



Al Punto

Reconsiderando el Desarrollo Profesional Continuo:

Una Estructura para la Planificación

La preparación profesional de los maestros y sus condiciones de trabajo, han sido identificados como elementos fundamentales para mejorar la educación primaria y secundaria para el siglo XXI (Darling-Hammond, 1997). Un informe reciente del Centro Nacional de Estadísticas de la Educación (1997), revela que muchos maestros no están adecuadamente preparados para sus deberes docentes ni siquiera después de recibir su licencia inicial. Esta situación es peor en los distritos urbanos, en donde un número considerable de maestros no tiene licencia, en donde aun los maestros licenciados abandonan sus tareas después de unos pocos años, y en donde las condiciones de trabajo son frecuentemente pobres y están en proceso de deterioro.

Si pretendemos que nuestros esfuerzos por mejorar las escuelas tengan éxito como cambios fundamentales y duraderos en el “núcleo de la práctica educativa” (Elmore, 1996), entonces hay por lo menos una lección que resulta clara. Las instituciones de educación superior, los distritos y las agencias de educación estatal deben crear juntos estrategias, incentivos y opciones que promuevan la capacitación de los educadores en las nuevas prácticas y perspectivas que generalmente cambiarán esta parte central de la docencia. Para enfrentar exitosamente este desafío es necesario reconsiderar tanto el desarrollo del staff como el desarrollo profesional.

Cuando Elmore (1996) y otros hablan de “núcleo de la práctica educativa”, se refieren al “modo en que los maestros entienden la naturaleza del conocimiento y el papel del estudiante en el aprendizaje, y cómo estas ideas acerca del conocimiento y el aprendizaje se manifiestan en la enseñanza y el trabajo en clase”. Los maestros deben aprender nuevas maneras de organizar sus escuelas y clases, nuevos modos de agrupar a los estudiantes, y nuevos enfoques de aprendizaje que cambien la relación existente entre maestros y estudiantes. Debemos presentarles a los maestros nuevas maneras que puedan servir para compartir la responsabilidad de instruir a grupos de estudiantes. Finalmente, debemos preparar a los maestros para explorar nuevos procedimientos para determinar y documentar el aprendizaje de los estudiantes, los cuales puedan ser comunicados a los estudiantes, a otros maestros, a padres, a miembros de la comunidad y a administradores.

¿Por Qué Distinguir el Desarrollo del Staff del Desarrollo Profesional?

Lograr nuevos enfoques para la capacitación en profundidad de los maestros requiere en primer lugar una distinción entre el desarrollo del staff de las escuelas y el desarrollo profesional de los maestros. Aunque ciertamente ambos coinciden hasta cierto punto, es útil establecer el foco del *desarrollo del staff* en la elevación de la capacidad de la organización, mientras que el foco del *desarrollo profesional* es la elevación de la capacidad del profesional a nivel individual, y de esta manera la de la profesión en su conjunto. Comprender la naturaleza de lo que tienen en común y aprovecharla para crear y utilizar oportunidades para ambos, es críticamente necesario si se espera que las escuelas urbanas respondan exitosamente a las necesidades tanto de los maestros como de las organizaciones escolares.

La distinción entre desarrollo del staff y desarrollo profesional es importante para una planificación integral y efectiva. Todos los maestros de una organización dada muchas veces necesitan y tienen la obligación de participar en tareas de desarrollo del staff como condición de empleo en la escuela. Los incentivos son por lo general extrínsecos y la adquisición de las metas de conocimiento depende de sanciones impuestas colectivamente por el cuerpo docente y el staff de la escuela. La mayoría de los educadores sabe quiénes son los que participan con reticencia y a veces solamente ante la amenaza de sanciones, en las tareas de desarrollo del staff para toda la escuela. Los cambios en las prácticas de enseñanza producidos por las tareas de desarrollo del staff pueden ser relativamente pequeños debido a: (1) el foco organizativo del desarrollo del staff, (2) la naturaleza de los incentivos y las

sanciones típicamente aplicados en las escuelas, y (3) el tiempo disponible y la cantidad y naturaleza del aprendizaje que suele requerirse. Si todo el mundo tiene que participar, lo que tiende a dominar entre el grupo de maestros de la organización es el mínimo de tolerancia común al aprendizaje y al cambio.

