

## *La formación del profesorado en Estados Unidos. Iniciativas orientadas a la mejora educativa*

### *Teacher education in United States. Initiatives aimed to educational improvement*

**Denise Vaillant**

e-mail: [vaillant@ort.edu.uy](mailto:vaillant@ort.edu.uy)  
*Universidad ORT (Uruguay)*

**Jesús Manso Ayuso**

e-mail: [jmanso@nebrija.es](mailto:jmanso@nebrija.es)  
*Universidad Nebrija (España)*

**RESUMEN:** En la última década se han incrementado las investigaciones e informes internacionales referidos al profesorado. La acumulación de estudios y evidencia empírica ha puesto de manifiesto la importancia que el desempeño de los docentes tiene en el aprendizaje de sus estudiantes. Así, se hace necesario preguntarse cómo lograr una mejora de la formación de maestros y profesores, para que esta tenga un impacto real en las aulas. Estados Unidos, con su amplitud y diversidad, constituye un contexto propicio para profundizar en el conocimiento de iniciativas de reconocido prestigio internacional. Además, muchas de las propuestas de ese país, brindan ideas inspiradoras para re-pensar los programas de formación docente en otras realidades educativas. Este artículo se centra en algunas de esas iniciativas, entre las cuales se incluyen algunas relacionadas con los estándares de acreditación de instituciones formadoras, con las innovaciones en la formación inicial, con la certificación alternativa y, finalmente, con prácticas innovadoras en materia de desarrollo profesional docente.

**Palabras clave:** formación del profesorado; Estados Unidos; educación; estándares; acreditación; certificación.

**ABSTRACT:** In the last decade research and international reports have placed teachers at the very center of analysis and diagnosis. Empirical evidence and studies have stressed once and again the important effect of teacher performance on student learning. Thus, today the question of how to train our teachers to guarantee a positive impact in the classroom is a pressing one. The United States of America, with its vastness and amplitude, constitutes a privileged place to study initiatives aiming to recognize the prestige of teachers. Furthermore, many of the initiatives in this country provide insight and inspiration for re-thinking programs of teacher training in other educational settings. This article centers on some of these initiatives, among which are institutional accreditation standards, initial training, alternative certification and, finally, innovative practices in teacher development.

**Key Words:** teacher education; United States; standards; accreditation; certification.

Recibido / Received: 05/09/2012

Aceptado / Accepted: 17/10/2012

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.006>

## 1. Introducción

El análisis del contexto educativo actual evidencia una demanda creciente por parte de las autoridades educativas, los investigadores y de los propios maestros y profesores, para que las instituciones que forman a los docentes respondan de forma más adecuada a las necesidades de una profesión cada vez más exigente y compleja (Marcelo y Vaillant, 2009). Esa es la principal razón por la que resulta cada vez más importante plantearnos cuáles son los escenarios futuros y preguntarnos cómo hacer para orientar hacia ellos la formación docente. Una posibilidad es el análisis y la reflexión en torno a experiencias que han promovido acertados cambios, que se mantienen y se desarrollan con el paso del tiempo. Entre los países que han diseñado e implementado innovaciones y reformas exitosas se encuentra Estados Unidos (Earley, Imig y Michelli, 2011). La diversidad y la dimensión de los estados que conforman la federación estadounidense, permiten identificar una gran variedad de propuestas con alto impacto en las instituciones y en los programas de formación docente.

Los numerosos estudios sobre los Estados Unidos identifican dos grandes retos actuales relativos a la formación docente. El primero de ellos, de tipo cuantitativo, se refiere al desafío que representa el aumento de cobertura en la educación básica ya que el país cuenta con más de tres millones de docentes y en la próxima década deberá contratar unos dos millones nuevos (College Board, 2006). Datos más recientes, dan cuenta de que doscientos mil profesores son seleccionados y formados todos los años en Estados Unidos (Greenberg, Pomerance y Walsh, 2011). El segundo reto, de índole cualitativa, y más importante, supone reconocer la necesidad de fortalecer y mejorar la profesión docente como instrumento fundamental para alcanzar las metas educativas de los próximos años (Boyd *et al.*, 2009).

La preocupación por la situación de la docencia no es nueva ya que desde hace varios años diversas investigaciones muestran que Estados Unidos está teniendo problemas para tener buenos docentes (Kirby, McCombs, Barney y Naf-tel, 2006; Darling-Hammond, 2010). Diferentes factores, como unos salarios y unas condiciones laborales inadecuadas o una formación docente insuficiente, contribuyen a ese escenario deficitario (Darling-Hammond, 2006).

Existen serias dificultades a la hora de atraer y retener buenos docentes. Un informe de algo más de una década (Public Agenda, 2000) mostraba que la profesión docente en Estados Unidos es como una «puerta giratoria», dado que aproximadamente un tercio de los docentes se encuentran en transición para ingresar o para salir de las escuelas cada año. Más de una década después de aquel informe, la situación permanece y un porcentaje importante de docentes noveles abandonan la profesión en su primer año de ejercicio (Borman y Dowling, 2008; Cochran-Smith *et al.*, 2012).

El escenario en Estados Unidos muestra que los problemas que hoy tiene la docencia, y fundamentalmente su capacidad de atracción y retención, afectan también a naciones con altos niveles de desarrollo económico (Barber y Mourshed, 2007). Los desafíos son muchos pero al mismo tiempo surgen respuestas innovadoras y estrategias integradas con adecuado financiamiento (Benner y Hatch, 2011). Quizás sea este uno de los elementos que marca la diferencia con algunos países del entorno iberoamericano e, incluso, europeo. En los siguientes apartados, que configuran el núcleo del artículo y que se sintetizan en la tabla 1, presentamos algunas experiencias que consideramos inspiradoras para re-pensar la formación de los docentes en los países de nuestro entorno.

Tabla 1. Iniciativas de mejora de la formación de los docentes en los Estados Unidos

Ejes principales	Iniciativas destacadas
Estándares en la acreditación de instituciones formadoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- California: aseguramiento de la calidad en la formación</li> <li>- NCATE: acreditación en base a seis estándares básicos</li> </ul>
Innovación en la Formación docente inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cornege Corporation of NY: <i>Docentes para una Nueva Era</i></li> <li>- US- Dpt. Education: <i>Nuestro futuro, nuestros profesores</i></li> </ul>
Flexibilización y titulación alternativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- US- Dpt. Education: programa de <i>Transición a la docencia</i></li> <li>- Texas: programa de certificación alternativa</li> </ul>
Desarrollo profesional docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Washington: certificación profesional- PROCERT</li> <li>- US- Dpt. Education: programa TIF</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Vaillant y Manso (2012).

