



El desarrollo profesional y su incidencia en la tarea del maestro

Denise Vaillant¹

Vivimos tiempos de cambios que inciden profundamente en el trabajo de los maestros y en su desarrollo profesional. Hoy se han multiplicado las competencias y capacidades que los docentes deben poseer para un adecuado desempeño en el aula. A las mayores demandas hacia el docente, se agrega una progresiva delegación de responsabilidades educativas por parte de otros actores sociales

¹ Este artículo se basa en el reciente libro: Vaillant, D y Marcelo García (2015).

como la familia. A esto se suma la progresiva presencia de las tecnologías en las aulas lo que interpela con fuerza al maestro.

La avalancha de cambios sociales no se ha visto acompañada de las correspondientes transformaciones en los procesos de desarrollo profesional docente (DPD). En muchos casos, las acciones propuestas no han tenido la incidencia esperada y, en la práctica, la formación continua ha probado ser “resistente” y difícil de cambiar. La situación mejoró menos de lo esperado porque las reformas e innovaciones implementadas no tuvieron suficientemente en cuenta a los maestros. Quizás no se colocó en el centro de la agenda la cuestión del desarrollo profesional y personal de los docentes desde una perspectiva integral (Marcelo García y Vaillant, 2009).

El concepto de DPD

Muchos términos han sido utilizados para referirse a los procesos de aprendizaje que desarrollan los maestros a lo largo de su vida activa. La expresión *desarrollo profesional docente* es sinónimo de otros términos que se utilizan con frecuencia: formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación (Terigi, 2007). Sin embargo, la noción de “desarrollo profesional” es el que se adapta mejor a la concepción del maestro como profesional de la enseñanza. Asimismo, el concepto “desarrollo” tiene una connotación de evolución y continuidad, que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento en servicio de los docentes.

El concepto de desarrollo profesional docente es un concepto polisémico complejo y multidimensional. Se trata de una noción que tiene que ver con el aprendizaje; remite al trabajo; trata de un trayecto; incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; se relaciona con la formación de los docentes; y opera sobre las personas, no sobre los programas (Vaillant y Marcelo García, 2015).

Es a partir de la década del 2000, que se pone énfasis en la idea de “proceso de profesionalización”, planteándose la existencia de un continuo que va desde un polo de des-profesionalización a otro de profesionalización plena (Vaillant, 2005). En esta perspectiva, el desarrollo profesional es un proceso de mediano y largo plazo, que requiere ciertas condiciones indispensables que deben mantenerse a lo largo del tiempo y también del involucramiento de grupos de docentes (Braslavsky 2002).

La situación en América latina

La formación continua de la década de los 80 y de los 90 provocó duras críticas en América Latina. Algunas investigaciones mostraron el poco efecto de los cursos de perfeccionamiento y la opinión adversa de los propios maestros sobre el impacto de estas actividades. Quizás una de las dificultades mayores fue el tema de la masividad. Aún en los países más pequeños, los docentes representan un porcentaje muy elevado de la población activa y tienen una participación muy amplia en el empleo público (Vaillant, 2005). Este rasgo diferencia fuertemente a los maestros de otros colectivos del sector público, y lleva a considerar que cualquier programa de desarrollo profesional se enfrenta con la cuestión de la masividad.

Muchos países recurrieron al perfeccionamiento docente como una forma de compensar las insuficiencias de la formación inicial de maestros. Se buscó –a veces con éxito, a veces sin él– mejorar los conocimientos y habilidades pedagógicas de los maestros débilmente preparados. También se intentó integrar conocimientos especializados en materias en las cuales se diagnosticó una clara deficiencia. Asimismo, hubo empeños para facilitar la introducción de reformas educativas, innovaciones al currículum, nuevas técnicas o nuevos textos de estudio (Terigi 2007).

En América latina ha existido en muchos casos, una falta de apropiación de los procesos y resultados del desarrollo profesional. Los maestros cuestionan los programas de formación y lo que en ellos se invierte. Se planifica tecnocráticamente, y la transferencia de saberes se ve dificultada por la necesidad de una adecuada contextualización. Se aplican universalmente las prácticas docentes sin tener en cuenta el contenido, la edad de los estudiantes, o el nivel de desarrollo cognitivo. A lo anterior se agrega la ausencia de una evaluación sistemática del desarrollo profesional, y poco o ningún reconocimiento a las características de los maestros como sujetos que aprenden.

