



Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Partnership for Educational Revitalization in the Americas

DOCUMENTOS



N° 43

Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina

Marzo 2009

Barbara C. Hunt

Barbara C. Hunt es ex directora de escuela, especialista en desarrollo de la lectura y el lenguaje, en capacitación de profesores y evaluación de proyectos. Ha trabajado en la planificación y evaluación de programas de mejoramiento educativo en países de América Latina y el Caribe, así como en África.

Este estudio fue realizado, en 2008, para el Grupo de Trabajo sobre Desarrollo de la Profesión Docente (GTD) del PREAL.

Las opiniones vertidas en este documento son de responsabilidad de la autora y no necesariamente representan al PREAL ni a las instituciones que lo patrocinan.

© 2009 Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)

Todos los derechos reservados

Este documento puede ser descargado de: www.preal.org/publicacion.asp

Si desea solicitar copias adicionales, contacte a PREAL
a través de CINDE o del Diálogo Interamericano:

CINDE

Santa Magdalena 75, piso 10, oficina 1002, Providencia
Santiago, Chile
Tel.: 56-2-3344302

INTER-AMERICAN DIALOGUE

1211 Connecticut Ave., NW, Suite 510
Washington, D.C., 20036
Tel.: 202-822-9002

E-mail: infopreal@preal.org

ISSN 0718-6002

Primera edición

Publicado en Chile

Diseño e Impresión:

Editorial San Marino

esm.cl

ÍNDICE

Introducción	5
I. Una definición de efectividad docente	5
II. El escenario: necesidades educativas en América Latina	5
1. Niveles de logros de los estudiantes	5
2. Los docentes	6
3. Formación docente	6
III. Estudios sobre la efectividad docente y su evaluación	7
1. Variables que contribuyen al aprendizaje estudiantil	7
2. Validez de las evaluaciones de la efectividad docente	8
3. La controversia sobre la efectividad docente	8
4. Estudios de efectividad docente	8
IV. Cómo mejorar la efectividad docente	21
1. Clima de la escuela, liderazgo y supervisión	21
2. Mejorando la formación docente	22
3. El proceso de cambio	25
V. Discusión	26
1. La importancia de los docentes efectivos	26
2. Los efectos de las características del docente sobre el aprendizaje estudiantil	27
3. Educación docente	29
4. Incentivos y remuneración por méritos	30
5. Las metodologías de valor agregado: ¿son útiles en América Latina?	31
6. Liderazgo y supervisión	31
VI. Propuesta de definición de efectividad docente	32

INTRODUCCIÓN

Este documento contiene una reseña de la literatura internacional reciente sobre los temas relacionados con la efectividad docente. La primera sección presenta una definición operativa de la “efectividad docente” y de cómo se usa en la presente publicación. Sigue un panorama general de las necesidades educativas, de la situación de los docentes y de su formación en los países latinoamericanos¹. La tercera sección destaca distintos abordajes para definir y medir la efectividad docente. La cuarta, reseña lo que dice la literatura sobre cómo mejorar la efectividad docente, mientras que la quinta sección lleva al contexto latinoamericano los hallazgos de la literatura internacional en estas materias. El documento concluye con una propuesta de definición de efectividad docente.

I. UNA DEFINICIÓN DE EFECTIVIDAD DOCENTE

El propósito de este estudio es alcanzar una propuesta de definición de la “efectividad docente” que sea apropiada y funcional en el contexto latinoamericano. Una revisión de la literatura en este tema evidencia diversas aproximaciones frente a esa definición:

- Medley y Shannon (1994) afirman que toda evaluación del docente debe basarse en datos acerca de la efectividad docente, pero que “debido a que no hay disponible información directa sobre el tema, muchas evaluaciones de docentes están basadas en información sobre la competencia docente o el desempeño docente” (p. 6016).

- Anderson (1991) señala: “... un docente efectivo es aquel que con bastante consistencia logra objetivos enfocados sobre el aprendizaje de sus estudiantes, sea de forma directa o indirecta” (p. 18).
- Dunkin (1997) afirma que la efectividad docente es una cuestión referida a la capacidad del mismo para lograr los efectos deseados sobre los estudiantes. Además, define la competencia docente como el conocimiento y las habilidades necesarias, y del desempeño docente como la forma en que este se conduce durante el proceso de enseñar.
- En muchos de los estudios que se analizan a continuación, especialmente en la investigación de “valor agregado”, se usa el término “efectividad” como una medida de los adelantos alcanzados por los estudiantes de los docentes en las pruebas de logros.

En esta reseña, el término “efectividad docente” se usa en su sentido más amplio, significando el conjunto de características, competencias y conductas de los docentes en todos los niveles educativos que permitan a los estudiantes alcanzar los resultados deseados, que pueden incluir el logro de objetivos de aprendizajes específicos, además de objetivos más amplios como la capacidad para resolver problemas, pensar críticamente, trabajar colaborativamente y transformarse en ciudadanos efectivos.

II. EL ESCENARIO: NECESIDADES EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA

1. NIVELES DE LOGROS DE LOS ESTUDIANTES

Una publicación reciente del Banco Mundial (Vegas y Petrow, 2008) señala que en América Latina y el Caribe el desempeño educativo “no solo

¹ El término “América Latina” se usa en la presente reseña para referirnos a países de América Central y del Sur, además de República Dominicana y en algunos casos Cuba.

es débil, sino que además está declinando con respecto a otros países con niveles de ingresos similares. En 1960, habían completado el segundo ciclo de secundaria el 7% de los adultos en América Latina y el 11% de los adultos en Asia oriental. Cuarenta años después, esta cifra se ha cuadruplicado al 44% en Asia oriental y ha aumentado a solo 18% en América Latina y el Caribe” (p. xxi). Aun así, los autores señalan que los beneficios de los años de escolaridad pueden ser mayores en los países en vías de desarrollo que en los desarrollados.

Vegas y Petrow presentan datos de evaluaciones internacionales como PISA, TIMSS y PIRLS, que muestran que los países latinoamericanos que participaron sistemáticamente en esas pruebas, ocuparon las últimas posiciones². Además, los países latinoamericanos registraron una alta disparidad en los resultados de las pruebas, lo que indicaría importantes niveles de inequidad. De todas formas, incluso los estudiantes del nivel socioeconómico más elevado en América Latina obtuvieron resultados más bajos que sus contrapartes en los países de OECD, “desmintiendo el mito de que los estudiantes más privilegiados de la región reciben una buena educación” (p. xxi).

2. LOS DOCENTES

Hay unos seis millones de docentes en América Latina y el Caribe, lo que representa alrededor del 10% de los docentes en el mundo (Villegas-Reimers y Reimers, 1996). A grandes rasgos:

- El porcentaje de mujeres en los elencos docentes varía de alrededor del 63% en Honduras a 85% en Paraguay.
- Los docentes son bastante jóvenes, variando de una edad promedio de 26 años en Venezuela a aproximadamente 42 en Uruguay.
- En las escuelas públicas, los docentes provienen crecientemente de sectores pobres

de la población, poseen una educación muy deficitaria, algunos tienen habilidades básicas limitadas, reciben escasa formación y perciben bajas remuneraciones (Arregui *et al.*, 1996; Vaillant, 2004b).

- Los días lectivos son cortos, porque la mayoría de las escuelas públicas en áreas urbanas tienen doble turno.
- La profesión tiene bajo estatus en la mayoría de los países y todavía se pone demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y con muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los alumnos desfavorecidos (Vaillant, 2002a, p. 5).
- La escala de sueldos le da mayor importancia a los años de experiencia; salvo excepciones, la única forma de ganar un sueldo mejor es abandonar el aula para ser director o supervisor (Vaillant, 2004a).
- En la mayoría de los países es común que los docentes más novatos y menos calificados (o en muchos casos sin calificación alguna) sean enviados a lugares inaccesibles, con poco o ningún contacto con pares, donde las condiciones de vida son casi siempre inadecuadas. Apenas adquieren suficiente experiencia, suelen ser transferidos a una escuela más “fácil”, en una zona más poblada. Así, existe un flujo constante de docentes más novatos y menos calificados para ocuparse de los estudiantes más necesitados (Montero *et al.*, 2001).
- En buena parte de Latinoamérica los docentes casi no tienen supervisión. Normalmente no hay expectativa de que el director sea líder en materia de instrucción y los supervisores locales y de distrito rara vez visitan el aula. Cuando lo hacen, es probable que se ocupen más de los asuntos administrativos que de los pedagógicos (Culver *et al.*, 2006).

3. FORMACIÓN DOCENTE

En la región, los docentes son formados en una variedad de instituciones y a diferentes niveles, que van de las escuelas normales hasta las universidades, existiendo una tendencia a trasladar la formación docente de escuelas normales a niveles de educación más altos (Vaillant, 2004b).

² PISA (Programa para Evaluación Estudiantil Internacional) testa quinceañeros sobre una serie de competencias incluyendo la lectura, mientras que TIMSS (Tendencias en el Estudio Internacional de Matemática y Ciencia) evalúa alumnos de cuarto y octavo grado en matemática y ciencia. PIRLS (Estudio de Progreso en Alfabetización Lectora Internacional) evalúa alumnos de cuarto grado en lectura.

Solo Guatemala, Honduras y Panamá siguen preparando los docentes de primaria con nivel “ciclo básico de secundaria”³, mientras todos los demás países preparan a todos sus docentes a nivel de “segundo ciclo de secundaria”. Varía, sin embargo, la cantidad de años exigidos para completar los programas. En Brasil, por ejemplo, la preparación de docentes preescolares y de primaria para los grados 1 a 4 es de dos años de segundo ciclo secundario. En todos los países, menos cinco, existen pruebas de admisión para la mayoría de los niveles (Vegas y Petrow, 2008).

En Perú, un estudio etnográfico de estudiantes en programas de formación inicial de docentes observó que para muchos la docencia no había sido la primera elección, sino que optaron por ser la carrera más barata y con admisión más fácil (Oliart, en Arregui *et al.*, 1996, p. 2). Vaillant (2004b) señala que los formadores de las instituciones de formación docente en América Latina son considerados de bajo estatus y usualmente no cuentan con una preparación especial para sus funciones. Algunos no tienen experiencia de aula, porque ocuparon sus cargos apenas culminaron sus estudios en la misma institución. Muchos siguen enseñando tal como fueron formados: con dictados, exposiciones magistrales, usando pocos libros y brindando a los futuros docentes escasa experiencia práctica de métodos de enseñanza efectivos.

Aunque se han desplegado muchos esfuerzos para ofrecer desarrollo profesional a los docentes en ejercicio, con frecuencia consisten en talleres breves, que brindan poca oportunidad y escaso apoyo para aplicar metodologías nuevas en sus aulas (Hunt, 2004).

En años recientes, Perú se ha embarcado en evaluaciones muy innovadoras para indagar cuánto saben los docentes en ejercicio. En 2004, alrededor del 94% de los docentes hicieron en forma voluntaria la misma prueba nacional a la que fueron sometidos sus estudiantes. El Ministerio de Educación informó que la mayoría de los docentes eran capaces de responder preguntas literales y preguntas que requie-

rían deducciones mínimas, pero no eran capaces de responder interrogantes que pedían evaluación o deducciones un poco más globales. En matemática, la mayoría de los docentes pudo resolver algoritmos sencillos y claramente definidos, pero tuvo dificultad para solucionar problemas de dos o tres pasos que exigieran la extracción de informaciones de fuentes múltiples. El Ministerio informó además que existía “una clara correlación entre el desempeño de los docentes y el desempeño de sus alumnos en los mismos ítems” (Ministerio de Educación, 2004).

Si bien no se exponen en el presente estudio datos comparables de otros países de la región, existen indicios de que los resultados bien podrían ser similares en muchos de ellos.

III. ESTUDIOS SOBRE LA EFECTIVIDAD DOCENTE Y SU EVALUACION

1. VARIABLES QUE CONTRIBUYEN AL APRENDIZAJE ESTUDIANTIL

Vegas y Petrow (2008) dividen las variables que influyen en la efectividad docente en:

- **Características y conductas estudiantiles.** Incluyen salud y nutrición, la experiencia preescolar, edad de ingreso a la escuela, apoyo de los padres y hermanos, situación socioeconómica, la lengua del hogar, etc.
- **Características y conductas de las escuelas y de los docentes.** Incluyen la infraestructura, los materiales y textos, el tamaño de la clase, el grupo de pares y el ambiente de la escuela, la cantidad de tiempo en el día y el año escolar. Las características de los docentes incluyen motivación, conocimiento-educación, pedagogía, tiempo en la profesión/experiencia, rotatividad y tiempo de duración, y vocación profesional.
- **Factores organizativos.** Contempla los salarios de los docentes e incentivos especiales, nivel de autoridad en la toma de decisiones, asistencia técnica y financiación, currículo y niveles, evaluación nacional, participación en los sindicatos de docentes, y contactos con los padres y la comunidad.

³ Vaillant y Rossel (2006) afirman que actualmente Honduras requiere educación de nivel terciario para los docentes de primaria.

2. VALIDEZ DE LAS EVALUACIONES DE LA EFECTIVIDAD DOCENTE

Buena parte de las preocupaciones que rodean el esfuerzo de medir la efectividad docente se centran en la validez. Medley y Shannon (1994) consideran que "... no hay duda que la validez de una evaluación depende de la precisión y relevancia de la información sobre la que se basa" (p. 6016). Tanto Dunkin (1977) como Medley y Shannon (1994) expresan preocupaciones sobre la validez de tratar de evaluar el desempeño docente usando un instrumento diseñado para testear el aprendizaje de los estudiantes: "el hecho de que la prueba de logros usada para medir el logro estudiantil (...) sea válida, no es garantía de que las mediciones de la efectividad docente basadas en esa prueba también sean válidas.

3. LA CONTROVERSIAS SOBRE LA EFECTIVIDAD DOCENTE

Si bien muchos expertos sienten que pueden identificar fácilmente a los docentes excelentes, ha resultado extraordinariamente difícil determinar cuáles son las características exactas de los docentes que contribuyen a los resultados estudiantiles deseados (Medley y Shannon, 1994). Imig e Imig (2006) escribieron un artículo relevante para entender parte de la controversia que rodea esta área de investigación, especialmente en los Estados Unidos. Distinguen dos movimientos en la educación estadounidense: el *esencialista* y el *progresista*. Dicen que los esencialistas priorizan el contenido y el aprendizaje estudiantil. "Los docentes son los responsables de liderar clases enteras de estudiantes y de fijar expectativas altas y dirigir el aprendizaje estudiantil hacia fines mensurables" (p.168). En contraste, los progresistas abogan por currículos centrados en el niño, abordajes constructivistas y el consenso de expertos para definir la educación de alta calidad.

4. ESTUDIOS DE EFECTIVIDAD DOCENTE

Los estudios que se presentan en esta sección se han ordenado en tres grupos generales: aquellos que aportan elementos de discusión o de identificación de las características y/o comportamiento de docentes exitosos; aquellos que usan métodos estadísticos tradicionales y los

que usan los abordajes de valor agregado más recientes; e investigaciones basadas en observaciones de aula, cuestionarios o encuestas y abordajes etnográficos. Existe una inevitable superposición de los tres grupos.

4.1 Literatura sobre las características de los docentes efectivos

Leu (2005) hace una reseña de la literatura sobre educación de calidad y encuentra que hay poco acuerdo sobre el significado del término, pero afirma: "la investigación ha mostrado que **una característica importante de la calidad es que sea definida localmente, a nivel de la escuela y de la comunidad, no solo a los niveles del distrito y nacional**" (p. iii). Encuentra que existen vastas diferencias culturales en el mundo con relación a lo que se desea de la actividad escolar y sus resultados. Basado en su reseña, Leu presenta una lista de cualidades que deben encontrarse en los buenos docentes (p. 23) (ver recuadro 1).

Nuthall (2004), **intentando averiguar cómo la docencia se relaciona con el aprendizaje, hace una reseña de investigaciones sobre la efectividad del acto de enseñar**, muchas de las cuales destacan las siguientes características de los docentes excelentes:

- un compromiso apasionado de hacer lo mejor para los estudiantes;
- amor por los niños, desarrollado en relaciones cálidas y preocupadas;
- conocimiento del contenido pedagógico;
- el uso de una variedad de modelos de enseñanza y aprendizaje;
- un estilo de trabajo en colaboración con los colegas;
- práctica reflexiva (Hopkins y Stern, 1996, citado por: Nuthall, p. 282).

