence, handbooks of motor games, Primary School.

La educación de párvulos en la segunda mitad del siglo XIX: Palencia, un ejemplo singular

Margarita Nieto Bedoya

Universidad de Valladolid

Resumen

El conocimiento del sistema educativo y la comprensión de la situación de la enseñanza en un momento histórico se lleva a cabo a través del estudio de lo que va aconteciendo en determinadas partes del territorio de una nación. Así, este artículo pretende dar a conocer la realidad de un nivel educativo, el de la educación de párvulos, en una capital de provincia que cuenta con un profesorado muy preparado y, al mismo tiempo, muy preocupado por los avances de los métodos destinados a trabajar con los alumnos más pequeños. Pero este profesorado no sólo se inquieta por los métodos, sino que también presenta propuestas respecto a la situación en la que se encuentra la enseñanza de este nivel, propuestas que pasan por los locales escolares, la formación del profesorado, el material, la proyección social, etc.

Palabras clave: España, siglo XIX, Palencia, educación de párvulos.

Abstract: *Infant Education in the second half of the 19th century: Palencia, a singular case*

The knowledge of the education system and the comprehension of the situation of the education in a historical moment are carried out through the study of what happens in certain parts of the territory of a nation. Thus, the aim of this article is to show the reality of the Infant Education level in a provincial capital where teachers are exceptionally prepared and, at the same time, really worried about the advances of the methods used to work with the youngest pupils. However, these teachers not only worry for the methods, but also present different proposals regarding the current situation of this level of education. Such proposals focus on the educational establishments, teacher training, materials, social implications, etc.

Key words: Spain, XIX century, Palencia, Infant Education.

Una imagen de la inmigración desde la prensa de Madrid

M^a del Pilar Quicios García

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

El objeto del presente artículo es difundir los resultados de una investigación realizada desde noviembre de 2004 a junio de 2005. Esta investigación ha consistido en analizar en profundidad tanto cuantitativa como cualitativamente a través de técnicas objetivas y programas informáticos (SPSS versión 12.0 y ATLAS/TI versión 4.2) los contenidos manifiestos y latentes transmitidos desde la prensa escrita de Madrid (*ABC, El País, El Mundo y La Razón*) en el mes de noviembre de 2004. El fin último de este trabajo es poder establecer mecanismos de intervención desde la educación partiendo de datos objetiva y científicamente comprobados sobre un tema bien candente en la sociedad del momento: los movimientos migratorios.

Palabras clave: inmigración, prensa escrita, intervención social, ley de extranjería.

Abstract: *An image of immigration from the Press of Madrid*

The object of this article is to disseminate the results of a research project. This project, accomplished within the November 2004 - June 2005 period, consisted in an in-depth analysis, both quantitative and qualitative, using objective techniques and computer programmes (SPSS, 12.0 Version, and ATLAS/TI, 4.2 Version), of the plainly-stated and latent contents conveyed by the local daily press (*ABC, El Mundo, El País and La Razón*) for November 2004. The end-purpose of the project is that of being able to establish contributory mechanisms at the Education level, starting from objective and scientifically verified data, on a red-hot issue in current society—viz., human migratory flows.

Key words: immigration, written press, social action, immigration laws.

Maestras y maestros: un análisis de la distribución de tareas docentes y domésticas

Juan A. Rodríguez Hernández, Pablo Joel Santana Bonilla

Universidad de La Laguna

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar algunos resultados relativos al trabajo doméstico y el ejercicio de la docencia en maestras y maestros obtenidos en el contexto de una investigación sobre el puesto de trabajo del profesorado de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias. En dicha investigación analizamos el trabajo doméstico a través de nueve tareas identificadas por trabajos previos, recogiendo datos sobre su frecuencia y la responsabilidad de su ejecución en función de la variable «sexo» de una muestra de profesorado de Primaria. Así mismo estudiamos el trabajo docente a partir de una clasificación de 59 tareas y recabamos información sobre la frecuencia (diaria, semanal/quincenal, mensual), el modo (individual o con otros) y el lugar de ejercicio de las mismas (en la escuela o fuera de ella). Los datos fueron recogidos durante el curso 2000-01. En este artículo presentamos datos acerca de cuatro tareas domésticas y ocho tareas docentes. En primer lugar analizamos la relación entre género y trabajo doméstico y en segundo lugar las relaciones entre género y trabajo docente. Los resultados indican que no existen diferencias en cuanto a la docencia entre maestros y maestras pero sí respecto a las tareas domésticas: las maestras dedican más tiempo a tareas domésticas que los maestros pero, además, más de un tercio de los maestros atribuye la responsabilidad de las mismas a sus compañeras, mientras que muy pocas maestras (entre un 0% y un 2,3%) atribuyen dicha responsabilidad a sus compañeros.

Palabras clave: trabajo doméstico, docencia, Educación Primaria, Canarias, relaciones de género.