Como el desarrollo profesional se concentra en cambio en el maestro

como individuo, los esfuerzos pueden dirigirse hacia aquellos individuos que poseen la motivación intrínseca de aprender en profundidad y en forma continua, tal como se requiere para el cambio fundamental en el núcleo de la práctica educativa. En forma diferencial, se puede destinar una cantidad limitada de recursos con el fin de maximizar con el tiempo tanto el desarrollo del staff como el desarrollo profesional, sin crear conflictos entre la motivación disponible y la dimensión e importancia del aprendizaje requerido para cualquier maestro específico. Este tipo de planificación cuidadosa puede dar respuesta a las necesidades de aprendizaje tanto de las escuelas como de los maestros, de una manera integrada que minimice el conflicto y recompense la innovación.

¿Cómo se pueden planificar simultáneamente el desarrollo del staff y el desarrollo profesional en una escuela?

La planificación en forma diferencial para el desarrollo del staff y el desarrollo profesional requiere que se preste atención simultáneamente a tres consideraciones: (1) los resultados de aprendizaje deseados, (2) la dimensión o complejidad del aprendizaje en cuestión, y (3) los formatos que sean más apropiados para lograr los resultados de aprendizaje.



CONSIDERACIÓN 1:

Formatos Típicos de Desarrollo del Staff y de Desarrollo Profesional

La extensión y variedad de formatos para las actividades de desarrollo ya sea del staff o profesional son bastante amplias. Sin embargo, tanto los distritos escolares como las universidades – los dos iniciadores más comunes de desarrollo del staff y profesional – tienden a depender por lo general de un número pequeño de estas opciones.

Generalmente, los distritos escolares tienden a depender de los formatos más cortos y las universidades de los más largos. Entre las alternativas cortas está el omnipresente taller de 1 o 2 horas, medio día o día completo, o la conferencia de sesiones múltiples. Los remedios más largos incluyen cursos en secuencia de hasta un año de duración, cursos aislados, cursos cortos de varias semanas y grupos de estudio continuo para maestros.

Formatos Típicos de Desarrollo Profesional y del Staff

- **Talleres de 1 a 2 horas**
- **Taller de medio día**
- **Taller de varios días**
- **Conferencia con sesiones múltiples**
- **Mini-curso de 2 a 5 semanas de duración**
- **Grupos de estudio recurrentes**
- **Proyectos de investigación y acción**
- **Cursos trimestrales o semestrales**
- **Secuencia de cursos**

CONSIDERACIÓN 2:

Objetivo de Aprendizaje Buscado

Metas de Aprendizaje Buscadas

- **Compartir información**
- **Adquirir destrezas**
- **“Marketing”**
- **Aprendizaje Conceptual/Integrado**

Una cantidad substancial de publicaciones ha concluido que se necesitan formatos de duración más larga para los maestros o de hecho para cualquier persona, si se desea lograr un aprendizaje más profundo e integrado. Los formatos más cortos sin simplemente demasiado breves (Darling-Hammond, 1997, Liberman, 1995). La mayoría de los educadores son conscientes de las limitaciones de los servicios internos breves de tan sólo una sesión para el logro de cualquier aprendizaje substancial por parte del maestro y sin embargo, tendemos a depender de tales formatos a pesar de sus limitaciones.