Sin embargo, Nuthall reconoce que tales listas no son suficientes para indicarnos exactamente qué conductas docentes llevan a aprendizaje estudiantil en cualquier situación dada. Indica que los docentes no siempre se pueden dar cuenta de cuándo los estudiantes están aprendiendo, citando investigaciones que muestran que a los docentes no les preocupa tanto el aprendizaje de los estudiantes como la conducta y motivación estudiantil, la gestión de activi-

dades y recursos y el poder completar las actividades en el tiempo disponible.

Otra característica de los docentes efectivos es que proveen *oportunidad de aprender* (en inglés OTL, *Opportunity to Learn*). Anderson (1991) define OTL como “el punto hasta donde a los estudiantes se les da instrucción sobre los conocimientos y habilidades que (1) están relacionados a las metas y objetivos curriculares primarios, o (2) sean suficientemente importantes como para ser incluidos en las mediciones de resultados del aprendizaje estudiantil (p. 27). OTL está estrechamente relacionada con el uso del tiempo, aunque en el concepto se encuentran incluidas otras variables. Es probable que el aprendizaje dependa no solo de la calidad de la enseñanza, sino también del tiempo dedicado a cada materia, además de la disponibilidad de los textos e insumos necesarios. Obviamente, OTL es un factor que influenciará no solo el aprendizaje de un niño, sino también sus logros en una prueba estandarizada.

Se han realizado varios esfuerzos en América Latina para definir la docencia efectiva con el desarrollo de perfiles docentes en va-

rios países (Arregui *et al.*, 1996; Vaillant y Rossel, 2006). Chile ha establecido estándares uniformes para la formación docente inicial que trata aspectos tales como de qué manera los docentes dirigen sus clases y la forma en que son evaluados los estudiantes (Vaillant, 2004 b). Vaillant y Rossel (2006), al reseñar propuestas curriculares en estudios de caso de 7 países latinoamericanos, las resumen de la siguiente forma: “se mencionan por lo general cinco campos: habilidades intelectuales específicas; dominio de los contenidos de enseñanza; competencias didácticas; identidad profesional y ética; y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela” (p. 26).

Con relación a la evaluación docente como condición para la titulación o el empleo, Cochran-Smith afirma: “**Existe poca evidencia de que la implementación a gran escala de programas de evaluación de docentes a lo largo y ancho de los estados esté afectando el desempeño real en aula de los docentes** (...) si bien existe alguna evidencia de que la evaluación tiene un impacto en la *calidad* de los que ingresan y permanecen en la docencia,

RECUADRO 1

RESUMEN DE LAS CUALIDADES QUE SE ENCUENTRAN EN LOS BUENOS DOCENTES, SEGÚN LEU*

- Suficiente conocimiento de la materia para enseñar con confianza.
- Conocimientos y habilidades en una gama de metodologías apropiadas y variadas
- Conocimiento de la lengua de instrucción.
- Conocimiento de los jóvenes aprendices, sensibilidad e interés en ellos.
- Capacidad de reflexionar en las prácticas de enseñanza y las respuestas de los alumnos.
- Capacidad de modificar los abordajes de enseñanza/aprendizaje como resultado de la reflexión.
- Capacidad de crear y sostener un ambiente de aprendizaje efectivo.
- Entendimiento del currículo y de sus objetivos, particularmente en el momento de la introducción de programas de reforma y nuevos paradigmas de enseñanza y aprendizaje.
- Profesionalismo general, buen ánimo y dedicación a los objetivos de la enseñanza.
- Habilidad para la comunicación efectiva.
- Habilidad de comunicar a los estudiantes el entusiasmo por el aprendizaje.
- Interés en los estudiantes como individuos, sentido de valoración y responsabilidad de ayudarlos a aprender y a hacerse buenas personas, y un sentido de compasión.
- Buen carácter, sentido de ética, y disciplina personal.
- Habilidad de trabajar con otras personas y construir buenos vínculos dentro de la escuela y la comunidad.

* Leu (2005), p. 23.

donde *calidad* se define como otros resultados de pruebas, promedios de puntos de grado y medidas similares” (p. 20). Cochran-Smith señala que las mediciones de resultados que se están utilizando actualmente responden a fuerzas de mercado en vez de a fuerzas más democráticas, y plantea que necesitamos docentes que piensen críticamente y cuestionen al sistema. “En resumen, lo que estoy sugiriendo aquí es que necesitamos medidores de resultado que –irónicamente– hagan que la tarea de enseñar sea más difícil y más complicada para los candidatos a docente (en vez de más fácil y más directa)... Aquí no son suficientes los modelos de enseñanza lineales y tampoco lo son las construcciones de resultados que solo buscan claridad y certeza” (p. 36).

En Estados Unidos, las decisiones educacionales sobre currículo, presupuesto y reclutamiento de docentes siempre se realizan a nivel local, si bien los estados son los que controlan la definición de criterios para la formación y titulación docente. Por este motivo, fue particularmente notable cuando en 1987 se formó el Consejo Nacional de Estándares de Docencia Profesional (NBPTS, *National Board of Professional Teaching Standards*). **NBPTS estableció el proceso por el cual los docentes en servicio de cualquier estado pueden solicitar la condición de Docente Certificado por el Consejo Nacional** (NBCT, *National Board Certified Teacher*)⁴. El proceso de evaluación basado en desempeño lleva un año. Incluye evaluación de portafolios presentados por los candidatos y otra serie de evaluaciones. Los portafolios abarcan videos de la forma de enseñar del candidato, evidencias del aprendizaje estudiantil y muestras de los trabajos de los estudiantes. Las evaluaciones incluyen respuestas escritas a preguntas específicas sobre el área de enseñanza del candidato. Aproximadamente el 40% de los candidatos que se presentan completan el proceso y se transforman en NBCT en el primer año, mientras que el 65% lo hace al terminar los tres años. El proceso cuesta actualmente US\$ 2.500. Algunos estados han comenzado a colaborar con el costo y actualmente muchos dan un aumento de sueldo o un premio por una sola vez a los

NBCT. Según Goldhaber y Anthony (2005), “tanto en su alcance como en sus gastos, es posible afirmar que el NBPTS es la estrategia nacional más significativa en la política docente en las últimas dos décadas” (p. 2). Para junio de 2008 había más de 64.000 docentes con certificación del Consejo (NBPTS, 2008).

Las evaluaciones del Consejo Nacional están basadas en una serie de estándares que se presentan bajo el título: “Lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer” (NBPTS, 1989). Según Cavaluzzo (2004), “Los estándares en sí son ampliamente aceptados en la comunidad educativa, y desde su introducción han llevado a una realineación de los estándares por parte de otras agencias certificadoras” (p. 6). Las cinco propuestas centrales son:

- Los docentes están comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje.
- Los docentes conocen las materias que enseñan y saben cómo enseñarlas.
- Los docentes son responsables de la gestión y monitoreo del aprendizaje estudiantil.
- Los docentes reflexionan sistemáticamente acerca de sus prácticas y aprenden de la experiencia.
- Los docentes son integrantes de comunidades de aprendizaje.

La literatura acerca de la visión de los estudiantes sobre la efectividad docente es relativamente escasa. Si bien las opiniones de los estudiantes a menudo se consideran a nivel preuniversitario, Burnett y Meacham (2002) arguyen que los estudiantes más jóvenes no deberían ser olvidados, y sugieren la creación de un instrumento a ser usado con estudiantes de los primeros años, que incluiría las dimensiones de calidez, justicia, flexibilidad y claridad.

Darling-Hammond y Sykes (2003) presentan varias sugerencias de cómo proveer docentes de calidad para contrarrestar su creciente escasez. Los autores sostienen que bajar los niveles de calidad no es la mejor forma de enfrentar el problema de la escasez de docentes y dicen que la principal dificultad es la distribución geográfica y la falta de docentes calificados en determinadas áreas. Los programas alternativos de titulación varían, pero algunos han vuelto

⁴ Los candidatos deben tener una licenciatura u otro grado terciario equivalente, tener una licencia (permiso para ejercer) estatal de docente y haber estado enseñando tres años antes de presentar su solicitud.

más exigentes los requerimientos para la titulación. Se requieren propuestas innovadoras para motivar a los docentes a salir de su casa y trabajar en situaciones difíciles. Tales propuestas podrían incluir becas, incentivos salariales y mejores condiciones de trabajo. El principal problema es el cansancio y el abandono. Es esencial apoyar a los docentes que están en servicio, especialmente a los nuevos.

4.2 Investigación sobre la efectividad de los docentes

Los estudios en esta sección se encuentran divididos en tres grupos: los que aplican métodos tradicionales de investigación, los que usan abordajes de valor agregado y los que utilizan la observación, entrevistas o abordajes etnográficos.

Estudios que aplican metodología estadística tradicional

En un estudio clásico Ávalos y Hadad (1981) reseñaron investigaciones sobre la efectividad docente en siete regiones del mundo. “Hay poco o ningún acuerdo acerca de qué esperar de parte de los docentes, aun dentro de una misma ubicación. En diferentes momentos, calidad ha significado cosas diferentes y las expectativas varían en un amplio espectro” (p. 7). En el estudio, la efectividad docente fue definida como los cambios que se producirán en el conocimiento, las actitudes y los comportamientos de los individuos y las comunidades como resultado del comportamiento docente (p. 14).

Los autores dividieron los estudios de acuerdo a factores relacionados con la situación de enseñanza: factores docentes, como edad, habilidad, conocimiento, experiencia, etc.; y características de los sistemas escolares, como ubicación, gestión, recursos, currículo de estudio, salarios, etc. Informaron que la mayor parte de la investigación relacionó diversas variables docentes con la situación de la enseñanza y que: “Todos los estudios presuponían que los vínculos docente-estudiante fueran unidireccionales, además de lineales” (p. 32). Los siguientes son algunos de sus hallazgos claves:

- Se encontró que la formación continua y la titulación afectaban el logro de los estudiantes, y que “la formación continua también resultó ser importante para producir cam-

bios en el comportamiento de los docentes que se presumen o demostraron empíricamente estar positivamente relacionados con los logros” (p. 32).

- El efecto de cualificaciones más altas (graduados de instituciones terciarias vs. docentes con menos años de estudio) no quedó claro; estudios bien diseñados tuvieron un efecto positivo en algunos países, pero no en otros.
- Se informó consistentemente que algunos métodos de formación de docentes eran efectivos para promover cambios en técnicas de enseñanza, por ejemplo, microenseñanza, simulación, juego de roles y el uso de estudios de caso.
- En general se informó que las docentes estaban “mejor adaptadas y más satisfechas en su empleo” (p. 34).
- Entre las actitudes de los docentes, se notó el impacto de las expectativas negativas de los mismos.
- En muchos estudios el método “descubrir-investigar” mostró ser superior para promover niveles más elevados de habilidades cognitivas.
- En algunos países la modalidad “indirecta” de enseñar estaba relacionada con el logro, pero en otros no. Parecería deseable estudiar la interacción entre variables culturales y los métodos de enseñanza.

Entre los autores que enfatizan el profesionalismo de los docentes, Rizvi y Elliott (2005) ven cuatro dimensiones: eficacia docente, práctica docente, liderazgo docente y colaboración docente. Cheung (2006) informa sobre su investigación en Hong Kong acerca de la medición de la eficacia docente y la define como el punto hasta el cual los docentes creen que tendrán éxito en influenciar cuán bien aprenden los estudiantes. “Es más probable que los docentes eficaces se queden en la docencia y dediquen más tiempo a la enseñanza y se esfuerzan más con la planificación y organización de sus clases y demuestren un mayor entusiasmo por la docencia” (p. 436). Cheung encontró que las docentes eran significativamente más eficaces que los docentes varones. No se demostró que el nivel educacional tuviera un efecto significativo sobre el nivel de eficacia de este grupo de docentes.

Investigación que emplea modelos de valor agregado⁵

Las metodologías de valor agregado están diseñadas para ayudar a saber qué parte del desempeño de un estudiante en una prueba estandarizada se puede atribuir al efecto del docente. Este tipo de metodología tiene dos características claves:

- *El uso de diferencia de puntaje entre una prueba de un año lectivo y una del año siguiente (gain scores) en vez de notas absolutas.* Siempre ha sido difícil interpretar los resultados de pruebas de estudiantes individuales o grupos, porque la información brindada no dice nada sobre sus características ni sobre sus antecedentes socioeconómicos y situaciones familiares. Tampoco se puede saber por un solo resultado si un estudiante dado ha registrado algún crecimiento desde el año anterior. El uso del *gain score* ayuda a controlar muchas de las variables estudiantiles y escolares que pueden estar influyendo en el logro, además de indicar el crecimiento del estudiante entre las fechas de aplicación de las dos pruebas. Este abordaje permite separar el impacto que un docente tiene en los resultados de aprendizaje de un grado determinado de la influencia de los docentes en grados anteriores.
- *El uso de procedimientos estadísticos complejos para ayudar a aislar el efecto del docente.* Junto con usar el concepto de *gain score*, en la mayoría de las instancias se agregan metodologías estadísticas complejas para controlar la mayor cantidad posible de variables que están influyendo el *gain score* del estudiante.

William Sanders y sus asociados en Tennessee desarrollaron el Sistema de Evaluación de Valor Agregado Educativo (EVAAS, *Educational Value-Added Assessment System*), que emplea en dicho estado desde 1993 (Braun, 2005). Braun ha escrito un pequeño manual para el Servicio de Evaluación Educativa (ETS, *Educational Testing Service*) que explica los Modelos de Valor Agregado (VAM, *Value Added Models*) en lenguaje no estadístico. Incluye muchas advertencias útiles para el lector lego.

- *Los efectos de los docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes*

Una de las cuestiones claves a la cual apuntan los Modelos de Valor Agregado es si efectivamente se puede demostrar que los docentes y las escuelas tienen alguna influencia en el aprendizaje de los estudiantes.

Si bien los padres y las personas que han trabajado en escuelas nunca han albergado dudas al respecto, ha sido una pregunta abierta entre investigadores en los Estados Unidos desde que el Informe Coleman en los años 60 señaló los fuertes efectos de los antecedentes socioeconómicos y del ambiente hogareño del niño (Coleman *et al.*, 1996). Dado que el informe Coleman encontró efectos relativamente pequeños en las diferencias de los atributos medidos en las escuelas sobre el logro estudiantil, frecuentemente se ha interpretado este hallazgo como indicación que las escuelas, y por lo tanto los docentes, no “hacen ninguna diferencia”. Estudios como el de Rivkin *et al.* (2005) han comenzado a suministrar información para dar por saldada esa discusión usando datos de más de un millón de estudiantes en grado 3 al 7 repartidos entre 3.000 escuelas de Tejas. “Los resultados revelan grandes diferencias entre docentes en cuanto a su impacto sobre los logros y muestran que una instrucción de alta calidad a lo largo de la escuela primaria podría substancialmente contrapesar desventajas asociadas con antecedentes socioeconómicos bajos” (p. 419). Goldhaber y Anthony (2005), citando un estudio anterior de Hanushek, afirman: “Hanushek, por ejemplo, encuentra que siendo igual todo lo demás, un estudiante con un docente de muy alta calidad logrará una mejoría de aprendizaje de 1,5 equivalentes de nivel de grado, mientras que un estudiante con un docente de baja calidad logra una mejoría de solo 0,5 equivalentes a nivel de grado. **Así es que la calidad de un docente puede hacer la diferencia del crecimiento en aprendizaje de un año entero**” (Hanushek 1992, citado en Goldhaber y Anthony, 2005, p. 4).

- *El impacto de la formación docente en el aprendizaje de los estudiantes*

Cuál es el impacto de la formación docente en el desempeño de los estudiantes en las pruebas de logros es, quizás, el área que ha generado la mayor controversia, porque los hallazgos son contradictorios.

⁵ La definición de valor agregado usada en este estudio es suministrada por Harris y Sass (2007): “el producto marginal del docente respecto al logro estudiantil” (p. 4, nota al pie 3).