Abstract: *Female teachers and male teachers: an analysis of the distribution of teaching and housework tasks*

The purpose of this article is to present some conclusions about housework and teaching tasks among Primary Education teachers in the context of a research project concerned with the job of Primary Education teachers in the Canary Islands Autonomous Region. We used nine housework tasks identified in previous research work and gathered data about its frequency and the responsibility of its accomplishment, according to «sex» as a variable within a sample of primary school teachers. We also looked into the teaching profession from a classification of 59 teaching tasks and gathered data about their frequency (daily, weekly/fortnightly, monthly), the way they were accomplished (alone or with others) and the place where they were performed (at school or away from school). The data were gathered during the academic year 2000-01. In this article we present data about four housework tasks and eight teaching tasks. Firstly, we analyse the relationship between gender and housework and, secondly, we study the relationship between gender and teaching tasks. The results show that there are no differences between male and female teachers in the accomplishment of teaching tasks but there are sharp differences regarding housework: female teachers spend more time on housework than male teachers do, but, furthermore, a great proportion of male teachers (more than a third) stated openly that housework tasks are their partners' responsibility while a very low proportion of female teachers attributed that responsibility to their partners (between 0% and 2.3%).

Key words: housework job, teaching, Primary Education, Canary, gender relations.

Las necesidades de los docentes andaluces de Educación Secundaria Obligatoria: un instrumento de evaluación

José Sánchez Hidalgo, Victoria Hidalgo García, Isabel López Verdugo

Universidad de Sevilla

Susana Menéndez Álvarez-Dardet

Universidad de Huelva

Resumen

Las necesidades que los docentes de educación secundaria obligatoria de Andalucía experimentan al desempeñar su labor como educadores de adolescentes son evaluadas en este trabajo. Para ello contamos con la participación de 178 profesores seleccionados al azar en los IES de titularidad pública de Andalucía. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Necesidades de los Profesores (CNP, Sánchez, Menéndez, Hidalgo y López, 2003) que consta de 25 ítems en los que el profesorado debía señalar el grado de acuerdo con cada uno de ellos. Los resultados apuntan en una doble dirección: hemos comprobado, por un lado, que el CNP parece recoger información de cuatro ámbitos relacionados con las necesidades de los profesores; y por otra parte, que los años de experiencia como docentes modulan de forma significativa las necesidades que se experimentan. Las conclusiones giran en torno a la validez del CNP como instrumento para evaluación de las necesidades de los profesores.

Palabras clave: profesores de ESO, Andalucía, cuestionario de necesidades de profesores, insatisfacción profesional, movilidad, relación con las familias.

Abstract: *Andalusian Secondary Education teachers' necessities: an assessment instrument*

In this study, Andalusian Secondary Education teachers' necessities in dealing with their work as educators of teenagers are assessed. For this purpose, 178 Andalusian secondary teachers working in public schools and selected at random participated in this experience. The instrument we used was the Questionnaire on Teachers' Necessities (QTN -Sánchez, Menéndez, Hidalgo and López, 2003) which consists of 25 items. Teachers were supposed to answer them

according to how much they agreed. The outcomes produced two-way possibilities: first, we have checked, on the one hand, that the QTN seems to collect information on four areas having to do with teachers' necessities; on the other hand, the length of their professional experience determines the necessities they have. The findings have to do with the validity of the QTN as an assessment instrument of teachers' necessities.

Key words: secondary school teachers, Andalusia, teachers needs questionnaire, professional dissatisfaction, mobility, relation with the families.

La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa

Lidia E. Santana Vega, Luis A. Feliciano García

Universidad de La Laguna

Resumen

Este artículo presenta los resultados y las reflexiones obtenidas en una investigación colaborativa realizada en un centro de Educación Secundaria Obligatoria, a fin de mejorar el proceso de toma de decisiones del alumnado al finalizar sus estudios y la formación de los profesores tutores. La perspectiva adoptada en el trabajo partía de la premisa de que para modificar la acción tutorial era necesario implicar en el diseño de las propuestas de actuación a quienes la ponen en práctica. La falta de condiciones para llevar a cabo el proceso de investigación colaborativa requirió el desarrollo de estrategias que permitieran al grupo de trabajo obtener mayor confianza en sus propias posibilidades y adquirir más autonomía a la hora de elaborar propuestas adaptadas a las necesidades de su alumnado. La acción colaborativa facilitó el análisis y el proceso de toma de decisiones de los estudiantes.

Palabras clave: acción tutorial, investigación colaborativa, finalizar la ESO, toma de decisiones, formación de profesores-tutores.

Abstract: *The construction of tutorial action from the coordinates of collaborative research*

This paper presents the results and reflections obtained in a collaborative research work carried out in a Secondary School, in order to improve students' decision-making processes when completing their schooling and the training of teachers with tutorial responsibilities. This work relies on the premise that in order to change the tutorial processes it is crucial to involve the participating teachers in the design of the action's proposals. The lack of conditions to develop the collaborative research plan required the creation of strategies which would foster the self-confidence and autonomy of the group work when putting together proposals adapted to

their students' needs. These collaborative efforts strengthened the analysis and the decision-making process of students.

Key words: tutorial action, collaborative research, ending-up Secondary, decision making, teachers-tutors training.

El conocimiento profesional de los docentes de Matemáticas en relación con la selección y uso de libros de texto

José A. Villella

Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de General San Martín, Buenos Aires (Argentina)

Luis Carlos Contreras

Universidad de Huelva

Resumen

Este artículo muestra que la selección y uso de libros de texto para el desarrollo de las clases de Matemáticas de los docentes analizados se hace desde el marco de sus concepciones. La investigación se ha realizado en dos fases. La primera, de carácter exploratorio, permitió determinar los criterios de selección y uso de libros de texto por parte de 120 docentes en ejercicio seleccionados aleatoriamente de entre la población docente de la ciudad (escuelas de gestión estatal de la ciudad de Buenos Aires, con estudiantes de 12 a 14 años), así como conocer cuál era el libro que más se recomendaba comprar a los estudiantes. En la segunda fase de la investigación, basada en una metodología cualitativa, de carácter descriptivo y de corte interpretativo, se analizó el caso de tres docentes sobre la base de la selección y uso de los libros de texto, la valoración de sus estudiantes y el análisis de los propios libros.