Alternativamente, *podríamos* utilizar formatos más cortos para promover la necesidad de esfuerzos más profundos. Esta estrategia puede ayudar a generar el tipo de motivación intrínseca necesaria para la incorporación de más maestros a los esfuerzos de aprendizaje a más largo plazo. Los formatos más cortos también pueden ser medios efectivos para diseminar información, ya sea para el desarrollo del staff o para el desarrollo profesional. Sin embargo, la diseminación de información raramente logra el tipo de desarrollo de destrezas o el aprendizaje conceptual e integrado requerido para lograr cambios fundamentales en el núcleo de la práctica educativa.

CONSIDERACIÓN 3:

“Dimensión” y Complejidad del Aprendizaje Requerido

Las consideraciones más difíciles de integrar con las primeras dos son la dimensión y complejidad de la tarea de aprendizaje planteada. La dimensión y complejidad son importantes por dos motivos. Aprender a usar un formulario nuevo para registrar incidentes o solicitar el apoyo de semejantes para resolver problemas, son ejemplos de temas relativamente discretos y también pequeños. Cualquiera de ellos puede ser tratado en un formato breve y ambos están relacionados con el desarrollo del staff.

Aprender a programar y dirigir conferencias juveniles o construir un portafolio estudiantil son también tareas relativamente pequeñas que pueden tratarse en un formato breve. Sin embargo, integrar el uso de tal información y destreza con otras prácticas del currículum y de enseñanza de una manera consistente requiere una comprensión más amplia de las teorías y relaciones existentes entre las diferentes prácticas de evaluación de estudiantes. Similarmente, aprender y aplicar las teorías de inteligencia múltiple, aprendizaje cooperativo, constructivismo o instrucción directa dependen de un dominio no solamente de tales teorías, sino también de la relación entre las diferentes prácticas comunes y la teoría.



Figura 1

Cuanto más extensa o compleja es la tarea de aprendizaje, más necesario es procurar tal aprendizaje a través de formatos de mayor duración y profundidad. La Figura 1 ilustra una manera de considerar estas 3 dimensiones y de planificar eficientemente tanto el desarrollo del staff como el desarrollo profesional.

Con Respecto a la Dirección y la Identificación: Cómo Apoyar el Cambio en la Organización Mediante un Desarrollo Profesional Ligado e Integrado al Trabajo.

Una implicancia adicional de la distinción entre desarrollo del staff y desarrollo profesional es la identificación con el proceso de toma de decisiones y con los objetivos de los que tales decisiones se desprenden. El desarrollo del staff, dirigido hacia la capacidad colectiva de la organización, requiere la toma de decisiones en colaboración y el compromiso del grupo. Por supuesto, el desarrollo del staff puede ser impuesto. Un administrador o proceso administrativo puede dirigir la provisión de enseñanza e información al cuerpo docente/staff con el fin de aumentar la capacidad de la organización. Sin embargo, vale la pena considerar que el *aprendizaje* genuino está bajo el control del individuo. Transformar la enseñanza en aprendizaje es esencialmente una decisión y responsabilidad individual.

El desarrollo profesional, nutriéndose como lo hace de la motivación individual, debe estructurarse también para maximizar la toma de decisiones y la responsabilidad individual. La siguiente definición y los siguientes principios, desarrollados por maestros y educadores de maestros, pueden dirigir el proceso de planificación aquí descrito y ayudar a los planificadores a equilibrar consideraciones de formato y objetivos y demandas de aprendizaje para el desarrollo tanto del staff como profesional.

El Desarrollo Profesional Continuo (DPC) es un sistema flexible, guiado por el educador, en el que los educadores planifican experiencias de capacitación que con el tiempo resultan en un aprendizaje y experiencias de vida cada vez mejores, tanto para los estudiantes como para los educadores.

Principio 1: Centrado en los Niños y la Juventud

El propósito del DPC para los educadores es en última instancia hacer una diferencia en el aprendizaje y las vidas de los estudiantes. Cualquier sistema de DPC efectivo debe mantener este punto en foco y ayudar a los participantes a conectar su adiestramiento con los resultados académicos de los estudiantes.