Goldhaber y Brewer (1997) usaron datos de 5.149 estudiantes de 10º grado de escuelas públicas del Estudio Educativo Nacional Longitudinal de 1988 (NELS, *National Educational Longitudinal Study*) para estimar el **impacto de las características de la enseñanza en la escuela sobre los resultados de una prueba de matemática**. Al comentar estudios anteriores de “función de producción”⁶ llevados a cabo por economistas, notaron que en general las variables eran “muy toscas”. El nivel de grado o título por sí solo no distingue entre instituciones terciarias de diferente calidad. Cuando se otorga el grado o título, no especifica sobre la materia de especialización principal, las exigencias para la titulación, ni sobre desarrollo profesional posterior. La instrucción del docente, su entusiasmo y su habilidad para presentar materiales son características que probablemente influyan en el logro estudiantil, pero son difíciles de medir con precisión y, por lo tanto, se omiten de los análisis de regresión estándares (p. 5). Comentan además que: “La visión convencional de que los insumos escolares observables, y los docentes en particular, no tienen impacto en el logro estudiantil está basada en cimientos empíricos bastante endeble. Es probable que el problema principal sea una parcialidad derivada de variables omitidas, que surge de datos inadecuados y sustitutos extremadamente toscos de la habilidad docente que se encuentran en la mayoría de las funciones de producción” (p. 5).

Goldhaber y Brewer encontraron que los docentes titulados en matemática y los que contaban con títulos equivalentes o licenciaturas o maestrías, se identificaban con resultados mejores de sus estudiantes en las pruebas. Señalan que cuando observaron solo el nivel de grado o título de los docentes, este dato resultaba estadísticamente insignificante, hallazgo que concuerda con la literatura anterior. Sin embargo, cuando agregaron la materia del grado o título, observaron que los docentes con grado o título en matemática estaban claramente asociados con mejores resultados de los estudiantes en pruebas de matemática. También encontraron que algunos aspectos de la conducta docente influyen el logro estudiantil. Por ejemplo, al usar datos de las encuestas de NELS, encontraron que los docentes que informaron tener poco o ningún control

sobre sus técnicas de enseñanza estaban vinculados con resultados de prueba significativamente más bajos.

Wenglinsky (2002) estudió cómo los niveles de logro en matemática y ciencia de más de 7.000 estudiantes de 8º grado en la Evaluación Nacional de Progreso Educativo⁷ (NAEP, *National Assessment of Educational Progress*) se relacionaban con mediciones de calidad docente, características del docente y antecedentes de los estudiantes respecto a su clase social. Halló que el logro estudiantil estaba influenciado tanto por los antecedentes del docente respecto al contenido (por ejemplo, formación con énfasis en matemática) como por los cursos hechos durante su desarrollo profesional. El desarrollo profesional respecto a cómo trabajar con poblaciones estudiantiles heterogéneas (incluyendo estudiantes con limitados conocimientos de inglés y estudiantes con necesidades especiales) también tuvo efectos significativos. Las prácticas en el aula del docente tuvieron los más fuertes efectos sobre el logro: los estudiantes se desempeñaban mejor cuando el docente brindaba oportunidades de aprendizaje con participación activa del alumno y enfocaba habilidades de pensamiento de orden superior. **El impacto total de las variables docentes fue mayor que el de la situación socioeconómica de los estudiantes.**

La Fundación Abell (2001) realizó una reseña de muchos **estudios sobre el impacto de la titulación docente**. Concluyeron que había poca evidencia que apoyara el proceso de titulación, si bien “hay evidencia creíble indicando una vinculación entre las habilidades verbales de los docentes y el éxito académico”. Sugirieron que se abandonen las exigencias para la titulación, para requerir, en cambio, una prueba de vocabulario a los candidatos a la docencia. Linda Darling-Hammond respondió afirmando que la Fundación Abell “tiene una agenda ideológica más que una agenda de investigación”, y defendió el proceso de titulación “que es la única palanca de la que disponemos para asegurarnos que los docentes sabrán ciertas cosas antes de entrar al aula” (Archer, 2001).

En 2005, Darling-Hammond *et al.* (2005) estudiaron los efectos del nivel de la titulación de

⁶ Un estudio de función de producción relaciona los insumos con los productos. El proceso que interviene entre insumos y productos se denomina función de producción.

⁷ NAEP se aplica cada 1 ó 2 años a una muestra de estudiantes estadounidenses en grados 4, 8 y 12.

4.400 docentes sobre los avances en los logros de 132.000 niños de 4º y 5º grado desde 1995 a 2000 en escuelas públicas de Houston, Tejas. El estudio vinculaba las características y los logros de los estudiantes al estatus de titulación, las experiencias y los niveles de grado o título de los docentes.

Uno de los caminos de titulación alternativa que se incluyó fue Enseña para América (TFA, *Teach for America*), un programa que atrae muchos graduados en materias no vinculadas con la educación, que provienen de instituciones de calidad. Se les suministra un programa estival de entrenamiento y se comprometen a ejercer la docencia durante por lo menos dos años.

En general, el estudio encontró que “los docentes con titulación estándar eran significativamente más efectivos en hacer subir las notas de pruebas estudiantiles que los docentes sin titulación o con titulación inferior a la estándar” (p. 21). Con relación a TFA: “No hay ninguna instancia en que docentes de TFA sin titulación se desempeñen a la altura de los docentes con titulación estándar” (p. 25)⁸. Sin embargo, los alumnos del pequeño grupo de docentes TFA con titulación estándar se desempeñaron de forma más o menos semejante a los alumnos de otros docentes titulados, y sus alumnos lograron resultados significativamente mejores en matemática en la Evaluación de Habilidades Académicas de Tejas (TAAS, *Texas Assessment of Academic Skills*).

Los autores comentan: “Por supuesto, la titulación es solo un sustituto de las variables reales de interés que están relacionadas con el conocimiento y las habilidades de los docentes. Estas incluyen el conocimiento del contenido de la materia a enseñar y conocimiento de cómo enseñar dicho contenido a un amplio espectro de alumnos, además de la habilidad de gestión del aula, para diseñar e implementar la instrucción, y la capacidad para trabajar diestramente con estudiantes, padres y otros profesionales” (p. 24).

Dos estudios en la ciudad de Nueva York también investigaron los efectos de las diferentes trayectorias hacia la docencia (Kane *et al.*, 2006; Boyd *et al.*, 2006). Kane *et al.* utilizaron

datos del Departamento de Educación de la ciudad de Nueva York correspondientes a los años lectivos 1998-99 a 2004-5, en 4º a 8º grado. La muestra del estudio consistía en unos 10.000 docentes divididos en los siguientes grupos: titulados, no titulados, TFA, *Teaching Fellows* de la ciudad de Nueva York (un programa de titulación alternativa) e *International Hires* (docentes titulados procedentes de otros países). En lectura, a los alumnos de los docentes titulados les fue mejor que a los de los *Teaching Fellows*, pero en matemática no se halló diferencia entre el desempeño de los alumnos de docentes titulados, docentes no titulados o *Teaching Fellows*. Los alumnos de los docentes extranjeros sacaron notas más bajas en matemática que los alumnos asignados a docentes titulados, y los alumnos de TFA lograron los mejores resultados en matemática.

Se encontró que la efectividad de los docentes mejoró durante los primeros años de experiencia de aula. Los *Teaching Fellows* y los docentes con titulación tradicional registraron las mismas tasas de abandono de la docencia; en contraste, los docentes TFA usualmente se van después de completar su compromiso de dos años. Kane *et al.* estiman que el costo de la mayor rotatividad de TFA parece estar compensado por los rendimientos relativamente más altos de sus estudiantes, por lo menos en matemática. Un hallazgo claro es la enorme disparidad dentro de los grupos, en comparación con las diferencias relativamente pequeñas entre los grupos). **Los autores recomendaron prestar más atención a atraer y no perder docentes de calidad, y evaluar cuidadosamente a los docentes en sus primeros años en el aula, para sacar los docentes inefectivos antes de que se les otorgue la permanencia en el cargo.**

Boyd *et al.* (2006) realizaron un estudio similar en la ciudad de Nueva York. Señalan que: “a veces la diferencia entre los itinerarios alternativos y los tradicionales resulta bastante borrosa”. Notaron algunas diferencias interesantes entre las cualificaciones de ingreso de los grupos que tomaron diferentes caminos a la docencia. Por ejemplo, en el año lectivo 2003-04, ninguno de los nuevos candidatos TFA y menos del 2% de los *Teaching Fellows* habían fallado en el examen de certificación de conocimientos generales en la primera oportunidad, comparado con el 16% de los docentes titulados y el 23% de los

⁸ Wendy Kopp de TFA respondió a este estudio con una crítica en su sitio web. (Trei, 2005)

docentes con licencia de docente temporaria. Similarmente, el 44% de los *Teaching Fellows* y 70% de los TFA eran graduados de instituciones altamente competitivas, en comparación con el 11% de los docentes recomendados por instituciones terciarias.

Los resultados de Boyd *et al.* fueron similares a los de Kane *et al.* Los alumnos de los *Teaching Fellows* y de los TFA exhibieron mejoras menos importantes en lectoescritura. Sin embargo, en matemática, los estudiantes de los TFA obtuvieron resultados de prueba en matemática similares a los de los alumnos de los docentes con titulación estándar, mientras que los estudiantes de los *Teaching Fellows* y los otros grupos mostraron las mejoras menos significativas. **Al igual que en otros estudios citados, todos los grupos mejoran con la experiencia en los primeros años, y las disparidades dentro de los propios grupos son muchos más importantes que las diferencias entre ellos.**

Gordon *et al.* (2006), escribiendo para el Proyecto Hamilton de la Institución Brookings, presentan datos de otro estudio de valor agregado que arrojó hallazgos similares: a los estudiantes de los docentes no titulados les va tan bien como a los de los docentes titulados, pero existe una amplia variación de calidad docente dentro de cada grupo. Presentan cinco recomendaciones dignas de consideración:

- reducir las barreras que restringen el ingreso a la docencia para los candidatos que no tengan titulación tradicional (no solo por los hallazgos del estudio, sino también porque se vislumbra una enorme escasez de docentes en Estados Unidos);
- dificultar el acceso a puestos permanentes a los docentes menos efectivos. Se recomienda que no se les puedan conceder puestos permanentes a los docentes cuyos alumnos obtengan resultados en las pruebas en el 25% más bajo (usando modelos de valor agregado). Sin embargo, los directores podrían solicitar permiso para obviar esta disposición;
- otorgar estímulos salariales a docentes altamente efectivos que están dispuestos a enseñar en escuelas con alta proporción de estudiantes de bajos ingresos;

- evaluar los docentes individuales usando varios instrumentos de medición de desempeño en su trabajo;
- otorgar fondos federales para ayudar a los estados que vinculan el desempeño estudiantil con la efectividad de docentes individuales a lo largo del tiempo.

Los autores recomiendan mantener el sistema actual de titulación y ofrecen una discusión interesante de algunos de los problemas inherentes a sus recomendaciones. Por ejemplo, la evaluación no es normalmente obligatoria en todos los grados, y las pruebas estandarizadas rara vez se aplican en preescolar y primer grado, de manera que la metodología de valor agregado no es posible en estos niveles. ¿Las estadísticas de valor agregado deben tomar en cuenta el origen racial y SES, lo que implícitamente disminuiría las expectativas? ¿Los docentes deben ser comparados solo dentro de las escuelas o a nivel de distritos?

- *La influencia del desempeño en pruebas docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes*

Goldhaber (2007) trabaja con un aspecto más específico de la titulación docente: **la relación de las notas de los docentes en pruebas exigidas para la titulación y las notas de desempeño de sus estudiantes.** Usando datos de Carolina del Norte, encontró relaciones positivas entre algunas pruebas para otorgar licencia a los docentes y los desempeños de los estudiantes. Los hallazgos indican que existe un cierto peligro cuando los estados definen las notas mínimas de aprobación de las pruebas: si se fijan demasiado bajo, algunos docentes que pueden ser inefectivos, ingresan; en cambio, si la nota mínima de aprobación es demasiado alta, podemos perder personas que hubiesen sido excelentes docentes. “La investigación que se presenta sugiere que las notas obtenidas en los exámenes para lograr la licencia claramente no es una referencia ‘a prueba de balas’ que se pueda usar para predecir la efectividad del docente. En todo caso, los hallazgos señalan la necesidad de que los distritos sean selectivos al emplear docentes” (p. 31).

Harris y Sass (2007) utilizaron nueve años de datos del estado de Florida vinculando las notas de desempeño de los estudiantes a sus docentes de aula y estudiando los efectos del tra-

bajo del docente a nivel terciario, los resultados que obtuvieron en sus exámenes de ingreso y su formación en servicio. “No existe evidencia que los docentes con resultados de examen de ingreso más altos o que hayan recibido grados o títulos intermedios en la materia que enseñan sean más efectivos que otros docentes”, señalaron.

- *El efecto de la certificación NBPTS sobre el aprendizaje estudiantil*

El Consejo Nacional de Estándares de Docencia Profesional (NBPTS) ha sido criticado por Ballou (1998) y por Podgursky (2001), entre otros. Ballou cuestionó si NBPTS era capaz de identificar los docentes superiores, y Podgursky cuestionó si los estados deberían estar subsidiando la certificación nacional: “No tenemos evidencia que este proceso costoso y lento realmente sea mejor para identificar docentes superiores que las evaluaciones hechas por supervisores, directores o padres” (p. 1). Posteriormente se han realizado varios estudios usando modelos de valor agregado para saber si los docentes certificados por el Consejo están asociados con mejores resultados estudiantiles en las pruebas.

Vandervoort *et al.* (2004) compararon los desempeños académicos de docentes con y sin certificación del Consejo Nacional en 15 distritos escolares de Arizona, usando cuatro años de resultados de pruebas *Stanford Achievement* (SAT) en lectura, matemática y lengua desde tercer a sexto grado. Encontraron que a los estudiantes de docentes con certificación NBCT les fue mejor que a los estudiantes de no NBCT (docentes en los mismos distritos escolares); el efecto en los grados y materias fue equivalente al logro de 1,2 mes. El efecto fue mayor en matemática y lectura que en lengua, posiblemente porque SAT no está tan estrechamente relacionado al currículo de Arizona en lengua. Los estándares de lengua de Arizona priorizan la producción de muestras de escritura, mientras que la prueba de SAT utiliza un formato de múltiple opción.

El estudio de Vandervoort *et al.* incluyó encuestas *online* a docentes y directores. La evaluación de los directores de sus NBCT mostró que 85,4% de los NBCT eran “uno de los mejores docentes” que el director conocía, si bien uno de los directores afirmó que su NBCT era uno de los peores docentes que conocía. Los autores

indican que es probable que haya “positivos falsos” y “negativos falsos” entre los NBCT⁹. En la respuesta de los NBCT a una pregunta sobre las maneras en que la certificación del Consejo los había ayudado a ser mejores docentes, casi dos tercios mencionó el proceso reflexivo. Alrededor de la cuarta parte opinó que el proceso había resultado en mejores desempeños estudiantiles, mientras que otro 14% informó que se habían vuelto más analíticos en su abordaje de la enseñanza.

Cavaluzzo (2004) investigó la asociación entre mejoras estudiantiles en matemáticas en 9º y 10º grado y la certificación NBPTS, usando 108.000 registros estudiantiles de Miami-Condao de Dade, correspondientes a los años lectivos 1999-2000 a 2002-2003. Controlando indicadores de motivación y desempeño estudiantil, señaló que, con la excepción de la calidad de la institución terciaria, cada uno de los indicadores de calidad docente aportaba una contribución positiva y significativa a los resultados obtenidos por los estudiantes. Las mejoras disminuían cuando el docente fallaba o se retiraba del proceso de certificación.

Goldhaber y Anthony (2005) correlacionaron 771.527 estudiantes de 3º, 4º y 5º grado con sus docentes, usando datos correspondientes a 1996-97 a 1998-99. Hallaron evidencia consistente de que NBPTS está identificando los candidatos a docente más efectivos y que los NBCT son más efectivos que aquellos que nunca se presentaron, y también encontraron que los efectos de los NBCT son más evidentes en los primeros grados y con estudiantes con situación socioeconómica pobre. Las notas de los alumnos de futuros NBCT fueron mejores en el año anterior al proceso de solicitud. Los investigadores no hallaron que la participación en el proceso en sí haya aumentado la efectividad futura. Un hallazgo extraño fue que las notas de las pruebas de los NBCT en los años posteriores al año de la solicitud no volvieron a los niveles registrados antes del proceso de solicitud. Los autores sugieren que esto merece más investigación.