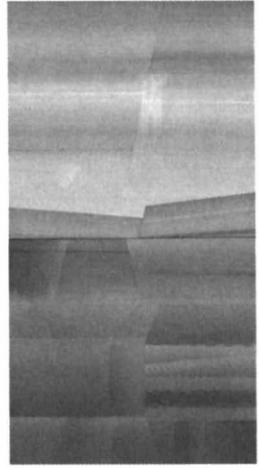
Palabras clave: análisis de libros de texto, matemáticas, concepciones de los profesores, Buenos Aires, educación secundaria.

Abstract: *The professional knowledge of Mathematics teachers related to selection and textbooks use*

This paper shows that the selection and use of textbooks for Maths lessons (in the context of the sample teachers studied) is made from the framework of their own perspectives. This research has been carried out in two phases. The first stage, of exploratory nature, permitted the determination of the criteria of selection and use of text books within 120 randomly picked

practicing teachers from among the teaching population of the city (state management schools in Buenos Aires city, with 12-14 years students), as well as knowing which was the book that was mostly recommended to students. In the second phase of the research, based on a qualitative methodology, with a descriptive nature and with interpretive intentions, the case of three mathematics teachers was analyzed regarding the selection and use of textbooks, their students' value judgements and the analysis of the textbooks themselves.

Key words: textbook analysis, Mathematics, teachers' beliefs, Buenos Aires, secondary education.



**Ensayos
e informes**

Lógica difusa: una nueva epistemología para las Ciencias de la Educación

Luis Ballester Brage y Antonio J. Colom Cañellas

Universidad de las Islas Baleares (Área de Teoría e Historia de la Educación)

Resumen

En este artículo los autores intentan una aplicación a la teoría educativa del razonamiento propio de la lógica difusa (*Fuzzy sets*) a fin de superar la lógica discreta, que es la única utilizada en las Ciencias de la Educación. La lógica difusa es considerada aquí como una estrategia para concretar los valores de las realidades hipercomplejas que definen cualquier aspecto de la educación. Para demostrarlo se formalizan algunas cuestiones educativas y se concluye valorando su aportación a las nuevas epistemologías de la educación por su capacidad de dar cuenta del orden en los conjuntos caóticos, borrosos y complejos.

Palabras clave: epistemología, ciencias de la educación, didáctica, lógica, contexto educativo, inteligencia artificial.

Abstract: *Fuzzy sets: a new epistemology for Education Sciences*

In this article the authors attempt the application of the educational theory of reasoning common for the *fuzzy sets*, in order to improve on the traditional logic which has been exclusively used up to now in education science. The fuzzy sets are considered to be a useful tool to specify the values of the hyper complex realities that define any aspect of education. To demonstrate this, some educational questions are firmly posed. Finally, the value of their contribution to the new epistemologies in education and their capacity to account for order in the chaotic, fuzzy and complex sets is examined.

Key words: epistemology, education sciences, didactic, logic, educational context, artificial intelligence.

Los derechos de la infancia en el marco de la educación comparada

Paulí Dávila Balsera

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

Luis María Naya Garmendia

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

Resumen

En este artículo se analiza, en primer lugar, la existencia de una comunidad discursiva en educación comparada, que comparte un conjunto de objetos científicos, entre los que resalta el de los sistemas educativos. En este discurso intentamos observar la presencia de un nuevo objeto de estudio: los derechos de la infancia. En segundo lugar, tratamos de definir y observar las perspectivas de estudio que ofrecen los derechos de la infancia a la educación comparada y, finalmente, en la tercera parte, planteamos una serie de indicadores y fuentes de información que posibilitan el conocimiento y análisis de los derechos de la infancia. Resaltamos la importancia de una lectura de los derechos de la infancia desde la perspectiva educativa y comparada, como una herramienta para el análisis y la intervención pedagógica en Derechos Humanos.

Palabras clave: derechos del niño, protección a la infancia, educación comparada, fuentes de información, administración educativa, indicadores.

Abstract: *Children's rights in education comparative frame*

Firstly, this article analyses the existence of a discursive community in comparative education which shares a set of scientific objectives, highlighting those involving educational systems. In this discourse we try to show the presence of a new study object: children's rights. Secondly, we will try to define and observe the study perspectives which are offered by children's rights to comparative education and finally, we will suggest a series of indicators and sources which make it possible to learn about and analyse children's rights. Emphasis is placed on the importance

of reading children's rights from an educational and comparative perspective, as a tool for analysis and pedagogical involvement in Human Rights.

Key words: children's rights, childhood protection, comparative education, information sources, educational administration, indicators.

El «sabor del saber» y el saber académico actual

Enrique Gervilla Castillo

Facultad de Ciencias de la Educación

egervill@ugr.es

Resumen

«Todos los hombres desean por naturaleza el saber». Con estas palabras inició Aristóteles su *Metafísica* afirmando la intrínseca tendencia de todo ser humano hacia la sabiduría, pues el hambre o deseo de saber fue y es una necesidad de los humanos para dominar más y mejor la naturaleza, asegurar su supervivencia, organizar la sociedad y ser más él mismo.