Como ya se ha indicado con anterioridad, existe una amplia diversidad de propuestas relativas a la formación del profesorado en Estados Unidos. Las iniciativas que desarrollamos en este artículo, fueron seleccionadas por su actualidad e incidencia. Además, muchas de las propuestas seleccionadas se desarrollan desde hace más de diez años, han sido objeto de múltiples libros y artículos y han inspirado experiencias similares en otras regiones. En base a estos criterios, hemos reagrupado las iniciativas estudiadas en torno a los cuatro ejes que figuran en la tabla 1. Por último, se ha procedido también a seleccionar dos de los programas que nos resultaron más representativos para cada uno de los ejes principales que se desarrollan a continuación.

## 2. Estándares de acreditación de instituciones formadoras

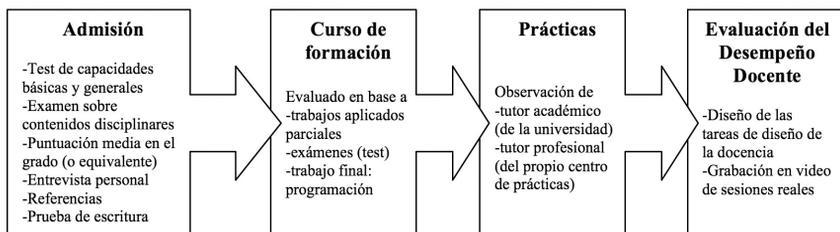
En la última década se han promovido a nivel mundial experiencias de alto interés en materia de estándares para la formación de docentes (Akiba, Cockrell, Simmons, Han y Agarwal, 2010). Algunas de ellas tienen poco tiempo de implementación, tal es el caso de los países asiáticos o de Turquía, pero todas parecen obtener un beneficio considerable para las instituciones y programas formadores acreditados (Grossman, Sands y Brittingham, 2010; Manso y Ramírez, 2011). En el caso de los Estados Unidos hay dos experiencias muy citadas en la bibliografía internacional: el sistema de aseguramiento de la calidad en la formación docente del Estado de California y el Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación Docente<sup>1</sup> (NCATE).

### 2.1. Formación docente: aseguramiento de la calidad en California

Si nos referimos al caso de California, constatamos que en este Estado existen diversas modalidades de formación docente, lo que ha generado una necesidad en asegurar la calidad del sistema. Así, surge el *Center for the Future of Teaching and Learning* que desde 1999 publica de forma bianual un informe sobre el estatus de la profesión docente<sup>2</sup>. Con este organismo se consolida un mecanismo basado en un sistema de información que monitorea y evalúa, de forma permanente, a los candidatos a la docencia.

En el informe realizado por Wechsler *et al.* (2007) se definen las cuatro etapas centrales del programa. El sistema ofrece información sobre las fortalezas y debilidades de los candidatos a la docencia en los cuatro momentos clave descritos en la figura 1: la admisión, el período en que se realizan los cursos, las prácticas y, antes de finalizar la formación, la evaluación de desempeño docente.

Figura 1. Fases y medidas para asegurar la calidad de la formación del profesorado en California



Fuente: elaboración propia a partir de Wechsler et al. (2007).

<sup>1</sup> En inglés, *National Council for Accreditation of Teacher Education* (NCATE).

<sup>2</sup> En inglés, *The Status of the Teaching Profession*.

La etapa de admisión es la primera instancia en la que los candidatos a un programa de formación ponen a prueba sus capacidades. En California, quienes desean ingresar a la formación docente son evaluados en relación al área o asignatura que desean enseñar, y a su disposición y actitudes hacia la tarea de enseñar.

La evaluación de conocimientos en esta etapa se apoya, en la mayor parte de los programas de formación, en las medidas estandarizadas que suelen utilizarse en el sistema universitario estadounidense, como el *grade point average* (GPA). Además, se toma como referencia la aprobación del *California Basic Educational Skills Test* (CBEST)<sup>3</sup> y el *California Subject Examinations for Teachers* (CSET)<sup>4</sup>, este último para determinar suficiencia en la asignatura específica que el candidato quiere enseñar en el futuro. Los datos disponibles sobre los niveles de aprobación de estos test muestran que sirven como un primer filtro importante para el ingreso a la formación docente, especialmente el CSET, en tanto permite priorizar para el ingreso a la profesión a quienes demuestran tener los conocimientos disciplinares adecuados para enseñar.

Las actitudes y disposición de los candidatos hacia la tarea de enseñar son una preocupación central en las instituciones formadoras de docentes. En las entrevistas de admisión, se suele preguntar a los estudiantes su opinión respecto a situaciones vinculadas con la tarea de enseñar, los rasgos que consideran debe tener un buen docente, su posición frente al trabajo con niños. También en esa instancia suele evaluarse la capacidad propositiva, las competencias comunicativas y el compromiso con la docencia.

Una vez aceptados en un programa de formación, los candidatos deben completar los cursos. En este período son evaluados por sus profesores a través de diversos mecanismos de evaluación, y no existe un criterio único para hacerlo, lo que dificulta la posibilidad de diferenciar competencias y detectar problemas en forma estandarizada. Además de trabajos parciales (continuos) y exámenes tipo test, este programa incluye mecanismos de evaluación que consisten en diseñar, desarrollar y evaluar un área temática concreta del curriculum de alguna asignatura (ver tabla 2). Ese proceso se plasma en un trabajo final de tipo más global en los que el estudiante debe demostrar el grado en que posee las competencias establecidas por el Estado de California, a través de las *Expectativas de Desempeño Docente*<sup>5</sup> (Commission on Teacher Credentialing, 2009).

<sup>3</sup> Más información en [www.cbest.nesinc.com](http://www.cbest.nesinc.com) [Último acceso: 04/09/2012].

<sup>4</sup> Más información en [www.cset.nesinc.com](http://www.cset.nesinc.com) [Último acceso: 04/09/2012].

<sup>5</sup> En inglés, *Teaching Performance Expectations* (TPEs).

Tabla 2. La evaluación para los egresados de formación docente en California

Trabajo a realizar para la evaluación final. Los pasos a seguir para la elaboración, desarrollo y evaluación de la programación didáctica	Seleccionar el foco de la lección, en base a los estándares fijados por el Estado de California y los objetivos de aprendizaje reflejados en ellos
	Identificar estrategias de aprendizaje para la lección, describiendo la estrategia cognitiva a utilizar para lograr el aprendizaje de los estudiantes y proponiendo los métodos para motivarlos
	Crear el desarrollo de la unidad didáctica (sesión), proponiendo un tema motivador, presentando los contenidos, las preguntas y los materiales de base y apoyo y proponiendo métodos e instrumentos de evaluación
	Enseñar la lección, documentando las notas usadas en clase, incluyendo los materiales producidos y utilizados por los estudiantes
	Reflexionar sobre la sesión desarrollada, escribiendo un análisis detallado, discutiendo fortalezas y debilidades, y proponiendo acciones para mejorarla
Los objetivos/criterios de la evaluación	Crear una lección apropiada para el nivel de los estudiantes
	Comprometer a los estudiantes
	Hacer que el contenido sea accesible para todos los alumnos, integrando diversos métodos de enseñanza
	Evaluar el conocimiento de sus estudiantes

Fuente: Elaboración propia a partir de Wechsler *et al.* (2007) y Commission on Teacher Credentialing (2009).