En un estudio más reciente, Harris y Sass (2007b, *op. cit.*), usando información sobre do-

⁹ Un “falso positivo” sería un docente que salvó la certificación NBPTS pero que en realidad no es buen docente; un “falso negativo” sería un docente excelente que no haya salvado.

centes de los niveles primario y primer y segundo ciclo de secundaria en el Estado de Florida durante un período de cuatro años, vincularon estudiantes y docentes a aulas específicas y estimaron modelos de mejoras que incluían efectos fijos específicos a los estudiantes a lo largo de tres años. Los resultados fueron dispares. Los NBCT eran más efectivos que otros docentes antes de comenzar el proceso de certificación, y el efecto fue más importante para los estudiantes negros. No encontraron evidencia de que el proceso de certificación en sí mejore la efectividad docente y, al igual que Goldhaber y Anthony, observaron que bajan las notas de las pruebas de los estudiantes relacionados con NBCT durante el año de solicitud y no vuelven a los mismos niveles altos después de ese año. En general, los efectos producidos por los NBCT variaron según la materia y el nivel de grado, y según la prueba aplicada.

El propio NBPTS (2007) publicó una compilación de investigaciones sobre los efectos de la certificación del Consejo, que incluye hallazgos tanto positivos como negativos. Allí se cita varios estudios de NBCT que sugieren que sus alumnos tienen un “entendimiento más profundo” del material aprendido, y menciona datos de encuestas que muestran que el NBCT-promedio informa que ha estado involucrado en casi 10 actividades de liderazgo. Más de 8 de cada 10 NBCT dicen que son tutores de alumnos con dificultades y el 90% informa que son tutores de candidatos para certificación del Consejo (p. 12).

- *El efecto de remuneración por méritos sobre el aprendizaje estudiantil*

Dee y Keys (2004) usaron la metodología de valor agregado para estudiar los efectos de un sistema de remuneración por méritos vinculados al desempeño estudiantil en Tennessee. Empleando una muestra creada para el estudio de grandes clases, en la que los docentes y alumnos habían sido asignados al azar, evitaron uno de los principales problemas de validez inherentes en este tipo de investigación. El sistema de remuneración por mérito de Tennessee utilizaba observaciones y protocolos para evaluar a los docentes respecto a varias áreas de competencia diferentes, lo que permitía que los solicitantes pudieran avanzar en una carrera con escalafones de varios niveles. Los datos de los resultados de las pruebas del estudio de tamaño

de clase se vincularon con docentes que estaban en diferentes escalafones de la carrera, con resultados dispares. El asignar alumnos a docentes que estaban en los escalafones más bajos llevó a avances significativos en matemática. No obstante, los logros en lectura solo fueron significativos en el caso de docentes que estaban en los escalafones altos.

- *Características docentes asociadas con el aprendizaje estudiantil*

Todos los estudios anteriores en esta sección trabajaron con “cajas negras” que encerraban misterios no solo respecto a lo que realmente estaba sucediendo dentro del aula, sino también lo relativo a qué formación real tenían los docentes, qué alumnos habían enseñado y qué experiencias de desarrollo profesional habían tenido. Además, poco nos decían sobre la efectividad de los docentes en los importantísimos primeros grados de la escuela. Los hallazgos resultaron consistentes: **existía gran variedad dentro de una categoría dada de docentes**. Esto significa que **es esencial saber más sobre el contenido de esas “cajas negras”, a fin de entender qué hace que los docentes sean efectivos**.

Los dos estudios siguientes, que provienen del Reino Unido, combinan un abordaje de valor agregado con otros datos para ayudar a suministrar parte de la información faltante sobre el aula y el docente.

Hay McBer (2000) identifica tres factores principales dentro del control docente que influyen significativamente en el progreso del alumno, e informa que estos tres factores predicen más del 30% de la variación en el progreso de los alumnos:

- *características profesionales*: las disposiciones subyacentes y los patrones de conducta que motivan lo que hace el docente están relacionados con valores, compromisos y actitudes fundamentales;
- *habilidad para la enseñanza*: las “microconductas” o las habilidades específicas del enseñar pueden ser identificadas y aprendidas;
- *clima de aula*: una “medida del producto” de las percepciones colectivas de los alumnos sobre el trabajo en el aula con un docente

en particular se relaciona de forma muy directa con la motivación de los alumnos para aprender y trabajar utilizando lo mejor de sus posibilidades.

Hay McBer encontró que las informaciones sobre la edad, las cualificaciones, la experiencia, entre otras características de los docentes, no

permitían a los investigadores predecir su efectividad. “Si bien los datos existentes sobre las mejoras en los desempeños de los alumnos no fueron lo ideal, resultó posible y practicable alcanzar juicios generales sobre la efectividad de los docentes (...) El proyecto también concluyó que hace falta trabajo para mejorar la capacidad que poseen las escuelas de juzgar el progreso

RECUADRO 2

LAS CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES EFECTIVOS, SEGÚN HAY MCBER

PROFESIONALISMO

Desafío y apoyo: el compromiso de hacer todo lo posible para cada alumno y poner a todos los alumnos en condiciones de lograr el éxito.

Confianza: creer en la capacidad propia de ser efectivo y enfrentar los desafíos.

Crear confianza: ser consistente y justo; mantener la palabra dada.

Respeto por los demás: la creencia subyacente de que los individuos importan y merecen respeto.

PENSAMIENTO

Pensamiento analítico: la habilidad de pensar lógicamente, desglosar y reconocer causa y efecto.

Pensamiento conceptual: la habilidad de ver patrones y vínculos, aun cuando hay muchos detalles.

PLANIFICACIÓN Y FIJACIÓN DE EXPECTATIVAS

Impulso para la mejora: energía implacable para fijar y satisfacer objetivos desafiantes, para los alumnos y la escuela.

Búsqueda de información: un impulso para averiguar más y llegar al meollo de las cosas; curiosidad intelectual.

Iniciativa: impulso para actuar ahora y anticiparse a los eventos y apropiarse de ellos.

LIDERAZGO

Flexibilidad: la habilidad y disposición para adaptarse a las necesidades de una situación y cambiar de táctica.

Responsabilizar a las personas: el impulso y la habilidad de fijar expectativas y parámetros claros y lograr que otras personas se responsabilicen por su desempeño.

Gestión de alumnos: el impulso y la habilidad de proveer orientaciones e instrucciones claras a los alumnos, entusiasmarlos y motivarlos.

Pasión por el aprendizaje: el impulso y la habilidad de apoyar a los alumnos en su aprendizaje, y ayudarlos a convertirse en aprendices confiados e independientes.

RELACIONES CON LOS DEMÁS

Impacto e influencia: la habilidad y el impulso para producir resultados positivos impresionando bien e influenciando a los demás.

Trabajo en equipo: la habilidad de trabajar con otras personas para alcanzar objetivos compartidos.

Entender a los demás: el impulso y la habilidad para entender a otras personas y por qué se comportan de la forma que lo hacen.

Fuente: Hay McBer (2000).

de los estudiantes” (p. 69)¹⁰. En el recuadro 2 se resumen las características profesionales de la efectividad, según Hay McBer.

Desde 2001 a 2005, Day *et al.* (2007) estudiaron 300 docentes en segundo, sexto y noveno grado en 100 escuelas que representan una sección cruzada de los tipos y niveles de escuelas en Inglaterra. Realizaron entrevistas y formaron grupos-foco con docentes, líderes de escuelas y estudiantes, y vincularon estos hallazgos con los resultados de valor agregado en las pruebas de desempeño de los estudiantes. Informan que variaciones entre docentes en sexto y noveno grado representaron entre 15 y 30% de la varianza en el progreso estudiantil. Se identificaron seis etapas en la vida profesional de los docentes. No se notaron vinculaciones sistemáticas entre efectividad y edad, etapa de vida o género; sí se hallaron vinculaciones negativas con instituciones que brindan almuerzo gratis¹¹ y de conducta estudiantil difícil, y los docentes en educación primaria eran más proclives a mantener su compromiso a lo largo de la carrera que los de enseñanza secundaria. Se encontró que el compromiso y la resiliencia eran características de los docentes efectivos; los elementos claves para mantener actitudes positivas a través de distintas etapas vitales fueron la calidad del liderazgo de la escuela, el desarrollo profesional que identificó las necesidades y preocupaciones de los docentes, y oportunidades de colaboración con sus colegas.

Estudios que usaron observación de aula, abordajes etnográficos

En los estudios de valor agregado mencionados, en algunas oportunidades se compararon programas de titulación alternativos, pero se brindó poca información acerca de sus características. Humphrey y Wechsler (2007) hicieron un estudio de caso sobre siete programas de titulación alternativa en los Estados Unidos, encontrando que variaban considerablemente en la cantidad y el tipo de trabajo de curso requerido, exigencias para enseñar estudiantes, la calidad de la tutoría y supervisión, y las características y experiencia anterior de los

participantes. Contrariando la expectativa de que tales programas pudieran atraer más varones además de expertos en matemática y ciencia, informan que tres cuartas partes fueron mujeres y muy pocas tenían conocimientos especiales de matemática o ciencia. Muchos de los participantes tenían experiencia de aula anterior como ayudantes o suplentes. Humphrey y Wechsler encuentran correlaciones importantes entre las características y los antecedentes de los participantes, y el programa y el contexto escolar en el que fueron situados. Hubo dos casos ilustrativos del peligro de hacer generalizaciones sobre el rol de los programas de titulación alternativos: uno se trata de una mujer con antecedentes educacionales limitados que fue colocada en la escuela donde antes había trabajado como ayudante. Ya poseía habilidades de gestión de aula y una noción de cómo enseñar lectura y matemática. Cuando se le suministró una red de apoyo en la escuela, pudo hacerse una docente efectiva. En contraste, una mujer que contaba con una educación muy superior, que provenía del mundo comercial, fue colocada en la misma escuela urbana, pero nunca se le asignó un tutor. Al no saber cómo enseñar su materia ni cómo manejar el grupo, lidió con sus problemas completamente sola y se sintió demasiado exhausta como para aprovechar sus clases vespertinas para la obtención de un título.

Allington and Johnston (2000) observaron y entrevistaron docentes de cuarto grado en Estados Unidos, que habían sido identificados como excelentes, notando una convergencia sustantiva entre sus hallazgos y diversas listas de características que deben tener los docentes altamente efectivos. Sus resultados destacaron la importancia de la naturaleza de la charla en clase, que era “personalizada y personal”. Estos docentes identificaban lo que era productivo en una respuesta o comportamiento, apoyaban lo parcialmente correcto, centraban su atención en el proceso y estimulaban el análisis o la reflexión posterior, incluso sobre una respuesta correcta (p.14). Estos docentes excelentes utilizaban una variedad de materiales en distintos niveles, incluyendo recursos reales que eran significativos y relevantes. La instrucción estaba bien organizada, y los docentes aprovechaban las “oportunidades pedagógicas”, priorizando el compromiso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, con un método estratégicamente diseñado para que los estudiantes tuvieran opciones (p. 16). La

¹⁰ Los apéndices de este estudio, que detallan el análisis, no estaban disponibles para usar en la presente reseña.

¹¹ Tanto en Inglaterra como en Estados Unidos el porcentaje de estudiantes en una escuela que reciben almuerzos subsidiados por el Estado es utilizado como un indicador del nivel de pobreza de la población atendida por ese centro.

evaluación tendía a estar basada en el mejoramiento, el progreso y el esfuerzo.

Ávalos (1986) y sus colegas realizaron un estudio etnográfico de aulas de primaria en Bolivia, Chile, Colombia y Venezuela procurando entender mejor las causas del fracaso escolar. Hallaron que las relaciones del docente con los alumnos se caracterizaban por la ironía y la “sordera intermitente”, una práctica consistente en ignorar selectivamente las respuestas de algunos niños. Los docentes también le asignaban públicamente motes a los niños y no estimulaban la reflexión sobre los errores. La experiencia educativa de los niños incluía dictados, memorizar cosas sin ningún sentido, “la enseñanza como juego de adivinanzas” y énfasis generalizado sobre forma más que sobre el contenido (por ejemplo, valorar solo la buena letra en las copias). Los docentes tendían a culpar la pobreza, las deficiencias personales de los estudiantes o padres que no cooperaban por el fracaso de los niños, y no se veían a sí mismos como responsables. Los investigadores comentaron que, si bien el fracaso escolar usualmente se define por la repetición de un grado, el sistema educativo en algunas de estas aulas estaba fallando incluso respecto a aquellos niños que supuestamente estaban teniendo éxito. Llegaron a la conclusión que: “en esta atmósfera algunos niños jamás comprenderían lo que leen, jamás usarían su imaginación para escribir un cuento, ni entender por qué los textos traen información tan diferente a su propia experiencia” (p. 138).

Carnoy (2007) visitó aulas en Brasil, Chile y Cuba, para tratar de determinar por qué el desempeño de Cuba en las pruebas aplicadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de Educación (LLECE) de UNESCO, en 1997-98, era tan superior a los de todos los demás países latinoamericanos¹². Se aplicaron pruebas LLECE de lengua y matemática a niños de tercer y cuarto grado en trece países latinoamericanos. En comparación con los resultados de los estudiantes de los otros países, los de la prueba de los estudiantes cubanos fue más de una desviación estándar hacia arriba en lengua, y cerca de 1,5 desviación es-

tándar hacia arriba en matemática. En contraste con los otros países, en Cuba hubo poca diferencia entre los resultados rurales y los urbanos o entre diferentes grupos socioeconómicos. Carnoy sostiene que Cuba cuenta con un “capital social” que hace una fuerte contribución al proceso educacional. Los cubanos tienen un clima general que apoya la salud y la educación de los niños; esto ha producido padres alfabetizados y docentes con una buena educación, que tienen un estatus social razonable y que reciben sueldos comparables a los de los médicos.

Los investigadores filmaron videos de aulas de matemática de tercer grado en los tres países, analizaron detalladamente los textos y entrevistaron altos funcionarios vinculados a la educación, directores, docentes, niños y padres. Encontraron que en Cuba los directores suministraban apoyo y supervisión regular a los docentes, y tanto los docentes como los directores se sentían responsables del aprendizaje de sus estudiantes. Las entrevistas con los niños y docentes revelaron una incidencia menor de riñas escolares en Cuba que en Brasil y Chile, y los investigadores encontraron que en Cuba virtualmente ningún niño trabaja. En las aulas cubanas encontraron una mayor incidencia del tiempo dedicado a la tarea. Las clases eran eminentemente dirigidas por los docentes, lo cual contrasta especialmente con el “trabajo grupal” en Brasil, en que los niños se sentaban en grupos pero en realidad no estaban trabajando. La reseña de textos mostró que Cuba enfocaba menos objetivos, pero los enseñaban todos, con expectativas consistentemente altas respecto al aprendizaje estudiantil. En Brasil, en cambio, había una amplia gama de dificultades en los textos; algunos docentes daban los tópicos más difíciles, pero otros no.

Arregui et al. (1996) realizaron un diagnóstico del sistema de formación docente en Perú, como parte de la preparación de una reforma propuesta del sistema. Un estudio etnográfico en dos institutos de formación docente encontró que los profesores prestaban poca atención a su trabajo docente. Estuvieron ausentes del aula durante 30 de las 98 horas observadas, y cuando sí estuvieron presentes, solo enseñaron realmente durante 28 horas. Durante las demás horas el profesor hacía su propio trabajo o se sentaba al fondo corrigiendo escritos mientras que los estudiantes realizaban presentaciones que en general estaban pobremente planificadas y no recibían retroalimentación alguna. Los estudiantes

¹² Ver también Hunt (2003) por una breve descripción de una visita a escuelas cubanas, y PREAL-GTEE Boletín N° 5, junio 2008, para un informe sobre los resultados del SERCE, y “los notables resultados del sistema educativo cubano”.

desarrollaron una cómoda cultura propia, vendiéndose mutuamente artículos, centrados principalmente en la interacción social. Si bien a veces se dice que a los docentes en América Latina se les enseña teoría y no práctica, en estas aulas a los futuros docentes no se les estaba enseñando ninguno de los dos. Los estudiantes presentaban tareas domiciliarias que consistían en pasajes breves copiados directamente de libros, y estos deberes se devolvían sin comentarios. “(...) pudimos comprobar que el material que este profesor ofrece es pobre y escaso, bastante simplificado, lo que hace los exámenes sumamente fáciles, ya que abarcan muy poco. Por otra parte, sus clases son muy cortas, y por lo general siempre está dispuesto a ceder sus horas de clase para actividades extra-académicas” (p. 23). Los estudiantes leían poco y muchos tenían dificultad para expresarse por escrito.