Hoy, 25 siglos después, nos preguntamos si tal afirmación es una realidad vigente en nuestros colegios y universidades. La situación actual, a tenor de las investigaciones consultadas, manifiesta que para muchos alumnos el saber académico ha perdido su sabor, al no dar respuesta adecuada a sus necesidades y aspiraciones. En consecuencia, pues, para el aprendizaje, hemos de servirnos de múltiples controles e imposiciones. Ante tal situación, los educadores hemos de ofrecer posibilidades de recuperar la pasión por la sabiduría.

Palabras clave: sabiduría, filosofía, saber académico.

Abstract: *The «knowledge flavour» and present academic knowledge*

«All men by nature desire knowledge». With these words Aristotle began his *Metaphysics* affirming the intrinsic tendency of all human beings towards wisdom, because the desire and longing for knowledge was, and still is, a necessity of the humankind to dominate further and better the physical world in order to assure his survival, to organize society and be more him/herself.

Today, 25 centuries later, we wonder if such a statement is an existing reality in our schools and universities. The current situation, according to the consulted investigations, shows that for many students academic knowledge has lost its flavour, by not giving them an appropriate answer to their necessities and aspirations. In consequence, in order to promote learning, we must

employ multiple controls and impositions. In the face of such a situation, educators must offer possibilities to recover the passion for wisdom.

Key words: wisdom, philosophy, academic knowledge.

¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate

Rafael Merino

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona
rafael.merino@uab.es

Joaquim Casal

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona
joaquim.casal@uab.es

Maribel García

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona
maribel.garcia@uab.es

Resumen

El presente artículo pretende resumir el debate sobre los itinerarios en el sistema educativo, en concreto en la enseñanza secundaria y la formación profesional. Después de un breve repaso por algunas reformas europeas centradas en la comprensividad, en sus éxitos y fracasos, y después de otro breve repaso histórico de las reformas educativas españolas del 1970 y del 1990, se propone una distinción entre vías para el diseño institucional del sistema educativo e itinerario para la construcción sociohistórica protagonizada por los jóvenes que circulan por la educación secundaria.

Palabras clave: itinerarios educativos, comprensividad, formación profesional, sistemas de vías separadas, sistemas integrados, sistemas de vías conectadas, reformas educativas.

Abstract: *The controversy of pathways in educational systems; a debate on comprehensibility and vocational training.*

This article aims at summarising the debate on pathways in educational systems, and more precisely in Secondary Education and Vocational Training alike.

After a brief review of certain European reforms based on the success and failure of comprehensibility and following a historical review of Spanish educational reforms in 1970 and 1990, a distinction among the different routes for the institutional design of educational systems, as well as educational pathways intended to the sociohistorical construction led by Secondary Education students, is presented.

Key words: educational pathways, tracked pathways, unified pathways, linked pathways, educational reforms.

Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior

José Tejada Fernández

Grupo CIFO (Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional)

Dpto. de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona

<http://dewey.uab.es/grupocifol>

jose.tejada@uab.es

Resumen

En el presente artículo se aborda inicialmente un análisis sobre la relación Universidad y Formación Profesional (¿de dónde venimos?, ¿dónde estamos? y ¿hacia dónde vamos?), a partir del cual se pretende mostrar los elementos de convergencia entre ambos ámbitos de formación, desde la revisión de lo que puede denominarse una política de formación, basada en distintas dimensiones que se articulan, reparando en la centralización-descentralización de las decisiones, las migraciones, la cualificación profesional, las nuevas tecnologías y la organización.

A partir de dicho análisis se revisan los diferentes retos e implicaciones en la calidad de la formación, que se concretan en relación con el conocimiento y articulación curricular, el diseño curricular de la formación profesional, el contexto institucional de funcionamiento y los nuevos roles y competencias profesionales de los formadores.

Por último, a modo de síntesis, se realiza una relectura de todo ello desde la formación profesional.

Palabras clave: Formación Profesional, Formación Universitaria, cualificación profesional, diseño curricular, nuevas tecnologías, contenidos curriculares, formación para el trabajo, modelo curricular, perfil profesional, competencias profesionales.

Abstract: *Convergence elements between Vocation Training and University: implication for the quality of superior professional training*

The present article initially presents an analysis about the relation between University and Vocational Training (Where do we come from? Where are we? and Where are we heading towards?), from which it is intended to manifest the elements of convergence between both areas of education, from the revision of what may be called an education policy, based on a number of articulated dimensions that take on board the centralization-decentralization of decisions, migrations, professional qualifications, new technologies and management.

From this analysis the different challenges and implications for quality in education are examined and specified according to knowledge and curricular coordination, curricular design of the vocational training, institutional context of operation and the new roles and professional skills of trainers.

In short, an overview of the above is finally carried out from the vocational training perspective.

Key words: Vocational Training, University Education, professional qualification, curricular design, new technologies, curricular contents, work training, curricular model, professional profile, professional skills.