Estas evaluaciones constituyen una herramienta analítica fundamental para los programas de California, porque ofrecen la oportunidad de medir el progreso de los estudiantes hacia metas claras y precisas y, sobre todo, permiten identificar fortalezas y debilidades frente a distintas competencias necesarias para ejercer la docencia.

Por otro lado, las prácticas se realizan bajo la supervisión de un docente experto (*master teacher*) de la escuela en que se realizan y un supervisor de la universidad. La primera figura garantiza que quien tutoriza las prácticas está inserto en la escuela y se encuentra muy vinculado al trabajo docente real; por el contrario, esta figura de *master teacher* no necesariamente conoce y maneja adecuadamente los criterios estandarizados de evaluación de los programas de formación. Los supervisores de la universidad, en cambio, suelen manejarlos sin problemas, pero acostumbran estar más ajenos a la vida escolar y al trabajo real que los estudiantes deberán afrontar al egresar. En algunos casos, también se ha contado con la co-

laboración de docentes jubilados de los distritos escolares, buscando incluirlos en la estructura curricular para que tengan, además de la visión sobre el trabajo práctico, información directa y de calidad sobre el desempeño de cada candidato en el período de cursos. Adicionalmente, algunos programas han estimulado la formación específica de sus *master teachers*, ofreciéndoles apoyo económico para asistir a cursos de desarrollo profesional en contenidos como: estándares para la buena docencia, evaluación, técnicas de observación, o métodos para tutoría.

Por último, el programa se apoya fuertemente en la evaluación al egreso. A partir del año escolar 2008-2009, todos los candidatos a la docencia de California deben aprobar una *Evaluación de desempeño docente*<sup>6</sup> diseñada para medir el grado en que los egresados se acercan a las expectativas establecidas. Existen dos opciones principales para que los programas de formación incorporen esta evaluación, el California *Teaching Performance Assessment* (California TPA) y el *Performance Assessment for California Teachers*<sup>7</sup> (PACT):

- En el California TPA el estudiante debe realizar una serie de tareas: la pedagogía específica de la asignatura a enseñar, el diseño de la instrucción, la evaluación de aprendizaje y la culminación de la experiencia docente.
- Por su parte, el PACT, generado por un consorcio de treinta universidades, está basado en el modelo de *Teaching Event and Embedded Signature Assessments* (ESAs).

Ambos han sido diseñados para evaluar un amplio espectro de habilidades y competencias para el ejercicio de la docencia.

La implementación del TPA, en cualquiera de las dos opciones, es responsabilidad de los programas de formación docente. Para poder llevar a cabo la evaluación, en ambas modalidades los programas se apoyan en sus profesores, supervisores, y tutores, quienes son los encargados de conducir el proceso. Para que puedan realizar adecuadamente esta tarea, existen instancias de formación llevadas a cabo por la *Commission on Teacher Credentialing*, el organismo encargado de regular la calidad docente en California.

En la actualidad, el programa se desarrolla según el proceso antes descrito y con una presencia cada vez mayor. Según los resultados publicados en el informe más reciente, el fuerte descenso de inversión económica en educación en California no ha supuesto modificaciones significativas en el presupuesto y desarrollo del programa. Sin embargo, si conviene indicar que la evolución de los resultados esperados, conforme a tendencias de años anteriores, no han sido tan evidentes en el último curso evaluado 2010-11 (Bland *et al.*, 2011).

<sup>6</sup> En inglés, *Teaching Performance Assessment* (TPA).

<sup>7</sup> Recientemente, entró en vigencia el *Fresno Assessment of Student Teachers* (FAST), que también es utilizado, aunque en menor medida, como modelo de TPA.

Junto a esta iniciativa, e igualmente relacionada con la estandarización de las instituciones y programas de formación del profesorado, existe una segunda propuesta, en este caso dependiente de un organismo del gobierno central estadounidense, de reconocido prestigio internacional, que analizaremos en los párrafos que siguen.

## 2.2. *El Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación Docente*

El Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación Docente (NCATE) se puso en marcha a partir de 1954 y opera como un cuerpo independiente en la acreditación de la formación de maestros y profesores. Cuenta con el aval de las principales organizaciones profesionales de docentes e instituciones formadoras<sup>8</sup>. El NCATE acredita a instituciones formadoras de docentes con referencia a un conjunto de estándares o criterios que son revisados cada siete años<sup>9</sup> en base a un amplio proceso de consulta entre educadores, tomadores de decisiones e investigadores en el campo educativo.

Los estándares miden la efectividad de las instituciones formadoras para alcanzar una formación de alta calidad. Para lograr la acreditación, una institución debe aplicar formalmente y, a partir de este momento se agenda una visita de acreditación y, luego de ello, la institución debe preparar un informe en el que describe su situación en relación a los estándares planteados. Además, los estándares utilizados parten de una visión concreta respecto de los saberes y habilidades que los egresados de la formación docente deben tener para trabajar en forma efectiva con sus estudiantes. En este sentido, proveen una guía que se estructura en base a seis ejes que aparecen descriptos en la tabla 3.

Tabla 3. Estándares de acreditación de instituciones formadoras en los Estados Unidos

Estándar	Descripción
<b>Conocimientos y habilidades de los candidatos</b>	Los candidatos tienen y demuestran conocimientos sobre contenidos, entorno y prácticas pedagógicas y requisitos profesionales para ayudar a todos los estudiantes a aprender. Las evaluaciones indican que los candidatos alcanzan los estándares estatales y los propios de la institución formadora
<b>Sistema de evaluación</b>	La institución formadora posee un sistema de evaluación que recolecta y analiza datos sobre las calificaciones de los postulantes a los programas, el desempeño de sus estudiantes y las acciones institucionales que contribuyen a mejorarlo

<sup>8</sup> Entre ellas, *American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE)*, *National Association of State Directors of Teacher Education and Certification (NASDTEC)*, *National Education Association (NEA)*, *Council of Chief State School Officers (CCSSO)* y *National School Boards Association (NSBA)*.

<sup>9</sup> La última revisión disponible corresponde al año 2007.