Uno de los propósitos del estudio fue averiguar por qué los docentes consideraban que estaban ahí, y qué pretendían lograr de la experiencia. Muchos revelaron que tenían la esperanza de rescatar niños pobres, dándoles amor. Los objetivos implícitos o explícitos no incluían el aprendizaje estudiantil. Desafortunadamente, los modelos brindados en las prácticas docentes ni siquiera les suministraban los medios para alcanzar su objetivo de poder “llegar a los niños”.

IV. CÓMO MEJORAR LA EFECTIVIDAD DOCENTE

1. CLIMA DE LA ESCUELA, LIDERAZGO Y SUPERVISIÓN

Los docentes no trabajan en el vacío, y un docente solo, trabajando individualmente, no puede cambiar la cultura de una escuela. Existe una vasta literatura sobre escuelas efectivas que demuestran que aun en medios muy difíciles los enseñantes pueden ser ayudados para volverse efectivos, y sus estudiantes pueden aprender si las escuelas suministran: una clara misión de escuela, alta expectativa de éxito, liderazgo en instrucción, monitoreo frecuente del progreso de los estudiantes, oportunidades para aprender con tiempo en las tareas, un medio seguro y ordenado, y relaciones hogar-escuela que permitan el entendimiento y el apoyo de los padres (Asociación para Escuelas Efectivas, 1986). Esto es consistente con los hallazgos de Carnoy en Cuba.

Hay mucha literatura que también menciona la importancia de la reflexión y la colaboración. Por ejemplo, Barth (1990) habla de la necesidad de construir una “comunidad de aprendizaje” en la que el director y los docentes se dedican juntos a trabajos continuos de aprendizaje en una cultura de colaboración, con el fin de mejorar el aprendizaje estudiantil. Gordon (2004) dice que la confianza entre los docentes, entre los docentes y los directores y entre los docentes y los padres, es un ingrediente esencial para desarrollar una cultura de colaboración.

La autonomía de la escuela sobre la gestión del personal y las decisiones sobre procesos parece estar correlacionada con mejoras en desempeño estudiantil, señalan Vegas y Petrow (2008). Sin embargo, también mencionan que el simple hecho de la descentralización no les provee automáticamente a las escuelas y directores locales el apoyo y los recursos necesarios para desarrollar climas más efectivos de aprendizaje.

Elmore (2004) habla de las **dificultades para mejorar el liderazgo en la escuela.** Elmore afirma que la colaboración es necesaria, pero no es suficiente para lograr mejoras: la participación en trabajos de colaboración aumenta el compromiso y la satisfacción entre los docentes, pero es poco probable que resulte en cambios en la práctica, las habilidades o los conocimientos de los docentes en ausencia de un enfoque organizativo claro sobre estas cuestiones (p. 17). Afirma que es necesario “desromantizar” el liderazgo y reconocer que tanto los docentes como los directores precisan entender su tarea como compuesta de una serie de competencias y habilidades que se pueden aprender. Presenta la necesidad de “liderazgo distribuido”, señalando que en las “organizaciones de aprendizaje, “todos los adultos en la organización delimitan sus responsabilidades en términos de su contribución a mejorar la capacidad y el desempeño de alguna otra persona” (p. 32). Elmore provee cinco principios para el “liderazgo distribuido” (p. 20-21):

- El propósito del liderazgo es mejorar la práctica y la competencia pedagógica, sin importar el rol;
- la mejora en la capacidad de enseñar requiere del aprendizaje continuo;

- el aprendizaje requiere de modelos;
- los roles y las actividades de liderazgo fluyen desde la pericia requerida para aprender y mejorar, y no desde los dictados formales de la institución;
- el ejercicio de la autoridad requiere la reciprocidad de responsabilidades y capacidades.

Fink y Resnick (2007) describen el proceso usado en el Distrito 2 de la ciudad de Nueva York para mejorar y apoyar el liderazgo de los directores¹³. Hay dos conceptos que son intrínsecos al proceso:

- las escuelas se consideran *comunidades “anidadas” de aprendizaje* y el director es el responsable de establecer una cultura de aprendizaje en la escuela;
- el aprendizaje tanto de los directores como de los docentes se considera un *aprendizaje cognitivo*.

Este tipo de aprendizaje es el mismo tipo con que aprenden los artesanos, observando trabajar a los maestros. Se considera que todo el mundo en el sistema escolar es un aprendiz; los directores se reúnen regularmente para discutir sus problemas, visitan las escuelas de otros directores para observar los docentes y analizan lo que ven. Las reuniones de directores “tratan el compartir los problemas como un proceso positivo de compromiso profesional (...) compartir los problemas no se considera como una evidencia de pobre desempeño sino como la creación de una oportunidad para imaginar posibles mejoras en la práctica” (p. 13). El superintendente y su equipo brindan enseñanza especial a los directores en la misma forma que los directores deben brindar enseñanza a sus docentes. Los directores también actúan como tutores entre sí.

Buena parte de la literatura sobre liderazgo escolar se resume en el libro de Leithwood *et al.* (2006) “Seven Strong Claims about Successful School Leadership”.

2. MEJORANDO LA FORMACIÓN DOCENTE

Leu (2005) afirma: “La literatura muestra cómo el enfoque “tipo robot” del desarrollo profesional docente no produce ni las habilidades ni las actitudes requeridas para mejorar el trabajo en el aula y el aprendizaje del estudiante. El autor enfatiza que **“si los docentes desean ser practicantes reflexivos y emplear métodos activos de enseñanza y aprendizaje, deben participar en programas de desarrollo profesional que aboguen por estos mismos modelos ...”** (p. iii). Es obvio que este principio también se mantiene tanto para la formación inicial docente como para el desarrollo profesional continuo.

Vaillant (2002) señala un área que extrañamente parece haber sido olvidada en la literatura: en América Latina rara vez se ofrece entrenamiento a los profesores de los centros de formación docente, evidentemente porque nadie considera que exista algo especial que precisen saber. Sin embargo, **uno de los escollos en los grandes proyectos educativos ha sido la escasez de posibles formadores que ya supieran enseñar con las nuevas pedagogías que se están promoviendo**. Vaillant (2004b) reseña varios proyectos para mejorar la formación docente en América Latina, y suministra un estudio de caso respecto a un esfuerzo de este tipo: un proyecto para desarrollar cuatro centros regionales de formación docente en Uruguay (Proyecto CERP). Esta iniciativa fue planificada e implementada en un período de tiempo muy corto y, desde una mirada *a posteriori*, Vaillant comenta: “Quizás por la premura de la puesta en marcha y luego de la cotidianidad no se pudo realizar un acompañamiento adecuado a los formadores para que ellos diversificaran las estrategias de enseñanza” (p. 81).

Como fuera mencionado anteriormente, **los programas de titulación alternativa pueden variar mucho en términos de calidad**. Darling-Hammond (2006) brinda un ejemplo útil de un intento en la Universidad de Stanford de mejorar un programa anual (STEP) en educación secundaria que había recibido una evaluación muy crítica. El Programa STEP ofrece un grado de maestría y una credencial de docente californiana. El equipo de docentes universitarios colaboró para “rediseñar los cursos para apoyarse mutuamente y configurar un todo coherente” (p. 122). Se revisaron los trabajos prácticos de

¹³ Ahora el Distrito 2 es uno de los distritos escolares urbanos con mejor desempeño en los EE.UU. El 60% de sus estudiantes tienen bajos ingresos (Elmore, *op. cit.*).

docencia para desarrollar vínculos fuertes con una cantidad limitada de escuelas, y para estar seguros que los docentes participantes eran expertos en prácticas compatibles con la visión del programa de lo que es una buena docencia. Citando a Cochran-Smith (2001, *op. cit.*), Darling-Hammond menciona que **se pueden ver los resultados de las pruebas para formadores desde tres ópticas:**

- a través de evidencia sobre el desempeño profesional de los candidatos a ejercer la docencia;
- a través de evidencia sobre los resultados de las pruebas de los docentes; y
- a través de evidencia sobre los impactos de la práctica docente y el aprendizaje estudiantil.

Se están recolectando informaciones acerca de los tres resultados para los graduados del programa, a través del desempeño en el aula al enseñar a los alumnos, por intermedio de encuestas y entrevistas a los graduados, pruebas *a priori* y *a posteriori* sobre los conocimientos del docente, y observación de las prácticas de enseñanza de docentes recién graduados. También se están haciendo planes de colaboración con otros institutos de formación docente para vincular un muestreo del desempeño de los graduados de dichos institutos con los resultados de prueba de los alumnos y otros datos sobre los graduados que se están recolectando.

Elmore y Burney (1998) describen un programa poco usual de desarrollo profesional ofrecido a docentes en el Distrito 2 de la ciudad de Nueva York, que decidió dedicar la mayor parte de sus recursos al desarrollo profesional. Con este fin, contrataron a un grupo de docentes sustitutos bien cualificados, que fueron asignados de acuerdo a las necesidades para cubrir las aulas de docentes que estaban siendo liberados para propósitos de desarrollo profesional. De esta forma, cuando se consideraba que un docente precisaba mejorar, quedaba libre durante una o dos semanas para visitar el aula de un docente excelente. Después el docente visitante volvía a su aula para poner en práctica las nuevas estrategias pedagógicas, y en algunos casos el docente “maestro” era liberado de su aula para visitar y ayudar a los docentes que lo habían visitado. También había supervisores o

entrenadores disponibles para ayudar a los docentes que estaban ensayando nuevas estrategias y los directores formaban parte de la comunidad general de aprendizaje.

Cuando recién estaba comenzando, el Proyecto Escuela Nueva en Colombia usó abordajes al desarrollo profesional muy parecidos (Schiefelbein, 1993). Comenzó como un proyecto especial para escuelas rurales de una sola aula. En el programa original, los docentes formaban grupos para discutir estudios de caso que ejemplificaban ciertos problemas comunes y prácticas docentes deseables. Se les suministró materiales de enseñanza que se podían aplicar por parte de los estudiantes a ritmo propio. Cuando nuevos docentes ingresaban al proyecto, se les liberaba de clase para ir a observar un aula de Escuela Nueva en acción. Al igual que en el Distrito 2, después los docentes regresaban a sus propias aulas para probar el nuevo abordaje. A veces liberaban al docente con experiencia que había sido visitado, para poder ayudar a un docente novato y discutir con él diversas cuestiones o áreas problemáticas. Los alumnos participaban en gobiernos estudiantiles, y se alentaba a los padres a involucrarse. La idea básica se ha extendido a varios otros países, incluyendo Guatemala, Nicaragua y Perú.

Akedola (2007) formula recomendaciones para mejorar el programa de educación primaria en Nigeria:

- Establecimiento de metas de desempeño docente, para poder dividir el programa de formación docente en módulos y llevarlo a cabo con múltiples modalidades y a lo largo de diferentes períodos de tiempo (ver en recuadro 3 la lista de lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer);
- sistemas de tutoría y de apoyo incorporados en los programas de desarrollo profesional continuo;
- desarrollo del personal para los formadores de docentes que vincule sus trabajos en instituciones terciarias con la práctica en las escuelas; y
- estudio de los costos y beneficios de diversos abordajes para la preparación y desarrollo de nuevos docentes, para suministrar a las personas que elaboran las políticas las informaciones necesarias para la toma de decisiones difíciles.

RECUADRO 3

LO QUE LOS DOCENTES NECESITAN SABER Y SER CAPACES DE HACER

Conocimiento del contenido:

- Entendimiento profundo de la materia y flexibilidad para ayudar a los estudiantes a crear mapas cognitivos, vincular ideas, encarar falsas concepciones.
- Ver cómo se conectan las ideas a través de los campos de conocimiento y con la vida.
- Hacer que las ideas sean accesibles a los demás, entender la perspectiva del aprendiz.

Conociendo al aprendiz:

- Conocimiento del desarrollo de los niños y adolescentes y cómo apoyar al crecimiento en los dominios cognitivo, social, físico y emocional, para interpretar las afirmaciones y las acciones de los aprendices y darle forma a experiencias productivas de aprendizaje.
- Entendimiento y respeto por las diferencias vinculadas a cultura, experiencia familiar, formas de inteligencia, abordajes del aprendizaje y habilidad de enseñar en una forma que conecta con los estudiantes.
- Preguntar con sensibilidad, escuchar cuidadosamente, observar reflexivamente el trabajo del estudiante, estructurar situaciones que permitan que los estudiantes se expresen.

Motivación de estudiantes:

- Entender lo que los estudiantes individuales creen acerca de sí mismos, saber qué es lo que les preocupa y saber cómo alentarlos.

Conocimiento del aprendizaje:

- Resolver qué tipo de aprendizaje es el más apropiado en circunstancias específicas, qué material usar, cuándo y para qué fin.
- Ser capaz de usar diferentes estrategias para enseñar, para evaluar el conocimiento de los estudiantes y evaluar su aprendizaje.
- Capacidad de captar los puntos fuertes de estudiantes individuales.
- Capacidad de trabajar con estudiantes con capacidades diferentes.
- Entender cómo los estudiantes adquieren el lenguaje (el portal del aprendizaje) para construir habilidades y crear experiencias accesibles de aprendizaje.

Conocimiento sobre los recursos y tecnologías del currículo para:

- Permitir a los estudiantes explorar ideas, adquirir y sintetizar informaciones, suministrar marcos a los problemas y resolverlos.

Conocimientos sobre la colaboración:

- Estructurar la interacción de los estudiantes para llegar a un aprendizaje compartido más potente.
- Colaborar con otros docentes.
- Trabajar con los padres para aprender más sobre sus hijos y ayudar a darle forma a experiencias de apoyo en la escuela y en el hogar.

Capacidad de reflexionar:

- Evaluar la práctica propia y su impacto para refinar y mejorar la instrucción.
- Evaluar continuamente el progreso de los estudiantes para darle nueva forma a la planificación de clase.

Fuente: Docentes para las Escuelas de Mañana 2001 (OECD, "Teachers for Tomorrow's Schools), citado en Adekola, 2007, p. 36

3. EL PROCESO DE CAMBIO

Villegas-Reimers y Reimers (1996) señalan que rara vez se incluye a los docentes en el discurso y en la planificación de los esfuerzos de propuesta de reforma, muchos de los cuales incluyen intentos de crear pedagogías “a prueba de docentes”. “El hecho que las discusiones serias sobre reformas en los sistemas educativos hayan obviado el rol y el potencial de 60 millones de docentes no solo es política y administrativamente ingenuo (al fin de cuentas ¿quiénes van a implementar las reformas?), sino que además revela un entendimiento muy pobre de los factores que inciden en las oportunidades educativas en las escuelas” (p. 470). Citan instancias en que los docentes no aprovecharon kits educacionales que se les había suministrado, porque no habían recibido entrenamiento en su uso y no comprendían su importancia. Muchas grandes reformas procedieron de grado en grado, lo que significa que, por ejemplo, los docentes de primer grado que comienzan la reforma en el primer año están a destiempo con los otros docentes cuando regresan a sus escuelas. Es difícil crear un clima de colaboración cuando un solo docente o un solo grado está tratando de cambiar las prácticas de la enseñanza.

Vaillant (2005) se refiere a la necesidad de incluir a los sindicatos de los docentes en la planificación de reformas educativas. En el mejor de los casos, un sindicato puede ayudar a promover los cambios en la docencia. En algunas instancias, señala la autora, los esfuerzos de descentralización afectaron negativamente a los sindicatos de docentes, porque sus estructuras administrativas no encajaban con las del sistema recientemente descentralizado.

Al hablar de **programas para introducir incentivos o premios pecuniarios para los docentes**, Carnoy (2007) comenta que estos programas parecen estar basados en la noción “que los docentes saben cómo incrementar el aprendizaje estudiantil, pero no están dispuestos a hacerlo a menos que reciban premios o aumentos de sueldo. Sin embargo, existe poca evidencia de que los docentes estén realmente retaceando el pleno empleo de sus competencias” (p. 102). Anderson (1991) afirma: “Hay amplia evidencia que pocos docentes pueden involucrarse en intentos serios de mejorar su docencia sin el apoyo de colegas (p. 89). Menciona varias

razones por las que los docentes frecuentemente se resisten al cambio (p. 84), como falta de conciencia de la necesidad de cambio, falta de conocimientos y habilidades necesarios para efectuar el cambio o la creencia de que el cambio no hará ninguna diferencia.