Complejidad educativa, epistemología y planteamientos tecnológicos

Juan Carlos Rincón Verdera

Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.
Área de Teoría y Historia de la Educación. Universidad de las Islas Baleares

Resumen

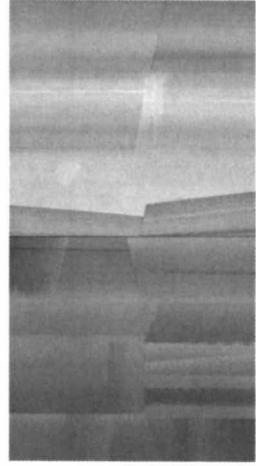
En el campo educacional, *teorías tecnológicas* son aquellas teorías que con pretensiones pragmáticas buscan sistematizar ordenadamente las acciones educativas, con la finalidad de controlar y mejorar, dentro de los límites propios de la complejidad de nuestro campo de actuación, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las actuaciones tecnológicas implican una triple racionalidad: *epistémica* (ciencia), *instrumental* (técnica) y *práctico-prudencial* (ética). Este artículo quiere ser una aproximación a los modos epistemológicos de acercarnos e intervenir en la realidad educativa, una aproximación a los conceptos de ciencia y tecnología, a sus criterios de racionalidad y a la relación que establecen con la educación.

Palabras clave: teorías tecnológicas, racionalidad, ciencia y tecnología, complejidad educativa, conocimiento de la realidad.

Abstract: *Educational complexity, epistemology and technological approaches*

In the field of education, *technological theories* are those theories that, with a pragmatic purpose, try to systematize educational actions in an organized way. Their aim is to control and improve teaching-learning processes within the limits that characterize the complexity of our field of action. Technological activities imply a triple rationality: *epistemic* (science), *instrumental* (technology) and *practical-prudential* (ethics). This article is intended as an approach to the epistemological ways used to advance towards and get involved in the educational reality, an approach to the concepts of science and technology, their rationality criteria and their relation with education.

Key words: Vocational technological theories, rationality, science and technology, educational complexity, knowledge about reality.



Experiencias educativas (Innovación)

Los contenidos curriculares en una escuela de primaria innovadora. Entre lo previsto y lo improvisado

Rafael Feito

Universidad Complutense

Resumen

Este texto procede de un trabajo de campo más amplio, basado en la observación participante y en grupos de discusión y entrevistas en profundidad, en el que el autor analiza el funcionamiento de un centro público de Educación Infantil y Primaria que lleva a cabo una innovación educativa.

En este artículo se describen y analizan los materiales curriculares y recursos metodológicos utilizados en el centro para evitar el monopolio del proceso de enseñanza y aprendizaje por parte del libro de texto. Asimismo, se hace referencia a las dificultades que ello presenta para padres y maestros que se incorporan por primera vez al centro y las estrategias para resolverlas

Palabras clave: innovación educativa, libro de texto, educación primaria, constructivismo, relación cooperativa.

Abstract: *Curricular contents in an innovative Primary School; among the foreseeable aspects and those which are improvised*

This text is included in a much broader field study based on observation and discussion groups, as well as on deep interviews in which the author analysis the running of a Pre-primary and Primary public educational establishment implementing an educational innovation.

In this article, curricular materials and methodological resources used in schools to avoid the monopoly of the process teaching-learning by textbooks are described. Likewise, it also deals with the arising difficulties for parents and those teachers who teach in a school for the first time, as well as with the right strategies to sort out them.

Key words: educational innovation, textbook, Primary School, constructivism, cooperative relation.

Corrector de gramática para estudiantes autodidactas de inglés como lengua extranjera

Jim Lawley

UNED

Ralph Martin

Cardiff University

Resumen

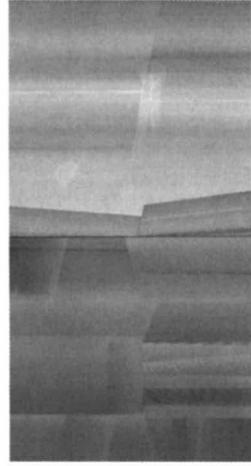
Las nuevas tecnologías han aumentado notablemente las oportunidades de los estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE) para aprender fuera de clase. Sin embargo, hoy por hoy, la única corrección fiable de sus composiciones escritas la proporciona el profesor. Este artículo analiza hasta qué punto los programas informáticos pueden ayudar a detectar y a corregir los errores de las composiciones de los alumnos de nivel medio-bajo y medio. Se señala que los correctores ortográficos dan buenos resultados, pero que los correctores gramaticales, que se basan en un análisis sintáctico, a menudo confunden a los estudiantes. También se describe el principio y el funcionamiento de un nuevo tipo de corrector gramatical (el Corrector Gramatical de la UNED), que se fundamenta en un sistema de «búsqueda y coincidencia». Los estudios preliminares, que emplean una versión de este programa diseñada para estudiantes cuya lengua materna es el español, sugieren que dicho corrector gramatical puede ser más fiable y útil. Así, el artículo analiza cómo una versión más avanzada de este corrector gramatical, que incluyera expresiones regulares, podría aplicarse en muchos más casos, conservando un alto nivel de fiabilidad. Si esto es así, dentro de un tiempo se podrá superar el vacío que existe actualmente para la corrección de textos, que es, probablemente, el mayor problema al que se enfrentan actualmente quienes se enfrentan al estudio de una lengua de modo autodidacta.

Palabras clave: corrector gramatical, ILE, español como lengua materna, estudio autodidacta, auto-corrección, aprendizaje por ordenador, expresiones regulares, secuencias incorrectas, palabras problemáticas.