<b>Experiencia en campo y prácticas</b>	La institución formadora y sus centros escolares asociados diseñan, implementan y evalúan experiencias en campo y prácticas para que los candidatos a la docencia desarrollen y demuestren los saberes, habilidades y suposiciones profesionales necesarios para ayudar a todos los estudiantes a aprender
<b>Diversidad</b>	La institución formadora diseña, implementa y evalúa su currículum y provee experiencias para que todos sus candidatos puedan trabajar con un alumnado diverso y en distintos contextos socio-económicos
<b>Cualificación, desempeño y desarrollo del profesorado</b>	Los profesores están cualificados y son modelos de práctica profesional en el plano académico, de servicio y de docencia, incluyendo la capacidad para evaluar su propia efectividad y relacionarla con el desempeño de sus estudiantes de formación docente. También colaboran con profesores en las escuelas de práctica asociadas. La institución formadora evalúa sistemáticamente el desempeño de los profesores de sus programas y facilita su desarrollo profesional
<b>Gobernanza y recursos</b>	La institución formadora tiene el liderazgo, la autoridad, el presupuesto, el personal, la infraestructura y los recursos para que la preparación de los candidatos a la docencia alcance los estándares estatales y los propios de la institución formadora

Fuente: Vaillant y Manso (2012) a partir de NCATE (2008).

Los estándares antes descritos son utilizados para acreditar a las instituciones formadoras, cualquiera sean los programas que ofrezcan. Por esta razón, NCATE también ha desarrollado estándares específicos para la acreditación de los programas de formación docente, que se basa en la revisión de expertos. En la actualidad, NCATE acredita programas de formación docente en campos tan variados como educación inicial, educación tecnológica, educación ambiental, docencia de lenguas extranjeras, ciencias básicas, ciencias sociales y educación física (NCATE, 2008: 47-48).

### 3. Innovación en la formación docente inicial

Como se ha indicado en la introducción del trabajo, Estados Unidos es un país con una amplia diversidad y compleja organización. Por ello, entre sus ventajas estaría la facilidad para experimentar y poner en marcha un mayor número de iniciativas innovadoras. Tal es así que existen una serie de actuaciones y experiencias piloto promovidas por administraciones educativas entre las que se encuentran el programa *Docentes para una Nueva Era* y la propuesta *Nuestro futuro, nuestros profesores*.

#### 3.1. Programa *Docentes para una Nueva Era*

Desde finales del siglo pasado, en el estudio clásico realizado por Fullan y Hopkins (1998), se indicaba que para reformar la formación docente sería necesario:

- Generar una base de conocimiento mayor para la docencia y la formación docente.
- Atraer estudiantes capaces, diversos y comprometidos con la profesión.
- Rediseñar los programas de formación para fortalecer los vínculos entre las artes y las ciencias y entre la teoría y la práctica.
- Reformar las condiciones de trabajo en las escuelas.
- Desarrollar y monitorear estándares externos para los programas, así como para los candidatos a la docencia y los docentes que ya están ejerciendo.
- Desarrollar investigación rigurosa y dinámica centrada en la docencia y la formación docente.

De los requisitos planteados por Fullan, el proyecto *Docentes para una Nueva Era*<sup>10</sup>, implementado desde el año 2001 por la *Carnegie Corporation of New York*, busca mejorar la efectividad del desempeño profesional docente a través de la formación inicial. Este proyecto se apoya en tres supuestos fundamentales:

- la formación docente inicial puede mejorar la calidad de la docencia.
- la mejora de la calidad en la docencia requiere asistencia externa (tanto financiera como técnica).
- el éxito de los programas puede tener un efecto multiplicador en instituciones similares.

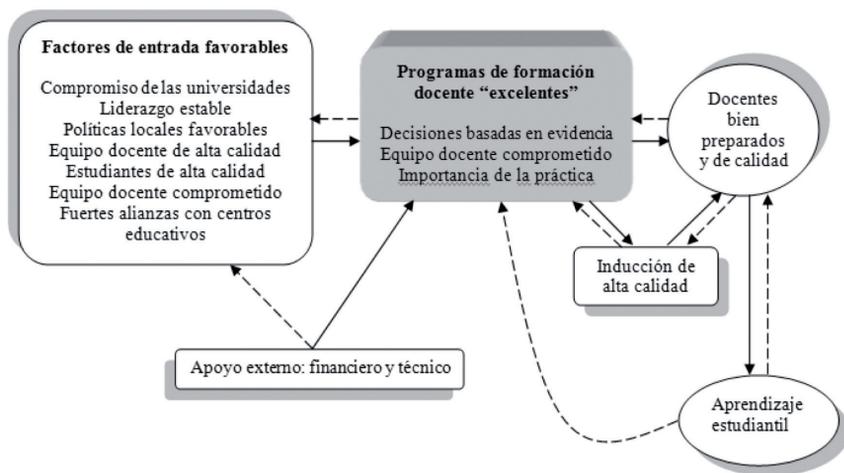
La iniciativa *Docentes para una Nueva Era* ha sufrido el impacto de la actual crisis económica en los Estados Unidos y peligró su continuidad, al menos en las condiciones en las que se desarrolló en la convocatoria original. No obstante, teniendo en cuenta el objetivo de este artículo, consideramos que puede resultar de gran relevancia conocer el proyecto inicial.

La idea principal del proyecto *Docentes para una Nueva Era* consistió en la selección de un grupo piloto de universidades que voluntariamente presentaron una propuesta innovadora para su programa de formación docente. La selección de las universidades participantes en el proyecto se realiza en base a la calidad de la propuesta que presenten, y a criterios de representatividad, tamaño, antecedentes en investigación educativa y tipo de estudiantes formados. El programa otorgaba un premio de cinco millones de dólares para apoyar a cada universidad<sup>11</sup> durante un período de cinco años. La figura 2 sintetiza el modelo que sustenta *Docentes para una Nueva Era*.

<sup>10</sup> En inglés, *Teachers for a New Era* (TNE).

<sup>11</sup> Las universidades finalmente seleccionadas fueron: *Bank Street College of Education -New York City*; *California State University, Northridge* (CSUN); *Michigan State University* (MSU); *University of Virginia* (UVa), *Boston College* (BC), *Florida A&M University* (FAMU), *Stanford University*, *the University of Connecticut* (UConn), *University of Texas at El Paso* (UTEP), *University of Washington* (UW) y *University of Wisconsin-Milwaukee* (UWM).

Figura 2. Modelo del proyecto *Docentes para una Nueva Era* en los Estados Unidos



Fuente: elaboración a partir de Kirby *et al.* (2006).