Garet et al. (2001) identificaron tres características fundamentales que fueron vinculadas a cambios deseados en el comportamiento de los profesores en el aula: enfoque en el conocimiento del contenido, oportunidades para el aprendizaje activo y coherencia con otras actividades de aprendizaje. Estas características fundamentales interactúan con tres aspectos estructurales:

- El tipo de actividad: ya sea que consista en clases únicas para grupos grandes, talleres participativos, exposiciones de asesoría o enseñanza en el aula. Existe una interacción obvia entre el tipo de actividad y la característica fundamental, el aprendizaje activo. El tipo de actividades que fomentan el aprendizaje activo tiene más probabilidades de ayudar a operar cambios en el docente.
- La duración de la capacitación: los esfuerzos de desarrollo profesional que se mantienen por un cierto lapso, tienen un mayor impacto en el comportamiento del docente.
- La participación colectiva: colaboración en el desarrollo profesional con colegas de su mismo nivel o escuela. Esto puede contribuir a producir un clima que ayude a los profesores al realizar los difíciles cambios en el comportamiento que se buscan.

Joyce y Showers (1996) afirman que un modelo coherente de desarrollo profesional debe incluir el cambio de lo que se enseña, cómo se enseña, el clima social de la escuela y las herramientas suministradas a los alumnos.

En tres regiones de América Latina se está ejecutando un proyecto interesante que usa instrucción personalizada (coaching) en el aula como parte de su modelo de desarrollo profesional. Los Centros de Excelencia en Capacitación Docente (CETT, *Centers for Excellence in Teacher Training*), financiados por USAID, enfocan la mejora de la enseñanza de lectura en primer a tercer grado. En cada región, CETT suministra desarrollo profesional continuo a un grupo de capacitadores que realizan talleres y

proveen instrucción individual en el aula a los docentes en el proyecto. Se ha evaluado el proyecto en dos oportunidades: en 2004 (Chesterfield *et al.*, 2004) y nuevamente en 2006 (Culver *et al.*, 2006). En 2004 los evaluadores establecieron criterios para la excelencia en la enseñanza de lectoescritura y llevaron a cabo observaciones de aula y entrevistas con los docentes, ubicando las conductas docentes en una escala que mostraba cuatro etapas de crecimiento. Se encontró que los docentes CETT estaban en etapas de crecimiento más avanzadas que los docentes de los grupos de control.

En 2006 los evaluadores regresaron a algunas de las mismas aulas y encontraron que muchos de los docentes del proyecto habían seguido ascendiendo a través de las diferentes etapas. Los hallazgos sugerían que cambiar la conducta docente es un proceso lento, y que algunas conductas son más fáciles de cambiar que otras. Por ejemplo, es relativamente fácil transformar un aula en un medio que promueve la alfabetización, colgando *posters*, gráficas, trabajos escritos de los alumnos, etc., pero es mucho más difícil proveer instrucción diferenciada a estudiantes con necesidades y habilidades diferentes, porque eso requiere un entendimiento a fondo y la consolidación de todo lo que se aprendió en el proyecto, y también recursos adicionales y mucho tiempo y esfuerzo. Muchos docentes recién empezaban a proveer instrucción diferenciada después de tres años en el programa. Se observó que después de tres años se mantenían altos los niveles de entusiasmo y compromiso por parte de los docentes; valoraban la instrucción personalizada y las oportunidades de trabajar con sus pares. Muchos parecieron sentirse estimulados al observar que las nuevas estrategias realmente estaban resultando en progresos que anteriormente no habían creído posibles para sus alumnos.

Otro hallazgo de la experiencia CETT fue la importancia de involucrar a los directores y supervisores, y de crear un equipo de capacitadores que tuvieran buenos conocimientos del tema. Cuando comenzó el proyecto, había pocos profesionales en el campo de la lectoescritura en los países involucrados. Ahora no solo hay un cuerpo de profesionales, algunos de los cuales avanzaron a nivel terciario en el campo, sino que además algunas de las universidades participantes crearon programas más avanzados de lectoescritura. En la mayoría de los países algu-

nas instituciones de formación docente también participaron en CETT.

McKinsey & Company (2007) estudió los sistemas educativos con mejor desempeño, por ejemplo, aquellos que alcanzan resultados de excelencia en las pruebas PISA, como Finlandia y Corea del Sur, o en las pruebas TIMSS, como Singapur. También incluyen en su estudio sistemas escolares que han sido identificados como exitosos en el logro de mejoras en los tests, como los de Chicago, Boston y Nueva York, en Estados Unidos. Este valioso estudio arribó a tres conclusiones fundamentales sobre las prácticas utilizadas en los sistemas educativos exitosos:

- Es importante atraer a las mejores personas. La selección de los docentes antes de ingresar a la formación produce mejores resultados y es más efectiva que la selección luego de la graduación de la formación docente.
- Los buenos estudiantes son atraídos hacia la docencia cuando los salarios de ingreso a la profesión son equiparables a los de otras profesiones que implican un grado universitario. Sin embargo, los muy buenos docentes tienden a permanecer en la docencia incluso cuando sus salarios luego de muchos años de ejercicio son inferiores a los de otras profesiones.
- Es necesario proveer un desarrollo profesional continuo y de calidad para ayudar a los docentes a ser más efectivos.
- Es esencial el desarrollo de prácticas que aseguren que todos los niños reciben la atención especializada que necesitan.

V. DISCUSIÓN

Esta sección enfocará la relevancia de la literatura reseñada en el contexto latinoamericano.

1. LA IMPORTANCIA DE LOS DOCENTES EFECTIVOS

La literatura encuentra consistentemente que los docentes sí hacen una diferencia en el aprendizaje estudiantil, y varios informes afirman que hasta el 30% de la variación en los resultados de las pruebas estudiantiles en un año dado puede ser atribuido a los docentes. Otro hallazgo consistente es que dentro de cual-

quiera de los grupos de docentes estudiados, titulados o no, existe una mayor variación dentro de los propios grupos de docentes que entre los grupos. En un solo año, la calidad del docente puede hacer una diferencia de un año entero de crecimiento en el aprendizaje de un alumno¹⁴. Este hallazgo enfatiza la importancia de observar y evaluar a los nuevos docentes antes de concederles la permanencia en el cargo.

Si bien varios autores advierten que las definiciones de calidad educativa difieren en distintas culturas, la literatura revela una concordancia considerable con respecto a las competencias y habilidades necesarias para que los docentes sean efectivos. La última sección de este estudio propondrá una definición de efectividad docente basado en una reseña de estas características comunes.

2. LOS EFECTOS DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE SOBRE EL APRENDIZAJE ESTUDIANTIL

Muchos estudios informan sobre el relativo éxito de diferentes grupos de docentes sin investigar los procesos internos que conducen a la efectividad docente, dejando una serie de **“cajas negras” aún sin explorar**. Estas incluyen procesos dentro del aula y la diversidad de apoyo y desarrollo profesional que ofrecen las escuelas. Adicionalmente, en muchos estudios, la “titulación” y varias formas de “titulación alternativa” se tratan como entidades únicas, aunque en realidad existe una extraordinaria variedad de combinaciones en estos procesos. Incluyen los antecedentes de los estudiantes que se preparan para ser docentes, la combinación en particular de cursos y experiencias de campo que se suministraron, las conexiones con las escuelas y el apoyo brindado durante la primera experiencia laboral del docente.

Titulación

Se registran hallazgos dispares con relación a los efectos de la titulación sobre el aprendizaje estudiantil en Estados Unidos. Algunos estudios no detectaron diferencias entre docentes titulados, con titulación alternativa, y sin titulación, mientras que otros hallaron que a los alumnos de los docentes titulados les iba signifi-

cantemente mejor en pruebas estandarizadas. Varios estudios mostraron que la especialización o titulación en una materia dada, especialmente matemática, tenía un impacto positivo en los resultados de pruebas estudiantiles, y se observó una tendencia que a los alumnos de docentes provenientes del programa *Teach for America* (TFA) les iba igual o mejor que a los alumnos de docentes titulados. Es probable que esto se deba a que los docentes TFA son graduados de instituciones terciarias selectivas y, por lo tanto, es de esperar que tengan antecedentes en matemática superiores a los de los graduados de los programas típicos de formación docente.

Con relación a la alfabetización, cambia el panorama y parece necesario adoptar una actitud cautelosa. Algunos de los estudios de valor agregado encontraron que los alumnos de los docentes titulados obtenían notas mejores en lectura que los alumnos de docentes sin titulación o con titulación alternativa, inclusive TFA. En la enseñanza de la lectura está presente un corpus de conocimiento altamente especializado; no es de esperar que los graduados provenientes de áreas ajenas a la educación se encuentren familiarizados con la metodología basada en investigación de este campo. Adicionalmente, debido a que las pruebas estandarizadas no se aplican rutinariamente en los grados más bajos, y muchas veces no se consideran válidas en primer grado, la investigación sobre valor agregado prácticamente no aporta información sobre los efectos de los docentes en el logro de la alfabetización en los primeros tres grados. En la mayoría de las escuelas públicas latinoamericanas la alfabetización es un problema, y la pericia de los docentes es un elemento clave para lograrla. La alfabetización es la base de virtualmente todo el aprendizaje escolar subsiguiente.

En el entorno latinoamericano existe una muy fuerte necesidad de alentar la profesionalización docente, y parecería ser particularmente poco inteligente abandonar los esfuerzos de titular a los docentes. En Estados Unidos, todos los grupos de docentes incluidos en la literatura respecto a valor agregado tenían grado o título universitarios, y la mayoría había pasado pruebas para asegurar su competencia en las habilidades básicas. En algunos países de América Latina no se puede garantizar que todos los docentes poseen competencias bási-

¹⁴ Estos efectos serían acumulativos en el caso de estudiantes asignados a docentes más efectivos o menos efectivos.

cas en lectoescritura y matemáticas. Aún no están establecidos en forma generalizada los estándares para la docencia y existe un fuerte argumento a favor de incrementar las expectativas sobre la formación docente y no abandonarlas.

En Estados Unidos, el Consejo Nacional de Estándares de Docencia Profesional (NBPTS) ha demostrado ser útil para la identificación de los mejores docentes, y la investigación indica que los docentes NBPTS no solo proveen experiencias de aprendizaje profundas que alientan el pensamiento crítico y la resolución de problemas, sino que además en muchos casos a sus alumnos les va mejor en pruebas estandarizadas que a los de docentes no certificados por el Consejo. También es interesante que los incentivos suministrados por muchos estados a los docentes certificados por el Consejo sirven como una forma de remuneración por méritos, y eliminan las dificultades de gestión de este tipo de sistema a nivel local y a nivel de la escuela, especialmente las posibles acusaciones de favoritismo o nepotismo. Podría ser útil desarrollar un sistema de certificación de altísima calidad en América Latina, que sería voluntario para los docentes, para fijar el nivel de excelencia docente.

Titulación alternativa

Los hallazgos en Estados Unidos sobre la titulación alternativa se complican por el hecho que muchos docentes en programas de titulación alternativa están haciendo cursos y cuentan con tutores durante sus primeros años de docencia. Adicionalmente, la mayoría de las escuelas ofrecen desarrollo profesional, y algunas proveen tutores u otras redes de apoyo informal a los nuevos docentes, además de una supervisión cuidadosa por parte de los directores y supervisores. En América Latina, generalmente se ofrece mucho menos apoyo a los nuevos docentes.

Dado que es frecuente encontrar que los docentes que provienen de programas de titulación alternativa tengan desempeño semejante al de los docentes titulados, y tomando en cuenta la necesidad de atraer buenos estudiantes hacia la docencia en América Latina, **parecería aconsejable explorar caminos alternativos hacia la titulación para graduados de campos que no sean la educación.** Como indica Darling-Hammond (2006), estos programas pueden ser efectivos si están bien pensados y cuidadosamente planificados. Es importante que los programas de

titulación alternativa sean flexibles y que se adapten a los diversos antecedentes y necesidades de los candidatos. Una investigación sobre su efectividad sería sumamente útil para identificar los factores más importantes para asegurar el éxito de los docentes que recién se inician.

Pruebas para los docentes

Los hallazgos sobre los efectos del desempeño en las pruebas para docentes son tan dispares como los vinculados con la titulación. Algunos investigadores informan que a los alumnos de los docentes que habían salvado estas evaluaciones les fue mejor en las pruebas estandarizadas. Otras investigaciones sugieren que la habilidad verbal de los docentes puede contribuir positivamente al desempeño de sus alumnos.

En el contexto latinoamericano el uso de una prueba de buena calidad sobre competencias básicas y conocimientos pedagógicos parecería importante como mecanismo de “filtrado”. El estudio de McKinsey (2007) sugeriría que esas pruebas deberían ser administradas antes que los estudiantes ingresen a la formación docente. En contraste, en muchos países latinoamericanos las pruebas a la docencia son concebidas como un requisito de ingreso al ejercicio de la profesión, y como único criterio en el momento de contratar docentes, y hasta para decisiones relativas a la estabilidad laboral en los cargos docentes. Con esto se intenta evitar la corrupción y garantizar la transparencia. No obstante, la investigación presentada en este estudio muestra de forma contundente la importancia de evaluar cuidadosamente a los docentes durante sus primeros años de docencia, y garantizar la permanencia en el cargo únicamente a los que están enseñando de manera efectiva. **Los docentes deben ser contratados y evaluados sobre la base de mediciones múltiples, y la estabilidad laboral no se debe conceder sobre la base de una única prueba aplicada al docente, sin observaciones de su desempeño en el aula.**

Conductas específicas de los docentes vinculadas al aprendizaje estudiantil

Varios estudios han hallado vínculos entre ciertos métodos empleados en el aula y el aprendizaje estudiantil. Estos incluyen: el uso de aprendizajes prácticos, un enfoque en habili-

dades de pensamiento de orden superior, uso del método descubrimiento-averiguación, y el desarrollo profesional enfocando diversas poblaciones estudiantiles, especialmente estudiantes con habilidad limitada en la lengua de instrucción y aquellos con necesidades especiales. Adicionalmente, la *oportunidad para aprender* se ha identificado como factor subyacente clave en el aprendizaje estudiantil; el estudiante no puede aprender lo que se le ha enseñado, y muchas aulas latinoamericanas se caracterizan por el uso poco efectivo del tiempo.

Muchas de las conductas docentes más importantes son las breves interacciones que se producen de manera cotidiana y fugaz entre docentes y alumnos; por ejemplo, la respuesta de un docente cuando un alumno responde una pregunta de forma incorrecta. La interacción entre estudiantes también contribuye al aprendizaje. **Hace falta más investigación detallada de dichas interacciones para clarificar no solo qué conductas docentes conducen al aprendizaje estudiantil, sino también bajo qué circunstancias y con qué estudiantes son más efectivas.**

Mejora con la experiencia, y el desgaste y retención de docentes

Uno de los hallazgos consistentes en todos los estudios es que los docentes mejoran con la experiencia, sin importar su itinerario inicial de ingreso a la docencia. Sin embargo, otro hallazgo es que muchos docentes abandonan la docencia después de unos pocos años, especialmente en áreas de mucha pobreza, justo donde los niños más necesitan de docentes efectivos. Dado que los docentes novatos muchas veces son enviados a las escuelas menos deseables, los estudiantes más necesitados se ven sometidos a una procesión de maestros que están esforzándose para aprender en el trabajo.

Muchas veces se menciona el crecimiento a través de la experiencia como si se tratara de un proceso automático. Más bien al contrario, el proceso puede incluir una angustia considerable para muchos docentes novatos que están luchando, especialmente para aquellos que un buen día abandonan la profesión.