Principio 2: Enfocado en el Educador/Aprendiz

Un sistema de DPC efectivo significa que los **educadores** aprenden y exploran nuevas ideas que pueden aplicar en su propia práctica. El educador/aprendiz debe “hacerse cargo” de diseñar sus propias experiencias de DPC de modos que promuevan su propio aprendizaje, aplicación y reflexión.

Principio 3: Profundidad

Un sistema de DPC efectivo crea la oportunidad de que los educadores se tomen el tiempo necesario para trabajar extensamente con ideas e información nuevas. Este aprendizaje profundo es el único que puede ser integrado adecuadamente a la práctica de maneras que beneficien tanto a los educadores como a los estudiantes.

Principio 4: Continuidad

Un sistema de DPC no tiene fin. Los educadores efectivos buscan aprender y crecer en forma constante. Los sistemas de DPC deben estructurarse de manera tal que los educadores puedan revalorizar y modificar en forma periódica las experiencias de DPC que apoyan su crecimiento continuo.

Principio 5: Sensible al Contexto

Las experiencias profesionales de cada educador son únicas. Las experiencias de DPC deben diseñarse a la luz de las particularidades de cada educador en cuanto a estudiantes, escuela y distrito, con el fin de ser lo más efectivas que sea posible y de responder a las necesidades específicas.

Principio 6: Enfocado en la Práctica de Grupo

Los educadores no trabajan solos. Cada vez más, para lograr responder a las necesidades de los niños y jóvenes de áreas urbanas, se requiere que los grupos de educadores y demás profesionales diseñen *conjuntamente* un aprendizaje efectivo. El sistema de DPC debe promover y proporcionar experiencias que ofrezcan este tipo de aprendizaje interdependiente de grupo y propósito.

Principio 7: Orientado Hacia la Investigación

La base de conocimientos de la enseñanza y el aprendizaje sigue creciendo y cambiando como resultado de los esfuerzos de educadores y miembros de la comunidad con base en universidades y campos escolares. Un sistema de DPC efectivo debe nutrirse de, y al mismo tiempo contribuir a esta creciente base de conocimientos.

Principio 8: Uso de Auto-evaluación Convalidada por un Panel

La evaluación de los resultados del sistema de DPC incumbe al educador/aprendiz. En momentos apropiados, el educador recaba evidencia de los efectos del desarrollo profesional continuo, que es luego convalidada por “críticos fraternos” que representan a un grupo más amplio de profesionales y consumidores. Los efectos de las experiencias de DPC deben estar relacionados con la instrucción del estudiante, la práctica docente y el crecimiento en la capacidad de la organización.

Acerca de la Autora:

Dianne L. Ferguson, Ph.D., es la Codirectora del Centro para la Síntesis de Investigación y Desarrollo de Productos del Instituto Nacional para la Mejora de las Escuelas Urbanas. También trabaja como Profesora Asociada y Directora de Apoyo Académico y Servicios Estudiantiles para la Facultad de Educación de la Universidad de Oregon.

Referencias

- Darling-Hammond, L. (1997). Nueva York: Comisión Nacional sobre la Enseñanza y el Futuro de los Estados Unidos.
- Elmore, R.F. (1996). Getting to scale with good educational practice («Llevando a Escala las Buenas Prácticas Educativas»). *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-26.
- Centro Nacional para Estadísticas de la Educación (1998). *Fast Response Survey System: Teacher Survey on Professional Development and Training («Encuesta a Maestros sobre Desarrollo y Entrenamiento Profesional»)*. Washington D.C., Ministerio de Educación de EE.UU.
- Liberman, A. (1995). Practices that support teacher development («Prácticas que Promueven el Desarrollo de los Maestros»). *Pbi Delta Kappan*, 76(8), 591-596.

Al Punto puede ser reproducido para ser diseminado en forma amplia y puede obtenerse en inglés o español en la página web del Instituto Nacional: <http://www.urbanschools.org>