Uno de los principales valores del proyecto *Docentes para una Nueva Era* fue el énfasis en que las decisiones de transformación se tomen en base a la evidencia empírica. Tres principios básicos sustentan el programa:

- Decisiones tomadas en base a la evidencia.* Esto implica que las principales decisiones de transformación en los programas se realizan a partir de información resultante de una investigación continua, centrada en la medición de logros y avances de los estudiantes.
- Compromiso del equipo docente con la formación de los candidatos a la docencia.* Esto supone un profundo conocimiento de su materia y de la enseñanza de sus contenidos y un estrecho intercambio entre las diferentes disciplinas.
- Reconocimiento de la docencia como una profesión académica que implica experiencias de práctica o de «clínica».* Esto supone el desarrollo de alianzas duraderas entre las universidades y las escuelas para que los estudiantes de formación docente puedan conocer y experimentar la realidad de las aulas, tanto en los años de preparación como en el período de iniciación a la docencia.

Las propuestas de transformación que las universidades presentaron fueron variadas. Sin embargo, todas ellas suelen incluir actividades muy similares. Para identificarlas, se han desarrollado un conjunto de indicadores, que describimos en la tabla 4.

Tabla 4. Principios e indicadores de *Docentes para una Nueva Era*

Principios básicos	Indicadores de actividades
<b>Decisiones basadas en evidencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se determina cuál es la información necesaria para tomar decisiones</li> <li>- Se establece un sistema de recolección y procesamiento de la información</li> <li>- Se miden los resultados de los estudiantes</li> <li>- Se realiza un seguimiento de los estudiantes a través del tiempo, identificando retención, ubicación laboral, inserción</li> <li>- El equipo docente se compromete con la construcción de la información, la analiza y toma decisiones en base a ella</li> </ul>
<b>Equipo docente comprometido e integrado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se provee asesoramiento de contenidos en sus asignaturas</li> <li>- Se determinan los lugares más apropiados para las prácticas</li> <li>- Se elaboran los marcos con los estándares de habilidades y conocimientos que los nuevos docentes deben tener</li> <li>- Se diseña y retroalimenta la estructura curricular de los programas</li> </ul>
<b>Importancia de la práctica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se involucra activamente a los equipos docentes de las escuelas en el diseño, el funcionamiento y la toma de decisiones</li> <li>- Se crean alianzas estables entre los programas y los centros educativos de práctica</li> <li>- Se desarrollan estándares que reflejan lo que se debe esperar de las experiencias de práctica</li> <li>- Se evalúan las prácticas, y se llevan a cabo acciones para enfrentar los desafíos que surgen de la evaluación</li> </ul>

Fuente: Elaboración en base a Kirby *et al.* (2006).

Las evaluaciones disponibles indican que todas las organizaciones participantes reconocen que la implicación en el proyecto ha aumentado el interés y la preocupación por un proceso decisorio basado en evidencia empírica. En particular, el proyecto parece haber sido efectivo al generar información colectivamente construida, válida y confiable que permita evaluar los programas de formación, incluyendo los avances logrados en los aprendizajes de los candidatos a la docencia.

Por otra parte, las evaluaciones indican que la información es utilizada efectivamente para tomar decisiones, pese a que la construcción de los datos es una tarea compleja y de largo recorrido. A su vez, ha sido posible identificar un cambio cultural en las universidades que afecta ya no solo a los programas de formación docente sino a un gran número de departamentos y unidades académicas dentro de ellas (Kirby *et al.*, 2006).

El proyecto *Docentes para una Nueva Era* enfatiza en los vínculos entre diferentes asignaturas y entre éstas y la práctica. Además estimula el desarrollo de estándares para la docencia y para los programas de formación, y hace hincapié

en la evaluación y la investigación como ejes centrales para convertir a la docencia en una prioridad. Pero sobre todo, el proyecto *Docentes para una Nueva Era* demuestra que para el éxito de la formación inicial es imprescindible que las decisiones de transformación se basen en evidencia.

### 3.2. Programa *Nuestro futuro, nuestros profesores*

El Departamento de Educación de Estados Unidos tiene entre sus prerrogativas, el diseño de programas generales de educación y de otros específicos para la formación del profesorado. Así, en septiembre de 2011 se hizo público el último de estos planes de actuación en materia de formación del profesorado bajo el título *Nuestro futuro, nuestros profesores*<sup>12</sup> (US-Department of Educación, 2011) en el que se describe el Plan de la Administración Obama para la reforma y la mejora de la formación docente. Este documento es un claro exponente de los énfasis en los que se basa la actual administración estadounidense. Afianza la importancia de todas las ideas descritas en este artículo y refuerza la relevancia de que los programas de formación del profesorado incluyan como principio la base en la evidencia.

El Departamento de Educación ha creado un fondo especial autorizado por el Congreso en el año 2008, **para programas de formación docente en las instituciones dedicadas a grupos sociales minoritarios**. Desde la administración se les exige a los proyectos seleccionados que realicen una serie de reformas y modificaciones en sus programas como requisitos necesarios para la mejora. Esas medidas obligatorias se materializan en los siguientes elementos (US-Department of Educación, 2011):

- El acceso y la selección para participar en un programa de formación debe realizarse a partir de estándares pre-establecidos;
- Se deben desarrollar intervenciones integrales que apoyen a los candidatos durante el proceso formativo;
- Los programas deben garantizar una base académica teórica adecuada y complementaria de las experiencias de práctica docente;
- Los candidatos deben formarse según estrategias basadas en la evidencia y el uso de datos.

Es necesario promover asociaciones entre los distritos escolares locales con organizaciones no lucrativas con experiencia acumulada en el ámbito de la formación.

Las instituciones seleccionadas reciben un financiamiento durante tres años para el desarrollo de sus programas. *Nuestro futuro, nuestros profesores* ha permitido otorgar un marco normativo, financiación y visualización de medidas –consideradas

<sup>12</sup> En inglés, *Our future, our teachers*.

ejemplares– destinadas, entre otros aspectos, a reclutar y preparar a maestros que promuevan una enseñanza efectiva a lo largo de su carrera profesional. Por otra parte, *Nuestro futuro, nuestros profesores* ha promovido el modelo de programas eficaces de enseñanza y la asociación entre universidades y escuelas más carenciadas. Además se ha proporcionado apoyo a los profesores noveles y se han implementado programas para permitir el acceso a la profesión de candidatos proveniente de otros ámbitos laborales (US-Department of Educación, 2011).