Abstract: *A Grammar Checker for Autonomous Students of English as a Foreign Language*

New technologies have greatly increased the opportunities for students of English as a foreign language (EFL) to receive input outside the classroom. At present, however, the only reliable source of corrective feedback on their compositions is a teacher. This article examines the extent to which computer programs can help lower-intermediate-level and intermediate-level students of English as a foreign language (EFL) detect and correct mistakes in their written compositions. It notes that spelling-checkers give good results but that parser-based grammar checkers often mislead students. It describes the basis and operation of a new kind of grammar checker (the UNED Grammar Checker) which is based on a «search and match» paradigm. Preliminary studies, using a version of this program prepared for Spanish mother-tongue students, suggest that such a grammar checker may be more reliable and useful. The paper then discusses how an improved version of this grammar checker incorporating regular expressions could cover many more cases, while still giving a high level of reliability. If so, in time the absence of corrective feedback on free-form written production, currently probably the greatest problem facing language learners studying autonomously, will be overcome.

Key words: grammar checker, EFL, Spanish mother-tongue, autonomous study, self-correction, computer-assisted learning, regular expressions, incorrect sequences, problem words.



Recensiones

Listado de libros recensionados

AGUADO ODINA, T., GIL JAURENA, I.; MATA BENITO, P. (2005): *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid, Catarata.

ALONSO TAPIA, J. (2005): *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid, Ediciones Morata.

ÁLVAREZ, F. J.; GONZÁLEZ, E.; ROBLEDÓ, T. (coords.) (2004): *Cuaderno didáctico sobre Educación Vial y Salud*. Madrid, CIDE.

BARTOLOMÉ CRESPO, D. (2005): *Periodismo Educativo*. Madrid, Síntesis.

BELLO, L. (2003): *Viaje por las escuelas de Asturias*. [Prólogos de Agustín Escolano Benito, José Esteban, Azorín y Luís Araquistáin. Selección fotográfica y comentarios de Ángel Mato. Epílogo de Juan Benito Argüelles]. Oviedo, KRK Ediciones.

CANTÓN MAYO, I. (2004): *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga, Ediciones Aljibe.

DAY, C. (2005): *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, Narcea.

HERNÁNDEZ «GUANIR», P. (2005): *Educación del pensamiento y las emociones: psicología de la educación*. Tenerife/ Madrid, Tafor /Narcea.

GARCÍA CALERO, P.; ESTEBARANZ GARCÍA, A. (2005): *Innovación y creatividad en la enseñanza musical*. Barcelona, Octaedro.

JARES, XESÚS R. (2004): *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao, Bakeaz.
— (2005): *Educar para la verdad y la esperanza en tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismos*. Madrid, Popular.

LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. M. (coords.) (2005): *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona, ICE Universitat de Barcelona. Horsori.

LLEIXAT Y SOLER, S. (2004): *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales ¿Integración o segregación?* Cuadernos de Educación 45. Barcelona, Horsori.

MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2005): *La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad*. Barcelona, Octaedro.

MURILLO TORRECILLA, F. J. (2005): *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona, Octaedro.

PULGAR BURGOS, J. L. (2005): *Evaluación del aprendizaje en educación no formal. Recursos prácticos para el profesorado*. Madrid, Narcea.

RUESGA RAMOS, M^a P. (2004): *El inicio del razonamiento en la infancia*. Burgos, Universidad de Burgos.

RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (eds.) (2004): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (Trad. de Leticia O. García Cortés). México, Fondo de Cultura Económica.
—(2005): *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional* (Trad. de José M. Pomares). Colección Aulae. Archidona (Málaga), Ediciones Aljibe.

SPERBER, D. (2005): *Explicar la cultura. Un enfoque naturalista*. Madrid, Morata.

VEGA GIL, L. (2005): *Claves de la educación comparada en perspectiva social*. Valencia, Tirant Lo Blanch.

VILLAR ANGULO, L. M. (coord.) (2004): *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid, Pearson / Prentice Hall.

Normas generales para la presentación de trabajos

La Revista de Educación es una publicación del Ministerio de Educación y Ciencia dedicada a la difusión de la investigación e innovación educativas en el ámbito nacional e internacional. Admite para su publicación fundamentalmente trabajos de investigación básica y aplicada, y dispone además de secciones dedicadas a experiencias de innovación sistematizadas, ensayos e informes, así como reseñas de otras publicaciones de relevancia e interés en el campo de la educación. Anualmente se publican cuatro números, tres ordinarios y uno extraordinario.