Otra de las debilidades constatadas en América latina (Marcelo Garcia y Vaillant, 2009) es que la mayor parte de las actividades de formación continua son sucesos esporádicos, en lugar de experiencias de aprendizaje evolutivas. Estas actividades tienden a ser intelectualmente superficiales, desconectadas de los temas profundos del *currículum* y del aprendizaje de los estudiantes, y suelen ser fragmentadas y no acumulativas. Los tópicos los determinan personas diferentes a los destinatarios, y no tienen en cuenta lo que sabemos sobre cómo se aprende.

Los desafíos que plantea la práctica de aula

El desarrollo profesional es una herramienta imprescindible para la mejora de la práctica de aula. Estamos lejos de los momentos en los que se pensaba que el

bagaje de conocimientos adquiridos en la formación inicial docente, unido al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, podía resultar suficiente para ejercer el trabajo de docente. Los vertiginosos cambios que se producen en nuestras sociedades nos inducen a creer que el desarrollo profesional, lejos de ser una cuestión voluntarista y casual, se ha convertido en una necesidad imperiosa para los maestros.

El desarrollo profesional docente implica interacción con los contextos espacial y temporal. El contexto espacial refiere al ambiente social, organizativo y cultural en el que el trabajo de los maestros se lleva a cabo. Dentro de estos ambientes se producen múltiples interacciones sociales que involucran colegas, padres y directores. De esta forma, las condiciones de trabajo influyen en el desarrollo profesional docente promoviéndolo o inhibiéndolo. Pero estas condiciones no deben entenderse como una relación de causa efecto, sino como elementos mediadores. El contexto espacial en el que se desarrolla la actividad del maestro influye, pero hay una dimensión temporal o biográfica que también ejerce su influencia en la actitud que se adopta ante el desarrollo profesional. Diversos estudios muestran que los maestros se centran en diferentes temas en función del momento en la carrera docente en que se encuentren (Vaillant y Marcelo García, 2015).

Observamos que, aunque las prácticas formativas tradicionales siguen teniendo una considerable presencia, poco a poco emergen estrategias y procesos alternativos que se configuran a partir de una definición diferente en cuanto a lo que significa aprender a enseñar.

A pesar de la importancia que el desarrollo profesional docente tiene, tanto para el maestro como para la calidad de su enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, la tradición ha mostrado un tipo de desarrollo profesional caracterizado por su lejanía respecto a las necesidades de docentes, estudiantes y escuelas.

Hacia donde ir

¿Qué conocemos acerca del desarrollo profesional que genera aprendizajes en los maestros? ¿a dónde deberían encaminarse los esfuerzos para mejorar la calidad de nuestros maestros? Si revisamos la escasa producción en relación con la evaluación del desarrollo profesional docente, podemos llegar a identificar algunos elementos, componentes o principios en los que coinciden los diferentes estudios. Hawley y Valli (1998) llegaron a sistematizar nueve principios que deberían orientar la práctica del desarrollo profesional, que sintetizamos a continuación.

El contenido del desarrollo profesional determina su eficacia: los contenidos del desarrollo profesional docente deberían centrarse en lo que los estudiantes han de aprender, y en la forma que ellos tienen de enfrentarse a diferentes problemas. El contenido del desarrollo profesional debería tratar directamente sobre lo que se espera que los estudiantes aprendan, y sobre aquellas estrategias didácticas que la investigación y la experiencia han demostrado que son eficaces.

El eje articulador es el análisis del aprendizaje de los estudiantes: el desarrollo profesional que se basa en el análisis del aprendizaje de los estudiantes, ayuda a los maestros a acortar la distancia entre el aprendizaje de los estudiantes y el aprendizaje deseado. Estas metas de aprendizaje de los estudiantes también proporcionan el fundamento para definir lo que los maestros necesitan aprender. Este principio destaca la importancia de diseñar el desarrollo profesional docente haciendo centro en los datos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el empleo de indicadores de aprendizaje ha demostrado ser un instrumento útil cuando se formulan los objetivos de la formación continua del maestros.

La escuela es el telón de fondo: el desarrollo profesional debería estar basado en la escuela, y construirse en torno al trabajo diario de enseñanza. Los maestros aprenden de su trabajo. Para aprender a enseñar de forma más eficaz, se requiere que ese aprendizaje se planifique y se evalúe. Es preciso que el aprendizaje ocurra en un contexto específico. El desarrollo del currículum, la evaluación y los procesos de toma de decisiones siempre representan ocasiones propicias para el aprendizaje.