#### 4. Certificación alternativa

Como hemos visto, en los Estados Unidos existe una preocupación muy notoria por la escasez de docentes cualificados. Muchos estudios han diagnosticado este problema (College Board, 2006; Darling-Hammond, 2010), y son varias las iniciativas gubernamentales que buscan soluciones, entre las cuales se encuentra la certificación alternativa. Esta tiene como principal objetivo reclutar y retener profesionales altamente cualificados de las carreras medias o graduados recientes de instituciones de educación superior, para ejercer la docencia en escuelas con necesidades prioritarias. Se trata de programas que ofrecen formación, titulación e inducción a personas interesadas en ejercer la docencia pero que no cuentan con la formación requerida para hacerlo (Feistritzer, 2006). Entre ellos se incluye a continuación una propuesta proveniente del gobierno central y otra dependiente del Estado de Texas.

##### 4.1. Programa de Transición de la docencia

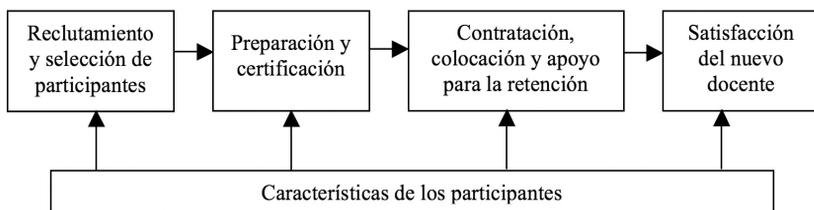
El programa *Transición a la docencia*<sup>13</sup> creado en el año 2002 por el Congreso de Estados Unidos en el marco de *No Child Left Behind*, una de las principales reformas de la década de los 2000 (US - Departamento de Educación, 2007), provee subvenciones de cinco años a instituciones de formación superior, agencias estatales y locales de educación, especialmente en aquellas áreas catalogadas como de alta necesidad o prioritarias. Se busca aumentar la disponibilidad de candidatos cualificados para la docencia mediante el reclutamiento de profesionales de áreas diversas. Se disminuyen las barreras de tiempo de formación con la contrapartida de aumento de estándares y exigencias. Además, el programa busca mejorar la tasa de retención de los nuevos docentes a través de apoyo e inducción con tutores y de un compromiso de al menos tres años para ejercer la docencia en escuelas de necesidades prioritarias.

Entre 2002 y 2007, el programa otorgó aproximadamente dos mil subvenciones a instituciones localizadas en diferentes estados para desarrollar proyectos de

<sup>13</sup> En inglés, *Transition to Teaching* (TTT). Para obtener más información sobre esta iniciativa, ir a <http://www.ed.gov/programs/transitionteach/index.html> [Último acceso: 04/09/2012].

certificación alternativa (US - Department of Education, 2009). Existen diversos tipos de programas entre los cuales aquellos que brindan formación y apoyo para la certificación antes de comenzar la tarea docente, lo que implica programas de capacitación presencial o a distancia, que suelen durar entre uno y tres años. Además se desarrollan programas de formación para alcanzar la certificación para personas que ya se encuentran ejerciendo la docencia pero que no tienen la cualificación necesaria. Finalmente, hay programas de inducción a la profesión que apoyan a los candidatos, una vez que estos son contratados. La figura 3 permite visualizar el modelo general para los proyectos de certificación alternativa:

Figura 3. Criterios en la asignación de subvenciones en el Programa Transición a la Docencia



Fuente: Elaboración a partir de US-Department of Education (2007).

Cada proyecto se inicia con la determinación de una población objetivo, constituida por profesionales que se encuentran en la mitad de una carrera, por graduados universitarios recientes y por personal auxiliar y asistentes docentes que están trabajando en las escuelas. La puesta en marcha de los proyectos se articula con las prioridades de los distritos y de los centros educativos.

En los primeros tres años del programa *Transición a la docencia*, más de siete mil participantes fueron contratados para enseñar en escuelas con necesidades prioritarias. La mayor parte ingresó en la educación media superior y en la enseñanza primaria, predominantemente en áreas como matemáticas y ciencia, donde la escasez de docentes titulados es más marcada.

Por otro lado, aunque los resultados de las primeras evaluaciones no permiten realizar juicios concluyentes, los datos provenientes de las primeras dos cohortes de docentes que pasaron por el programa indican que la tasa de retención es relativamente alta, logrando que tres de cada cuatro docentes que ingresaron al programa permanezca en la profesión (US - Departamento de Educación, 2007).

Dentro del programa *Transición a la docencia* son muchos los proyectos que han desarrollado diseños flexibles y prácticas innovadoras para reclutar y retener buenos docentes. Entre estos se destacan el condado de *Orange County* en el Estado de Florida y el distrito de *Green River*, en el Estado de Kentucky.

En el primer caso, el programa impulsó una alianza con universidades de la zona para impartir cursos de formación a graduados recientes y a personas con titulaciones intermedias no vinculadas con la docencia. El programa requiere de los participantes que se comprometan a enseñar en esas escuelas por al menos tres años. Para ello tienen que aprobar los cursos y los exámenes de suficiencia universitaria del Estado, y a la vez completar una estancia de dieciséis semanas en un centro educativo, período en cual son orientados y evaluados<sup>14</sup>.

En el segundo caso, se generó un consorcio entre dieciocho distritos escolares y la Universidad de Western Kentucky para reclutar docentes que enseñen en disciplinas específicas de alta prioridad. Para poder ingresar deben tener asegurada una plaza de trabajo en una escuela. Una vez seleccionados, los participantes deben elegir entre dos trayectos, la enseñanza en educación media común o la educación especial. Los participantes toman cursos de verano (presenciales y en línea) en la Universidad de Western Kentucky y comienzan a enseñar en el otoño en aquellas escuelas donde se requiere personal, acompañados por un tutor. Luego de aprobar los cursos, obtienen la certificación. Pero para poder ejercer la docencia en forma efectiva, deben participar en el programa de inducción que rige a todos los docentes del Estado, el programa de Pasantías docentes de Kentucky<sup>15</sup>.

#### **4.2. Programa de Certificación Alternativa de Texas**

Desde el curso 2009-10, cuando la Agencia de Educación de Texas aprobara el Programa de Certificación Alternativa (ACP)<sup>16</sup> de Texas, se vienen desarrollando en diferentes lugares e instituciones de este Estado cursos intensivos de un año de formación diseñados para identificar, seleccionar, capacitar y certificar la calidad docente de sus candidatos. Las principales maneras de organizar estos cursos son a través de talleres, seminarios, actividades de campo y, sobre todo, una amplia oferta de prácticas.

Actualmente, estos servicios se ofrecen en los lugares de Texas necesarios para favorecer que todo aquel que lo considere pueda optar al programa<sup>17</sup>. Su finalidad es proporcionar un servicio de calidad a fin de satisfacer las necesidades de la comunidad, los distritos escolares y los participantes del programa. Según se indica en su propia documentación, los objetivos principales del ACP son:

<sup>14</sup> Para conocer más sobre este caso, ver <https://www.ocps.net/Pages/default.aspx> [Último acceso: 04/09/2012].