Los docentes novatos pueden contar con varios tipos de experiencia anterior: algunos ya han trabajado en escuelas en calidad de ayudantes

o sustitutos, y muchos han tenido algún tipo de *practicum* estudiantil o experiencia de práctica docente. También varían los apoyos que reciben, que van desde la nada a tutorías útiles de directores y colegas que lo ayudan. Hace falta más investigación para clasificar esta conjunción de factores, para comprender cuáles son los más útiles para los nuevos docentes. No obstante, es seguro que para muchos de ellos no existe una suficiente conexión entre el entrenamiento que reciben y las realidades del aula. **Es claro que sería deseable en América Latina desarrollar sistemas de apoyo que ayuden a más docentes a tener éxito y no abandonar la profesión.**

3. EDUCACIÓN DOCENTE

La literatura deja claro que es necesario fortalecer la educación docente en América Latina. En esta sección se consideran tanto la formación docente como el desarrollo profesional continuo.

Formación docente

En América Latina existen modelos de buenas prácticas, pero en general se destacan dos carencias: los propios profesores precisan desarrollo profesional, y necesitan además trabajar en cooperación para establecer vínculos con escuelas y programas y para poder oficiar como tutores de nuevos docentes cuando ingresan a la profesión.

Los docentes tienden a enseñar con el estilo con que fueron enseñados, centrado en copias y memorización. No es una práctica común diagnosticar las necesidades de los estudiantes para planificar la instrucción con vistas a satisfacerla, aunque el estudio de McKinsey (2007) encontró que este es uno de los componentes fundamentales que los sistemas educativos exitosos han logrado profundizar. Esto significa que los institutos de formación docente deben brindar modelos de práctica ejemplar a fin de que sus alumnos vean de qué se trata. Tienen que experimentar una docencia más centrada en el estudiante, con métodos más activos de aprendizaje, que aliente a los estudiantes a pensar y que aplique una evaluación formativa a fin de suministrar instrucción diferenciada y evitar el fracaso estudiantil. Los formadores de docentes están “en el frente de batalla” y para encarar este desafío tienen que recibir desarrollo profesional continuo y oportunidades de realizar tra-

bajos en sus especialidades en instituciones terciarias.

Se informó consistentemente que las actividades que acercan íntimamente a los estudiantes a las realidades en el aula son efectivas para promover cambios en las técnicas docentes, por ejemplo, microenseñanza, simulación, asignación de roles y el uso de estudios de caso. Es necesario entrenar a los profesores de los institutos de formación docente en el uso de estas técnicas.

También es esencial que se fortalezcan los vínculos con las escuelas y seleccionar cuidadosamente a los docentes que reciben estudiantes de educación en sus aulas para asegurar que sean modelos de buena docencia. Se deben crear programas para monitorear y suministrar tutoría a los docentes principiantes, lo que debería resultar una valiosa experiencia de aprendizaje para algunos profesores que pueden no estar al tanto de las realidades actuales y las necesidades de las escuelas cercanas.

Desarrollo profesional continuado

La literatura destaca la importancia del aprendizaje permanente, tanto para docentes como para administradores. Esto es así en cualquier país, pero es especialmente importante en América Latina, donde muchos docentes necesitan ayuda para poder abandonar métodos tradicionales que explican el gran fracaso estudiantil. Es erróneo creer que los docentes trabajarían con más éxito si tan solo se les remunerara mejor o se les ofrecieran más incentivos. La mayoría de los docentes saben cuáles de sus alumnos no están aprendiendo bien, y la mayoría quisiera hacer un trabajo mejor si supieran cómo hacerlo. La investigación sugiere que el aprendizaje estudiantil mejora cuando los docentes reciben desarrollo profesional en el contenido que están enseñando, en cómo trabajar con estudiantes con necesidades especiales y con estudiantes cuya lengua materna no es la lengua de instrucción. Los hallazgos también indican que el aprendizaje estudiantil mejora cuando los docentes brindan oportunidades de aprendizaje activas y enfocan habilidades de pensamiento de orden superior. Los docentes precisan desarrollo profesional continuo centrado en sus escuelas, diseñado para atender sus necesidades en diferentes etapas de la carrera

y que suministre tutoría efectiva e instrucción personalizada en el aula. Necesitan oportunidades para colaborar con sus pares, así como supervisión y apoyo efectivos mientras se esfuerzan por cambiar sus prácticas.

La literatura sugiere que los docentes que poseen un fuerte sentido de eficacia y compromiso son los que más probablemente se mantengan en la profesión. Estas cualidades no son innatas; existen muchos ejemplos de proyectos exitosos en América Latina que demuestran que el sentido de eficacia del docente y el nivel de compromiso aumenta cuando reciben desarrollo profesional que les permita no solo mejorar su relación con sus alumnos, sino también el aprendizaje de los estudiantes.

4. INCENTIVOS Y REMUNERACIÓN POR MÉRITOS

Dos problemas generalizados en América Latina son la necesidad de atraer estudiantes mejores hacia la docencia y de disponer de mejores docentes en las situaciones de enseñanza más difíciles. Estas situaciones incluyen las áreas muy pobres alrededor y dentro de muchas ciudades, y áreas rurales muy remotas. Hoy en día algunos países ofrecen un incremento en el sueldo a los docentes que trabajan en escuelas remotas de solo un aula, pero en general dichos estímulos no resultan ser suficientes como para tentar a docentes efectivos con experiencia a alejarse de sus hogares. Los incentivos monetarios ayudan, pero las condiciones de trabajo y de vida en las áreas difíciles de cubrir también representan un problema.

Es interesante la experiencia de *Teach for America* (TFA), un abordaje que podría ser fructífero en algunos países latinoamericanos. Algunos aspectos de TFA semejantes al *Cuerpo de Paz* atraen a la docencia a jóvenes inteligentes provenientes de instituciones terciarias de calidad. Si bien se critica el programa porque los jóvenes solo se comprometen con la tarea durante dos años, parece que muchos mantienen su interés y compromiso de mejorar la educación y algunos se dedican después a trabajos relacionados con la educación. Dado que muchos países latinoamericanos tienen gran dificultad para atraer a los mejores estudiantes hacia la docencia, este tipo de programa se podría combinar con becas para atraer estudiantes hacia áreas difíciles de cubrir, como manera de servir a su país.

Otra ruta productiva podría ser la creación de programas especiales para jóvenes que viven en áreas difíciles; por ejemplo, un programa especial de educación rural podría alentar jóvenes inteligentes a ejercer la docencia cerca de sus hogares y sus familias.

5. LAS METODOLOGÍAS DE VALOR AGREGADO: ¿SON ÚTILES EN AMÉRICA LATINA?

El abordaje de valor agregado sin duda ha hecho contribuciones valiosas para clasificar el conjunto de variables que contribuyen al aprendizaje estudiantil. Esto ayuda a discernir el efecto del docente actual sobre los resultados de los estudiantes, en oposición al impacto de los docentes que han enseñado a los estudiantes en años previos. Desde el punto de vista estadístico, la investigación es altamente sofisticada, pero aun así es difícil contemplar adecuadamente todas las variables en juego, que incluyen la naturaleza de la prueba que se aplica a los estudiantes.

Vegas y Petrow (2008) suministran datos sobre dos puntos relevantes para considerar si este tipo de investigación podría ser productivo en América Latina. Primero, en la mayoría de los países latinoamericanos las evaluaciones nacionales se aplican solo a un muestra de la población estudiantil. Pocos realizan pruebas censales, y aun en estos casos es común que en diferentes años se aplique la prueba en diferentes grados. Esto dificultaría la posibilidad de establecer resultados de mejora para los estudiantes de un año al otro. Además, los autores presentan datos sobre la capacidad institucional de los países latinoamericanos en materia de evaluación. Actualmente solo unos pocos poseen la capacidad técnica necesaria para embarcarse en estudios de valor agregado a gran escala. Por lo tanto, parecería que aún no ha llegado el momento oportuno para que la región se embarque en esfuerzos para aplicar esta metodología a gran escala.

Por supuesto, es probable que algunos países o algunos investigadores consideren ventajoso embarcarse en experiencias con modelos de valor agregado. Investigaciones que utilicen esta metodología podrían hacer contribuciones valiosas al medio latinoamericano, debido a su afán por vincular los aportes de los docentes con el aprendizaje estudiantil. El peligro es que posiblemente se asigne demasiada importancia a

los resultados de una prueba estandarizada y muy poca a otros aspectos del aprendizaje estudiantil, como resolución de problemas, pensamiento crítico y aprender a trabajar con otros. La medición de la efectividad docente por medio de los resultados de las pruebas de los alumnos debería ser complementada en todos los casos con observaciones efectivas del rendimiento del docente y de la conducta en el aula, la escuela y la comunidad, además de otras observaciones del aprendizaje estudiantil, tales como muestras de trabajo o portafolios.

6. LIDERAZGO Y SUPERVISIÓN

La docencia efectiva se ve facilitada por el trabajo en colaboración con los pares en un medio escolar enfocado en el aprendizaje estudiantil. En muchas escuelas latinoamericanas el rol del director tiene un marco puramente administrativo y de gestión, y no se espera que sea un líder educacional. Pero es preciso tomar en cuenta que en la mayoría de las escuelas el director se encuentra efectivamente presente, mientras que en muchas áreas no se encuentran inspectores y supervisores capacitados. Cuando sí existen, muchas veces no cuentan con fondos para solventar sus visitas a las escuelas. El liderazgo que podrían brindar los directores en la mejora de la tarea docente es un enorme recurso potencial que se está desperdiciando.

La literatura es clara y consistente respecto a la necesidad de evaluación fuerte que apoye a los docentes en sus primeros años, para que solamente a los efectivos les sea otorgada la permanencia en el cargo. Pero en la mayoría de los países latinoamericanos los directores no reciben entrenamiento especial ni certificación, y no se les enseña cómo brindar supervisión efectiva. Necesitan saber qué buscar en el aula y cómo apoyar a los docentes que promueven los cambios.

El liderazgo efectivo de una escuela, al igual que la docencia efectiva, no es un rasgo místico e innato; involucra más bien un conjunto de habilidades y competencias que se pueden adquirir. Es necesario desarrollar programas para proveer a los directores las habilidades y competencias que les permitan a su vez proveer supervisión y apoyo efectivos para mejorar la escuela. Por lógica estos programas les corresponderían a las instituciones de formación do-

cente. Aquellas instituciones que no lo están haciendo ya, deberían considerar la posibilidad de ofrecer trabajo de instituciones terciarias a las personas que desean ser directores.

En América Latina generalmente se le presta poca atención a la supervisión y evaluación de directores. Sin embargo, la literatura muestra que necesitan supervisión y apoyo tanto como los docentes. En los programas descentralizados no es realista pensar que los padres pueden brindar una supervisión adecuada de los directores. Es necesario desarrollar sistemas para clarificar cómo son supervisados y evaluados los directores, y por quiénes. Adicionalmente, los directores se benefician de redes que les permiten visitarse entre sí, en sus respectivas escuelas, observar a los docentes en conjunto, compartir problemas y dialogar sobre posibles soluciones.

VI. UNA PROPUESTA DE DEFINICIÓN DE EFECTIVIDAD DOCENTE

Los docentes efectivos logran en forma consistente objetivos que enfocan los resultados deseados para sus alumnos. La efectividad docente incluye:

CONOCIMIENTOS:

- Los docentes tienen excelentes habilidades de comunicación verbal y escrita.
- Los docentes tienen un profundo conocimiento de las materias que enseñan y métodos pedagógicos para enseñar esas materias a los estudiantes.
- Los docentes conocen una variedad de estrategias pedagógicas y saben cuándo y con qué estudiantes cada una es apropiada y probablemente sea efectiva.
- Los docentes tienen un profundo entendimiento de los antecedentes lingüísticos y culturales de los alumnos, y de la mejor forma de maximizar el aprendizaje de estudiantes con diversas necesidades y características.
- Los docentes saben cómo organizar y manejar el aula, usando el tiempo de forma efectiva.
- Los docentes saben cómo evaluar el aprendizaje estudiantil, tanto formal como infor-

malmente, y cómo variar la instrucción basándose en estas evaluaciones.

- Los docentes saben cómo seleccionar y confeccionar recursos que sean apropiados para las actividades de aprendizaje de los alumnos.
- Los docentes entienden el desarrollo lingüístico y las etapas del desarrollo de los niños al nivel que enseñan.

ACTITUDES:

- Los docentes respetan a sus alumnos sin importar diferencias de antecedentes, de lenguaje y de etnias.
- Los docentes tienen una alta expectativa respecto al aprendizaje de todos los estudiantes.
- Los docentes ven los errores de los estudiantes como “ventanas a su pensamiento” que se pueden usar para mejorar el aprendizaje estudiantil.
- Los docentes reflexionan sobre su práctica.
- Los docentes creen en la colaboración con otras personas para llegar a objetivos comunes respecto al aprendizaje estudiantil.
- Los docentes son receptivos a que padres y miembros de la comunidad se involucren en sus aulas.
- A los docentes les entusiasma seguir aprendiendo y mejorar su práctica.
- Los docentes están comprometidos con su profesión.

DESEMPEÑO:

- Las aulas de los docentes están bien organizadas y proveen un ambiente que promueve el interés en el aprendizaje.
- Los docentes desarrollan reglas de aula con los estudiantes y mantienen aulas seguras y ordenadas en las que todos los alumnos son tratados con justicia y equidad.
- Los docentes hacen uso efectivo tanto del tiempo general del aula como del tiempo de los estudiantes individuales.
- Los docentes usan técnicas de enseñanza efectivas: planifican las clases, presentan material nuevo de forma clara, ayudan a los

alumnos a relacionar el aprendizaje nuevo con el aprendizaje anterior y proveen prácticas guiadas e independientes para los nuevos materiales que se enseñan.

- Los docentes brindan a los estudiantes oportunidades de involucrarse activamente en su propio aprendizaje.
- Los docentes responden a los errores de los estudiantes de una forma positiva que les ayude a entender y aprender el concepto tratado.
- Los docentes usan una evaluación formativa para ajustar la instrucción y diversificarla de acuerdo a las necesidades de individuos o grupos de estudiantes.
- Los docentes crean vínculos cálidos y valorativos con sus estudiantes.
- Los docentes mantienen vínculos de colaboración con sus pares, con los padres y con los miembros de la comunidad.

REFERENCIAS

- Adekola, O. A.** (2007). Language, Literacy and Learning in Primary Schools; Implications for Teacher Development Programs in Nigeria. Washington, D.C.: The World Bank, Africa Human Development Series, Working Paper N° 96.
- Allington, R. L. y Johnston, P. H.** (2000). What Do We Know about Effective Fourth-Grade Teachers and their Classrooms? CELA Research Report (ERIC N° ED 447 494). Retrieved January 3, 2007 from http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/a8/e6.pdf
- Anderson, L. W.** (1991). Increasing Teacher Effectiveness. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Archer, J.** (2001). Darling-Hammond Comments on Abell Foundation's Report. Education Week, cited on Stanford University School of Education Faculty News website, October 17, 2001. Retrieved Aug. 28, 2007 from <http://ed.stanford.edu/suse/faculty/displayFacultyNews.php?id=290&tablename=notify1>
- Arregui, P., Díaz, H. y Hunt, B.** (1996). Problemas, Perspectivas y Requerimientos de la Formación Magisterial en el Perú; Informe final del diagnóstico elaborado a solicitud del Ministerio de Educación y la GTZ. Lima, Perú: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Association for Effective Schools.** (1986). Correlates of Effective Schools. Retrieved from <http://www.mes.org/correlates.html>
- Ávalos, B.** (1986). Teaching Children of the Poor: An Ethnographic Study in Latin America. Ottawa, Ontario, Canada: International Development Research Centre.
- Ávalos, B. y Haddad, W.** (1981). A Review of Teacher Effectiveness Research in Africa, India, Latin America, Middle East, Malaysia, Philippines and Thailand: Synthesis of Results. Ottawa: IDRC-TS23e.
- Ballou, D.** (1998). Some Unanswered Questions Concerning National Board Certification of Teachers. Education Week, June 10, 1998. Retrieved Oct. 10, 2007 from <http://www.edweek.org/ew/articles/1998/06/10/39ballou.h17.html?print=1>
- Barth, R.** (1990). Improving Schools from Within. San Francisco: Jossey Bass.
- Braun, H. I.** (2005). Using Student Progress to Evaluate Teachers. Educational Testing Service, Policy Information Center. Retrieved Oct. 10, 2007 from <http://www.cgp.upenn.edu/pdf/Braun-ETS%20Using%20Student%20Progress%20to%20Evaluate%20Teachers.pdf>
- Burnett, P. C. y Meacham, D.** (2002). Measuring the Quality of Teaching in Elementary Classrooms. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 30(2).
- Carnoy, M.** (2007). Cuba's Academic Advantage. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Cavaluzzo, L. C.** (2004). Is National Board Certification an Effective Signal of Teacher Quality? The CNA Corporation. Retrieved Oct. 8, 2007 from <http://www.cna.org/documents/CavaluzzoStudy.pdf>
- Chang, J. A.** (2007). La Ley del Profesorado está Desfasada. El Comercio. Retrieved from <http://www.elcomerciope.com.pe/EdicionImpresa/Html/2007-04-02/ImEcLima0701223.html>
- Chesterfield, R., Culver, K., Hunt, B. y Linan-Thompson, S.** (2004). Un Estudio Reflexivo del Desarrollo Profesional de los Docentes en los Centros Regionales de América Latina y el Caribe para la Excelencia de la Capacitación a Docentes, Abril a Noviembre 2004. Reporte Final. Aguirre International; Evaluation of CETT Project for USAID International. Retrieved from http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADF179.pdf
- Cheung, H.-Y.** (2006). The Measurement of Teacher Efficacy: Hong Kong Primary In-Service Teachers. Journal of Education for Teaching, 32(4), 435-451.
- Cochran-Smith, M.** (2001). Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls. Education Policy Analysis Archives, 9 (11). Retrieved Oct. 11, 2007 from <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n11.html>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., MacPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. et al.** (1996). Equality of Educational Opportunity. Washington, D. C.: U.S. Government Printing Office.
- Culver, K., Hunt B. y Linan-Thompson, S.** (2006). Centers of Excellence for Teacher Training (CETT)

Professional Development Review. Washington, D.C.: Report prepared for the United States Agency for International Development (USAID) by the Aguirre Division of JBS International, under the Global Evaluation and Monitoring IQC Task Order 8.