La resolución colaborativa de problemas es un pilar: el desarrollo profesional debería organizarse en torno a formas colaborativas de resolución de problemas. Sin resolución de problemas de forma colaborativa, es posible que ocurran cambios individuales, pero esto no garantiza que cambie la escuela. Las actividades de resolución colaborativa de problemas permiten a los maestros trabajar juntos para identificar problemas y luego solucionarlos. Las actividades pueden incluir grupos interdisciplinarios, grupos de estudio o de investigación-acción.

El desarrollo profesional debería ser continuo y evolutivo: adoptar e implementar prácticas eficaces requiere de un aprendizaje continuo, lo que implica seguimiento y apoyo para posteriores aprendizajes a partir de fuentes externas a las escuelas. Por lo tanto, el diseño del desarrollo profesional debe otorgar tiempo suficiente para aplicar nuevas ideas. El seguimiento y el apoyo aseguran que el desarrollo profesional contribuya a un cambio real y a la mejora continua.

Hay que garantizar la incorporación de múltiples fuentes de información: el desarrollo profesional debería incluir información sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes, así como sobre la enseñanza y el resto de los procesos implicados en la implementación de los aprendizajes adquiridos a lo largo del desarrollo profesional. El desarrollo profesional debería incluir su propia evaluación, utilizando a tales efectos diferentes recursos: portafolio, observaciones de profesores, evaluación de compañeros, resultados de los estudiantes.

Es necesario tener en cuenta las creencias: el desarrollo profesional debería proporcionar oportunidades para mejorar la comprensión sobre las teorías que subyacen al conocimiento y a las habilidades para aprender. Puesto que las creencias actúan como un filtro del conocimiento y orientan la conducta, el desarrollo profesional no puede dejar de abordar el análisis de las creencias, experiencias y hábitos de los maestros. Además, cuando los maestros poseen una adecuada comprensión de la teoría que subyace a las prácticas docentes concretas, entonces se encuentran en mejores condiciones para adaptar sus estrategias de aprendizaje a las circunstancias en las que se aplican.

El desarrollo profesional integra un proceso de cambio: las actividades de desarrollo profesional deberían conectarse con un proceso de cambio más amplio y comprehensivo, centrado en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Mejorar las capacidades de los maestros sin cambiar las condiciones que influyen en la posibilidad de aplicar estas capacidades puede incluso resultar contraproducente. Estas condiciones incluyen el tiempo y oportunidades de practicar nuevos métodos, una adecuada financiación, el necesario apoyo técnico y un seguimiento sostenido.

Algunas reflexiones finales

El desarrollo profesional es un proceso a largo plazo, que incluye diferentes tipos de oportunidades y experiencias planificadas con sistematicidad para promover el crecimiento y el desarrollo del maestro. De esta forma, se entiende que las experiencias son más eficaces si permiten que los maestros relacionen las nuevas experiencias con sus conocimientos previos. Y para que esto sea posible, se requiere un adecuado seguimiento, indispensable para que el cambio se produzca.

A diferencia de las prácticas tradicionales de formación, que no relacionan las situaciones de formación con las prácticas de aula, las experiencias más eficaces para el desarrollo profesional son aquellas que están basadas en la escuela, y que se inscriben dentro de las actividades cotidianas de los maestros.

Aunque las prácticas formativas tradicionales siguen teniendo una considerable presencia, poco a poco emergen estrategias y procesos alternativos que se configuran a partir de una definición diferente en cuanto a lo que significa aprender a enseñar.

Los maestros importan –e importan mucho- para influir en el aprendizaje de los estudiantes y para mejorar la calidad de la educación. Necesitamos buenas políticas para que la formación inicial, el inicio en la docencia y el desarrollo profesional de esos maestros les asegure las competencias que van a necesitar a lo largo de su extensa trayectoria profesional. Y la sociedad requiere de buenos maestros cuya práctica profesional asegure estándares profesionales de calidad, y garantice el derecho de los estudiantes a aprender.

Bibliografía

Braslavsky, C. (2002). Teacher education and the demands of curricular change. New York: American Association of colleges for teacher education.

Day, C. (2005). Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea.

Hawley, W., & Valli, L. (1998). The Essentials of Effective Professional Development. A New Consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), (Vol. Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice, pp. 127-149). S. Francisco: Jossey-Bass.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009) Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?. Madrid: Narcea.

Terigi, F. (2007). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Serie Documentos de Trabajo No 50 Santiago de Chile: PREAL.

Vaillant, D. (2005) Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional, Barcelona, Editorial Octaedro.

Vaillant, D. y Marcelo C. (2015). El A,B,C y D de la formación docente. Madrid: Narcea.