<sup>15</sup> En inglés, el *Kentucky Teacher Internship Program*. Para conocer más sobre este caso, ver [www.grrec.ky.gov](http://www.grrec.ky.gov) [Último acceso: 04/09/2012].

<sup>16</sup> En inglés, el *Alternative Certification Program*. Para conocer más sobre este caso, ver <http://texasacp.com/> [Último acceso: 04/09/2012].

<sup>17</sup> En concreto, hay presencia del programa en Austin, en El Paso, en Houston, en San Antonio, y en el Valle del Río Grande en Brownsville.

- Preparar a los participantes del programa para conseguir las exigencias del Estado, incluyendo todos los requisitos de certificación de pruebas estatales.
- Hacer frente a las diversas necesidades de los docentes noveles, así como las necesidades de profesores más experimentados pero sin certificación.
- Ayudar a los distritos escolares en el inicio de cada curso insertando a un docente altamente cualificado en cada aula.
- Personalizar la formación y proporcionar el apoyo necesario a las personas que buscan la certificación.

El ACP se enmarca en políticas de mayor profesionalización de docentes ya en activo y de reclutamiento de nuevo profesorado bien cualificado. Estas medidas han sido necesarias desarrollarlas en Estados Unidos debido a la extensión de la educación obligatoria y, especialmente, postobligatoria a cada vez más número de estudiantes. Aprovechar esa situación de renovación (en cantidad y en calidad) del profesorado ha sido asumido por el Estado de Texas mediante este programa. Así, se ha hecho un esfuerzo especial centrado en dos principales fortalezas: la selección de los formadores de los docentes y la oferta y énfasis de las prácticas.

Por un lado, todas las propuestas del ACP llevan a cabo procesos para seleccionar a los formadores de los docentes. Todos los miembros de los equipos docentes deben tener, al menos, diez años de experiencia en instituciones escolares y también como formadores de profesores en la universidad. Además, algunos de ellos han participado como consultores educativos, coordinadores de programas educativos, maestros de escuelas privadas y públicas, consejeros, directores y administradores. Por otra parte, los estudiantes deben completar un periodo de prácticas especialmente diseñado. El ACP tiene como premisa la idea de que en las prácticas se debe proporcionar al futuro docente acreditado la oportunidad de evaluar su conocimiento, idoneidad y compromiso con los alumnos del centro. Por ello se incluye necesariamente la observación pero también el diseño y desarrollo de algunas unidades didácticas.

La iniciativa de Texas no es un caso aislado en el país. Existen otros estados que han desarrollado iniciativas similares, tales como Florida<sup>18</sup> o Illinois<sup>19</sup>. Estos ejemplos sirven para evidenciar que se trata de tendencia emergente en materia de políticas de formación del profesorado en los Estados Unidos.

Además, desde la propia administración central, se promueve una amplia información acerca de las instituciones que ofrecen certificaciones alternativas para

---

<sup>18</sup> En inglés, *Florida's Alternative Certification Program*. Más información en [www.altcertflorida.org](http://www.altcertflorida.org) [Último acceso: 04/09/2012].

<sup>19</sup> Más información en <http://www.isbe.net/profprep/alternative.htm> [Último acceso: 04/09/2012].

el ejercicio docente. Existe incluso, el *Centro Nacional para la Certificación Alternativa*<sup>20</sup> según el cual la oferta a nivel nacional, entre los años 1997 a 2007, ha pasado de 6.000 a 60.000 propuestas alternativas de certificación (NCEI, 2010).

## 5. Mejora del desarrollo profesional docente

Para finalizar la presentación y reflexión de iniciativas exitosas en la formación del profesorado en Estados Unidos, se ha considerado oportuno incluir dos propuestas más relacionadas con el desarrollo de la carrera profesional del profesorado. Para ello se han seleccionado un caso a nivel estatal (el Estado de Washington) y otro a nivel nacional.

### 5.1. La certificación profesional en el Estado de Washington

Al igual que en otras áreas de las políticas docentes, una tendencia clara en los Estados Unidos, ha sido el establecimiento de estándares para regular el desarrollo profesional. Un ejemplo interesante de esto son los *Estándares para el desarrollo de staff* del *Consejo Nacional para el desarrollo del personal*<sup>21</sup>. Estos estándares fueron desarrollados junto con diecisiete asociaciones profesionales de docentes y tienen como objetivo destacar y fijar como parámetro a seguir las prácticas de desarrollo profesional que han probado tener más impacto en los aprendizajes estudiantiles. Los estándares se estructuran en tres tipos (NSDC, 2001):

- Contextos*, que se refieren al desarrollo de comunidades de aprendizaje, a la consolidación de liderazgo para el desarrollo profesional en las escuelas y distritos, y a la asignación de recursos necesarios para el éxito de la política.
- Procesos*, que establecen, entre otras cosas, el uso de la investigación práctica e información sobre los estudiantes y sus aprendizajes, el adecuado diseño de metas de aprendizaje, la utilización de metodologías colaborativas entre los docentes.
- Contenidos*, que colaboren a la preparación adecuada de los docentes para desempeñarse en distintos contextos, ofreciendo contenidos académicamente rigurosos y aplicables a la realidad de trabajo de cada docente, así como competencias para relacionarse con los alumnos, las familias y la comunidad.

Los estándares han sido tomados, adaptados e incorporados a la legislación de 40 estados en Estados Unidos y hoy constituyen una guía central para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente.

<sup>20</sup> En inglés, *National Center for Alternative Certification*. Más información en [www.teach-now.org](http://www.teach-now.org) [Último acceso: 04/09/2012].

<sup>21</sup> En inglés, *National Staff Development Council* (NSDC).

Así, el Estado de Washington es un ejemplo interesante en material de políticas para fortalecer y mejorar la calidad del desarrollo profesional docente. En la década de los 90, en el marco de una serie de reformas basadas en estándares, Washington invirtió fuertemente en el desarrollo profesional de sus docentes. Esta inversión implicó la creación y consolidación de Centros de aprendizaje y evaluación para los docentes, que ofrecen formación y apoyo a maestros y profesores y el apoyo económico a escuelas para fortalecer sus actividades de desarrollo profesional. Estos tempranos esfuerzos fueron la base de la actual política de desarrollo profesional, aprobada en el año 2006 y que se mantiene vigente hasta el día de hoy.

Pero lo más relevante de esta experiencia es, quizá, la forma en que el desarrollo profesional se vincula con la certificación para el ejercicio de la profesión y la modalidad que se prevé para transitarlo.