- Darling-Hammond, L.** (2006). Assessing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120-138.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J. y Heilig, J. V.** (2005). Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America and Teacher Effectiveness. AERA. Retrieved from <http://www.ncate.org/documents/EdNews/StanfordTeacherCertificationReport.pdf>
- Darling-Hammond, L. y Sykes, G.** (2003). Wanted: A National Teacher Supply Policy for Education: The Right Way to Meet the «Highly Qualified Teacher» Challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11 (33). Retrieved Oct. 4, 2007 from <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33/>
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kingston, A., Gu, Q., Smees, R. et al.** (2007). Variations on Teachers' Work, Lives and Effectiveness. London: Department for Education and Skills, Research Report N° 743.
- Dee, T. S. y Keys, B. J.** (2004). Does Merit Pay Reward Good Teachers? Evidence from a Randomized Experiment. *Journal of Policy Analysis and Management*, 23 (3). Retrieved Oct. 15, 2007 from <http://www.swarthmore.edu/SocSci/tdee1/Research/jpam04.pdf>
- Dunkin, M.** (1997). Assessing Teachers' Effectiveness. *Issues in Educational Research*, 7 (1). Retrieved Aug. 31, 2007 from <http://www.iier.org.au/iier7.dunkin.html>
- Ed Week.** Teacher Quality; Research Shows that Good Teaching Matters. Ed Week, Research Center. Retrieved Aug. 28, 2007 from <http://www.edweek.org/rc/issues/teacher-quality/>
- Elmore, R. y Burney, D.** (1998). Improving Instruction through Professional Development in New York City's Community District #2 (CPRE Policy Bulletin). Pennsylvania, PA: Consortium for Policy Research in Education.
- Elmore, R. F.** (2004). Building a New Structure for School Leadership (Chapter 2). In R. Elmore (Ed.), *School Reform from the Inside Out* (pp. 41-88). Cambridge, MA: Harvard Education Press; also available at: <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>.
- Fink, E. y Resnick, L. B.** (2000). Developing Principals as Instructional Leaders. Retrieved from <http://www.lrdc.pitt.edu/hplc/Publications/FinkResnick.PDF>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. y Yoon, K. S.** (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. y Yoon, K. S.** (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Goldhaber, D.** (2007). Everybody's Doing It, but What Does Teacher Testing Tell Us about Teacher Effectiveness? CALDER, The Urban Institute, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Working Paper 9: April 2007. Retrieved Sept. 30, 2007 from http://www.caldercenter.org/PDF/1001072_everyones_doing.PDF
- Goldhaber, D. y Anthony, E.** (2005). Can Teacher Quality Be Effectively Assessed? National Board Certification as a Signal of Effective Teaching. Urban Institute: ERIC Clearinghouse on Urban Education, ED 400 237 (publication forthcoming in *Review of Economics and Statistics*). Retrieved Oct. 1, 2007 from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/c5/1e.pdf
- Goldhaber, D. D. y Brewer, D. J.** (1997). Why Don't Schools and Teachers Seem to Matter? Assessing the Impact of Unobservables on Educational Productivity. *The Journal of Human Resources*, 32 (3). Retrieved Oct. 3, 2007 from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/bb/67.pdf
- Goodlad, J. I.** (1991). *Teachers for Our Nation's Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gordon, D.** (2004). The Importance of Social Trust in Changing Schools. In A. Russo (Ed.), *School Reform in Chicago; Lessons in Policy and Practice* (pp. 37-46). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Gordon, R., Kane, T. J. y Staiger, D. O.** (2006). Identifying Effective Teachers Using Performance on the Job. Washington, D.C.: The Hamilton Project, The Brookings Institution, Discussion Paper 2006-01.
- GTD-PREAL** (2007a). Escasez de Docentes: La Vía de la Certificación Alternativa. *GTD-PREAL Boletín*, N° 28 (Agosto, 2007). Retrieved from <http://www.preal.org/>
- GTD-PREAL** (2007b). ¿Hacia Dónde Va la Formación Docente en la Unión Europea? *Boletín*, N° 27 (Julio 2007). Retrieved from <http://www.preal.org/>
- GTD-PREAL** (2007c). Mejoramiento de la profesión docente en Asia. *GTD-PREAL Boletín*, N° 26 (Junio 2007). Retrieved from <http://www.preal.org/>
- Hanushek, E. A.** (1992). The Trade-off between Child Quantity and Quality. *Journal of Political Economy*, 100(1), 84-117 (cited in Goldhaber and Anthony, 2005).
- Harris, D. M. y Sass, T. R.** (2007). Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement. CALDER, The Urban Institute, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Working

- Paper 3, March 2007. Retrieved Sept. 30, 2007 from http://www.caldercenter.org/PDF/1001059_Teacher_Training.pdf
- Hay McBer.** (2000). *Research into Teacher Effectiveness; A Model of Teacher Effectiveness*. London: Department for Education and Employment, Research Report N° 216.
- Hopkins, D. y Stern, D.** (1996). *Quality Teachers, Quality Schools: International perspectives and Policy Implications*. *Teaching and Teacher Education*, 12, 501-517 (cited in Nuthall, 1994).
- Humphrey, D. C., y Wechsler, M. E.** (2007). *Insights into Alternative Certification: Initial Findings from a National Study*. SRI International. Retrieved Oct. 10, 2007 from http://policyweb.sri.com/cep/publications/AltCert_TCR_article.pdf
- Hunt, B. C.** (2003). *A Look at Cuban Schools: What is Cuba Doing Right?* *Phi Delta Kappan*, 85(3), 246-249.
- Hunt, B. C.** (2004). *La Educación Primaria Peruana: Aun Necesita Mejorarse. En ¿Es Posible Mejorar la Educación Peruana?* Lima: GRADE: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Imig, D. G., y Imig, S. R.** (2006). *The Teacher Effectiveness Movement*. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 167-180.
- Joyce, B. y Showers, B.** (1996). *Staff Development as a Comprehensive Service Organization*. *Journal of Staff Development*, 17(1), 2-6.
- Kane, T. J., Rockoff, J. E. y Staiger, D. O.** (2006). *What Does Certification Tell Us about Teacher Effectiveness? Evidence from New York City*. Working Paper N° 12155, National Bureau of Educational Research, Revised July 21, 2006. Retrieved Oct. 2, 2007 from <http://www.nber.org/papers/w12155>
- Kozol, J.** (2005). *The Shame of the Nation; The Restoration of Apartheid Schooling in America*.
- Kupermintz, H., Shepard, L. y Linn, R.** (2001). *Teacher Effects as a Measure of Teacher Effectiveness: Construct Validity Considerations in TVAAS (Tennessee Value Added Assessment System)*. Paper presented in D. Koretz (Chair), *New Work on the Evaluation of High-Stakes Testing Programs*. Symposium at the National Council on Measurement in Education (NCME) Annual Meeting, Seattle, WA., April, 2001. Retrieved Oct. 9, 2007 from <http://www-stat.stanford.edu/~rag/ed351/tvaas.pdf>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D.** (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. NCSL (National College for School Leadership), Department for Education and Skills, UK. Retrieved January 7, 2008 from <http://www.npbs.ca/2007-elements/pdfs/seven-strong%20claims.pdf>
- Leu, E.** (2005). *The Role of Teachers, Schools, and Communities in Quality Education: A Review of the Literature*. Academy for Educational Development, Global Education Center, Working Paper 2005 #1.
- McKinsey y Company** (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top*. Retrieved December 29, 2007 from http://www.mckinsey.com/client/service/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Medley, D. M. y Shannon, D. M.** (1994). *Teacher Evaluation*. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, 2nd Edition (Vol. 10, pp. 6015-6020). New York: Pergamon.
- Ministerio de Educación** (2004). *IV Evaluación Nacional Estudiantil - 2004; Resultados*. Lima, Perú: MED, Unidad de Medición.
- Ministerio de Educación** (2007). *Evaluación Censal; Docentes de Educación Básica Regular; Resultados Generales*. Lima, Perú: Ministerio de Educación, Unidad de Medición.
- Montero, C., Oliart, P., Ames, P., Cabrera, Z. y Uccelli, F.** (2001). *La Escuela Rural: Modalidades y Prioridades de Intervención (Documento de Trabajo N° 2)*. Lima, Perú: Ministerio de Educación, MECCEP.
- Muñoz, F.** (1991). *¡A Ver Niños... Silencio! Un Estudio de Interacción Educativa*. Lima, Perú: El Proyecto Escuela Ecología y Comunidad Campesina.
- NBPTS** (1989). *What Teachers Should Know and Be Able to Do*. National Board of Professional Teaching Standards. Retrieved from http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what_teachers.pdf
- NBPTS** (2007). *A Research Guide on National Board Certification of Teachers*. National Board of Professional Teaching Standards. Retrieved Oct. 14, 2007 from <http://www.nbpts.org/resources/research>
- NBPTS** (2008). *Press Release June 11, 2008: New Report Affirms National Board Certification's Positive Impact on Student Achievement and Learning*. Retrieved from http://www.nbpts.org/about_us/news_media/press_releases?ID=422
- Nuthall, G.** (2004). *Relating Classroom Teaching to Student Learning: A Critical Analysis of Why Research Has Failed to Bridge the Theory-Practice Gap*. *Harvard Educational Review*, 74(3), 272-306.
- Podgursky, M.** (2001). *Should States Subsidize National Certification?* *Education Week*, April 11, 2001. Retrieved Oct. 10, 2007 from <http://www.edweek.org/ew/articles/2001/04/11/30podgursky.h20.html?print=1>
- PREAL** (2007). *A Lot to Do; A Report Card on Education in Central America and the Dominican Republic: PREAL; Task Force on Education Reform in Central America*.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. y Kain, J. F.** (2005). *Teachers, Schools and Academic Achievement*. *Econometrica*, 73 (2). Retrieved Oct. 14, 2007 from

<http://edpro.stanford.edu/Hanushek/admin/pages/files/uploads/teachers.econometrica.pdf>

- Rizvi, M. y Elliott, B.** (2005). Teachers' Perceptions of their Professionalism in Government Primary Schools in Karachi, Pakistan. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 35-52.
- Sanders, W. S., Saxton, A. M. y Horn, S. P.** (1997). The Tennessee Value-Added System: A Quantitative Outcomes-Based Approach to Educational Assessment. In J. Millman (Ed.), *Grading Teachers, Grading Schools: Is Student Achievement a Valid Measure?* (pp. 137-162). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc. (cited in Braun, 2005).
- Schiefelbein, E.** (1993). En Busca de la Escuela del Siglo XXI: ¿Puede Darnos la Pista la Escuela Nueva de Colombia? Santiago, Chile: UNESCO, en coordinación con la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de Unicef.
- The Abell Foundation** (2001). *Teacher Certification Reconsidered; Stumbling for Quality*. Retrieved Aug. 30, 2007 from http://www.abell.org/pubsitems/ed_cert_1101.pdf
- The Economist** (2007). A Hard Row to Hoe: Does the Teach for America Programme Really Improve Schools? , October 4. Retrieved from http://www.economist.com/world/na/displaystory.cfm?story_id=9905714
- Trei, L.** (2005). Study: Student Success Linked to Certification. Stanford Report, April 20, 2005. Retrieved Aug. 27, 2007 from <http://news-service.stanford.edu/news/2005/april20/teacham-042005.html?view=print>
- Vaillant, D.** (2002). Formación de Formadores. Estado de Práctica. PREAL, Documento N° 25. Retrieved from <http://www.preal.org>
- Vaillant, D.** (2004a). Construcción de la Profesión Docente en América Latina. Tendencias, Temas y Debates. GTD-PREAL Documentos de Trabajo, 31 (December 2004). Retrieved from http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Pagina=1&Id_Carpeta=64&Camino=63|Preal%20Publicaciones/64|PREAL%20Documentos
- Vaillant, D.** (2004b). Formación de Docentes en América Latina; Re-inventando el Modelo Tradicional. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D.** (2005). Education Reforms and Teachers' Unions: Avenues for Action. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Vaillant, D. y Rossel, C.** (2006). Maestros de Escuelas Básicas en América Latina: Hacia una Radiografía de la Profesión. PREAL. http://www.preal.org/Grupo3.asp?Id_Noticia=96.
- Vandevoort, L. G., Amrein-Beardsley, A. y Berliner, D. C.** (2004). National Board Certified Teachers and their Students' Achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (46). Retrieved Oct. 1, 2007 from <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n46/v12n46.pdf>
- Vásquez, M. C.** (1965). Educación Rural en el Callejón de Huaylas; El Caso de Vicos: Un Punto de Vista Antropológico. Lima, Perú: Editorial Estudios Andinos.
- Vegas, E. y Petrow, J.** (2008). Raising Student Learning in Latin America; The Challenge for the 21st Century. Washington, D.C.: The World Bank. http://siteresources.worldbank.org/INTLAC/Resources/Raising_Student-Learning_in_LAC_Document.pdf
- Villegas-Reimers, E. y Reimers, F.** (1996). Where Are 60 Million Teachers? The Missing Voice in Educational Reforms Around the World. *Prospects*, XXVI (3). Retrieved Oct. 9, 2007 from http://gseacademic.harvard.edu/~reimers/WhereAre60MillionTeachers_Reimers1996pp469-492.pdf
- Wenglinsky, H.** (2002). How Schools Matter: The Link between Teacher Classroom Practices and Student Academic Performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (12). Retrieved Aug. 25, 2007 from <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n12/>



Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Partnership for Educational Revitalization in the Americas

El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile.

Desde su creación en 1995, el PREAL ha tenido como objetivo central contribuir a mejorar la calidad y equidad de la educación en la región mediante la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa, la identificación y difusión de buenas prácticas y la evaluación y monitoreo del progreso educativo.

La ejecución de las actividades se realiza a través de Centros Asociados de Investigación y Políticas Públicas en diversos países de la región y comprenden la realización de estudios, la organización de debates y la promoción de diálogos públicos sobre temas de política educacional y reforma educativa.

Las actividades del PREAL son posibles gracias al apoyo de la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), The Tinker Foundation, GE Foundation, entre otras.



Inter-American Dialogue • 1211 Connecticut Ave. N.W. Suite 510
Washington, D.C. 20036 U.S.A. • Tel: (202) 822-9002
Fax: (202)822-9553 • E-mail: iad@thedialogue.org
Internet: www.thedialogue.org & www.preal.org

CINDE • Santa Magdalena 75, Piso 10 • Oficina 1002 • Providencia
Santiago, Chile • Tel: (56-2) 334-4302
Fax: (56-2) 334-4303 • E-mail: infopreal@preal.org
Internet: www.preal.org