1. Todos los artículos deberán ser **originales o inéditos**, y no estar en proceso de evaluación en ninguna otra publicación, lo que el autor o autores deberán hacer constar en la carta de solicitud de evaluación que ha de acompañar al trabajo enviado.
2. Son objeto de **evaluación externa** todos los trabajos (Investigaciones, Ensayos, Informes y experiencias innovadoras), exceptuando los artículos de la sección monográfica que son solicitados por la Secretaría de la Revista. El original recibido será **evaluado anónimamente** por, al menos, dos expertos externos (por el procedimiento de doble ciego, en el que el anonimato de los autores se mantiene también en la asignación de evaluadores por parte de la Secretaría de la Revista). Dichos evaluadores informarán acerca de la pertinencia de la publicación del artículo, y podrán emitir sugerencias sobre la necesidad de adecuar el contenido y/o la presentación del trabajo. Son objeto de evaluación externa tanto las investigaciones, como los ensayos, informes y experiencias innovadoras.
3. Modo de envío y presentación por parte de los autores:
 - Se remitirán 4 copias del original impresas a doble cara (en DIN-A4, con el texto en procesador Word) y una copia de archivo en CD-Rom o disquete. En ellas se omitirá toda referencia al nombre del autor o autores del artículo y sus credenciales.
 - La primera página del artículo ha de estar encabezada por:
 - El título del mismo (breve y representativo de su contenido, en español y en inglés).
 - Descriptores o palabras clave (máximo 10), en español y en inglés.
 - **En una hoja aparte** se indicarán el nombre y apellidos del autor o autores, lugar de trabajo (Universidad, Departamento u otros), y dirección postal y electrónica de contacto.
4. Extensión:
 - En el caso de **investigaciones o estudios** la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de **experiencias educativas, ensayos e informes** no sobrepasará las 4.000 palabras. En ambos casos, dicha extensión incluirá notas, referencias, bibliografía y elementos gráficos. Esta versión completa del artículo será publicada en la edición electrónica de la Revista.
 - El artículo deberá acompañarse de un resumen de 250 palabras, en español e inglés, que será publicado en la edición impresa de la Revista.
5. En el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.
6. Para la redacción de los artículos se recomienda hacerlo de acuerdo con el Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (1994, 4ª edic.). De acuerdo con ello, al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, presentadas por orden alfabético, que deberán ajustarse a las siguientes normas:

- a) **Libros:**
- Obra completa**
Apellidos e iniciales del nombre del autor o autores separados por coma y en versalita, año de edición entre paréntesis, dos puntos, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplos:
GÓMEZ LORENZO, M. y otros (1995): *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Capítulo de libro**
COOK, L.K.; MAYER, R.E. (1983): «Reading Strategies Training for Meaningful Learning from Prose». En A. PRESSLEY y C. LEVIN (eds.): *Cognitive Strategy Training*. New York, Springer Verlag.
- Ponencias, congresos, conferencias y seminarios**
BOLÍVAR, R.E.; CALZACORTA, R.; SALCEDO, A.; ZAMBRANO, A. (1987): *Trabajo productivo escolar y organización de los alumnos*. Material policopiado. Ponencia en el Primer Congreso Pedagógico, Colegio «Presidente Kennedy», Fe y Alegría. Petare, Edo. Miranda, Venezuela, julio.
- Varias obras del mismo autor**
MILLÁN-PUJELLAS, A. (1967): *La estructura de la subjetividad*. Madrid, Rialp.
– (1990): *Teoría del objeto puro*. Madrid, Rialp.
– (1997): *El interés por la verdad*. Madrid, Rialp.
- Mención de editores o coordinadores**
FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO ZABAL, M.A., (coords.) (1995): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI.
- b) **Revistas:** Apellidos e iniciales del nombre del autor o autores separados por coma y en versalita, año de publicación entre paréntesis, dos puntos, título del artículo entrecomillado, coma, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C. (1996): «El sistema educativo en la nueva reforma», en *Revista de Educación*, 309, pp. 498-789.
- c) **Páginas web:** Las direcciones de Internet que se citen como referencia bibliográfica irán después de la bibliografía ordinaria, bajo el título «Páginas web». Debe incluirse la fecha de consulta de la dirección. Ejemplo:
<http://www.revistaeducacion.mec.es> (Consulta: 23/11/2005)
7. Las notas se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá al final de cada página. Si se cita al autor/es, el orden es: Nombre y Apellidos, y compuesto como en el resto de la bibliografía. Se evitarán las notas que sean simples referencias bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto con mención al autor/es y, entre paréntesis, el año de publicación.
8. Las citas textuales deberán destacarse entre comillas y a continuación, entre paréntesis, los apellidos e iniciales del autor, año de publicación y páginas de las que se ha extraído dicho texto.
9. Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, fotografías, etc. se presentarán en blanco y negro. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en el maquetado del artículo.
10. La Dirección de la Revista se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.
11. La recepción del artículo no supone su aceptación.

La Redacción de la Revista agradece de antemano a los autores la observación de estas normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición

General guidelines for the submission of manuscripts

Revista de Educación is published by the Ministry of Education and Science with the aim of disseminating educational innovation and research at national and international level. Basic and applied research projects are mainly accepted for evaluation. The journal also includes sections for systematized innovation experiences, essays and reports, as well as reviews of publications of educational interest. Four issues are published each year; three regular ones and one especial

1. All manuscripts must be **original or unpublished** papers, with the understanding that they are currently not being reviewed by any other publication. This **should be specified** by the author(s) in the accompanying letter of request for evaluation.
2. All the papers (Investigations, Essays, Reports and Innovative Experiences) are subject to **external assessment** except the articles for the monographic section that are requested by the magazine editorial team. The original paper will be **anonymously reviewed** by at least two external experts (this will be done according to the **double-blind method**, in which the anonymity of the author(s) is also kept in the designation of the reviewers by the Secretarial Department of *Revista de Educación*). The reviewers will inform about the suitability of the paper for its publication and can make recommendations on the need to adjust its content and/or presentation.
3. Submission of manuscripts and style of presentation:
 - Provide 4 double-sided copies of the original manuscript (on DIN-A4 paper and using Word as text processor) and a file copy stored on a CD-Rom or diskette. Any reference to the author(s) of the paper will be omitted from them.
 - At the head of the paper's first page the following information should appear:
 - Paper title (should be concise, descriptive of its content and written in Spanish and English.
 - Descriptors or key words (max. 10) in Spanish and English.
 - Author or authors' first and last name, working place (University, Department, etc.) and current mailing and email addresses should be specified **on a separate sheet of paper**.
4. Length:
 - **Research projects or studies** should not exceed 8,000 words. **Educational experiences, essays and reports** should not exceed 4,000 words. In these cases, notes, references, bibliography and graphic elements will be included in the aforementioned length. The full version of the paper will be published in the electronic edition of *Revista de Educación*.
 - The paper should be accompanied by a 250 word abstract in Spanish and English, which will be published in the printed edition of *Revista de Educación*.
5. In the case of research projects and studies it is recommended that the paper should include, at least, the following aspects: description of the problem or subject matter under analysis, prior work and theoretical bases, organization and methodology, results, limitations, conclusions and further developments, if appropriate.
6. It is recommended that papers should be written according to the Publication Manual of the American Psychological Association (1994, 4th ed.). Therefore, the list of bibliographic references, in alphabetical order, should be included at the end of the manuscript and should meet the following criteria:

a) **Books:**

Complete work:

Author or authors' last name and first name initials separated by a comma and in small capital characters, year of publication in brackets, colon, book title in italics, full stop, place of publication, comma, publishing house, full stop. If two or more authors are present, they are to be separated by a semicolon; e.g.:

GÓMEZ LORENZO, M. et al (1995): *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Publication Centre of the Ministry of Education and Science.

Chapter book

COOK, L.K.; MAYER, R.E. (1983): «Reading Strategies Training for Meaningful Learning from Prose». En A. PRESSLEY y C. LEVIN (eds.): *Cognitive Strategy Training*. New York, Springer Verlag.

Presentations, symposia, conferences and seminars

BOLÍVAR, R.E.; CALZACORTA, R.; SALCEDO, A.; ZAMBRANO, A. (1987): *Trabajo productivo escolar y organización de los alumnos*. Material policopiado. Ponencia en el Primer Congreso Pedagógico, Colegio «Presidente Kennedy», Fe y Alegría. Petare, Edo. Miranda, Venezuela, julio.

Different works by the same author

MILLÁN-PUELLES, A. (1967): *La estructura de la subjetividad*. Madrid, Rialp.

– (1990): *Teoría del objeto puro*. Madrid, Rialp.

– (1997): *El interés por la verdad*. Madrid, Rialp.

Mention of editors or coordinators

FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO ZABAL, M.A., (coords.) (1995): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI.

b) **Journals:** Author or authors' last name and first name initials separated by a comma and in small capital characters, year of publication in brackets, colon, paper title in inverted commas, comma, journal title in italics, comma, journal issue, comma, and journal pages covered by the manuscript. If two or more authors are present, they are to be separated by a semicolon; E.g.:

GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C. (1996): «El sistema educativo en la nueva reforma», in *Revista de Educación*, 309, pp. 498-789.

c) **Web pages:** Internet addresses cited as bibliographic references will appear after the standard bibliography under the title "Web pages". The foundation or body corresponding to that page, written in small capital characters and followed by the date of access to that address will be mentioned in brackets. E. g.:

<http://www.revistaeducacion.mec.es> (Last accessed on 23/11/2005)

7. Notes should be numbered consecutively and the information corresponding to them should be printed at the bottom of each page. Should the author be cited, the order is: First name and last name (contrary to what appears in the bibliography), but in the same fashion as the rest of the bibliography. Simple bibliography references have to be avoided; in that case they will be inserted in the text mentioning the author and the year of publication in brackets.
8. Direct citations should be distinguished from the rest by means of inverted commas, and followed by the author's last name and first name initials, year of publication and pages from where the text has been extracted; all of which should appear in brackets.
9. Diagrams, pictures, figures, tables, photographs, etc. must be submitted in black and white (please avoid figures, diagrams and tables from being images, so that further changes, if needed, may be possible).
10. The Director and Editorial Staff reserves the right to make the appropriate changes in the application of these guidelines, which will be notified at the proper time. The original manuscripts will not be returned.
11. The receipt of a paper does not constitute a commitment for its acceptance for publication.

The Editorial Staff of Revista de Educación thanks the authors in advance for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process

SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado

JUAN MANUEL MORENO OLMEDILLA Y CARLOS MARCELO GARCÍA. **Presentación.**

JOSÉ MANUEL ESTEVE ZARAZAGA: **La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas. La formación inicial.**

VARIOS AUTORES: **Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente.**

- FRANCISCO IMBERNÓN: **La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?**
- MIGUEL A. ZABALZA BERAZA: **Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado.**
- MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA: **Los profesores cuentan.**
- LOURDES MONTERO MESA: **Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial.**

MARILYN COCHRAN-SMITH; KENNETH ZEICHNER Y KIM FRIES: **Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la *American Educational Research Association* (AERA) sobre investigación y formación del profesorado.**

DENISE VAILLANT: **Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica.**

EE-GYEONG KIM: **Políticas públicas orientadas a atraer y a seleccionar graduados competentes para la profesión docente: el caso de Corea del Sur.**

CLERMONT GAUTHIER: **La política sobre formación inicial de docentes en Québec.**

LILY ORLAND-BARAK: ***Lost in Translation* (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa.**

EMILIANA VEGAS: **Incentivos docentes y sus efectos en el aprendizaje del alumnado en Latinoamérica.**

FRANCESC PEDRÓ: **Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa.**

LAWRENCE INGVARSON Y ELIZABETH KLEINHENZ: **Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza.**



Edición completa en
www.revistaeducacion.mec.es