Por un lado, en Washington, la certificación profesional se asienta sobre un proceso individualizado, basado en el salón de clase, centrado en incrementar las habilidades y competencias docentes para lograr un mayor impacto sobre los aprendizajes de los alumnos. A través de la certificación profesional (PRO-CERT), los docentes demuestran que cumplen con los tres estándares requeridos, uno de los cuales es el desarrollo profesional.

Por otra parte, este desarrollo profesional es visualizado como un recorrido que los docentes pueden realizar de diferentes maneras. Por esta razón, a través de los *planes de crecimiento profesional*<sup>22</sup>, los docentes pueden acreditar y ganar hasta 60 de las 150 «horas-reloj» de desarrollo profesional que se requieren para poder certificarse. Los planes, que pueden ser individuales o colectivos, son presentados a un Comité que los aprueba y, una vez en marcha, los monitorea y evalúa sus resultados (OSPI, 2006).

## 5.2. Programa Fondo de Incentivo Docente

El *Fondo de Incentivo Docente*<sup>23</sup> es un programa federal, dependiente del Departamento de Educación de Estados Unidos, diseñado para promover cambios en la manera de compensar el desempeño de maestros y profesores. En cierta manera se trata de incentivar a los educadores efectivos y atraer a estos docentes con el objetivo final de mejorar el logro del estudiante. Esto se hace mediante asignaciones para programas educativos globales dependientes de diferentes distritos escolares (o coaliciones de escuelas que operan en sus localidades), agencias estatales de educación y organizaciones sin fines de lucro, en colaboración con una agencia de educación local o una agencia de educación estatal.

<sup>22</sup> En inglés, *professional growth plan*.

<sup>23</sup> En inglés, *Teacher Incentive Fund* (TIF).

Todo ellos con el fin de que estas instituciones inicien proyectos que ofrezcan premios por la eficacia de los educadores, y no por sus años de experiencia y nivel de educación. Este programa se inició en 2006, año en el que el Departamento de Educación estableció un total de 65 becas a diferentes instituciones: 34 a agencias estatales de educación, 23 a agencias locales de educación y 8 a organizaciones sin fines de lucro a través (US - Departamento de Educación, 2012).

En 2010, se llevo a cabo una tercera ronda de premios conforme a los mismos objetivos pero demostrándose una mejora en los requisitos específicos del programa para la concesión de estas ayudas. Sus beneficiarios presentaron una amplia gama de diseños de proyectos adaptados a las necesidades locales pero todos ellos debían suponer finalmente una mejora del rendimiento de los estudiantes en la escuela y en el aula.

Las instituciones beneficiadas están obligadas a realizar evaluaciones en el aula dos o más veces al año para que el profesor responsable de dicho aula pueda recibir un incentivo. Además, esos educadores deben llevar a cabo responsabilidades adicionales y roles de liderazgo. Las organizaciones que obtienen fondos para este fin deben destinarlos preferentemente a escuelas con altas necesidades (más del 30% de la matrícula de familias con bajos ingresos). Si en algún caso se requiriera más dinero para que las instituciones mantuvieran alguna medida de incentivación con éxito, podrían solicitar mayores ingresos para destinar a la continuidad de incentivaciones concretas. Por último, y como resulta lógico en este tipo de programas, las organizaciones beneficiarias son sometidas a un proceso de evaluación en el que deben justificar las mejoras que los fondos invertidos han supuesto en la docencia de los profesores y actuaciones incentivadas y en la mejora educativa de las escuela y del alumnado.

Precisamente, el último informe del Departamento de Educación relativo al TIF señala que los proyectos se llevaron a cabo en diferentes contextos locales y que la evaluación supuso la necesidad de realizar cambio de liderazgo (equipos directivos) y en las políticas y en los programas de los centros beneficiarios (US - Departamento de Educación, 2012). Muchos beneficiarios informaron haber tenido que reconstruir sus sistemas de datos, aumentar la comprensión y el apoyo de los profesores con el nuevo sistema y añadir nuevas responsabilidades de evaluación a los departamentos de los centros y al profesorado. Además, en la ejecución de sus proyectos, según este informe, los beneficiarios se vieron obligados a gestionar el cambio de la cultura docente y administrativa, incluyendo concepciones profundamente arraigadas acerca de cómo los educadores se relacionan entre sí, cómo deben ser evaluados, y cómo sus desempeños son diferentes (y unos más adecuados que otros). Para apoyar a los educadores que pudieran estar motivados por el nuevo plan de compensación, los beneficiarios también tuvieron que desarrollar sistemas que permitieran a

los educadores hacer los cambios en sus prácticas necesarias para tener éxito en virtud de ese plan.

### Reflexiones finales

El contexto de países como España –e Iberoamérica, en general– tiene marcadas diferencias con los Estados Unidos. Sin embargo, los casos examinados en este artículo, pueden ser inspiradores para otras realidades por tratarse de experiencias innovadoras que permiten re-pensar la formación docente.

El tema de la mejora de la formación inicial se relaciona con lo que significa ser un «buen docente», y con los marcos de capacidades, competencias y características deseables en un maestro o en un profesor. Dichos escenarios constituyen instrumentos fundamentales para guiar la formación docente. Sin embargo, ¿cómo son diseñados esos marcos de la buena enseñanza?, ¿es posible que la preparación inicial de docentes responda a las demandas de los exigentes perfiles profesionales actuales? Son estas algunas de las preguntas que hemos intentado responder al reflexionar sobre los estándares profesionales para las instituciones formadoras y sobre nuevos enfoques en los programas específicos de formación inicial, como *Docentes para una nueva era* y las actuales políticas de la Administración Obama.

Pero no basta con formar a los docentes, también hay que atraer y reclutar para la profesión. Y en ese sentido nos preguntamos si no se podría pensar en estimular vías alternativas para la certificación docente de calidad para personas provenientes de otros campos de conocimiento. Y sin dudar habría que mejorar la capacidad de atracción de la profesión docente destacando su importancia estratégica. En este artículo hemos analizado, entre otros, los principales rasgos de las políticas de certificación alternativa. Las políticas presentadas, constituyen un ejemplo sobre cómo atraer e incluir en la profesión docente a personas talentosas e interesadas en enseñar pero que no cuentan con la formación y habilitación para hacerlo. Sin embargo, se trata de estrategias polémicas que ha hecho correr mucha tinta, principalmente entre los pedagogos. Para algunos, la titulación es potestad exclusiva de instituciones de formación docente. Para otros, existen diversas vías para llegar a la docencia. Esta última corriente ha cobrado fuerza en los últimos años, mediante una serie de programas innovadores que ofrecen una solución razonable a la escasez de docentes cualificados.

Los casos analizados en los Estados Unidos exponen diversos niveles de desarrollo profesional, que se inician con el docente novel, continúan con el profesional en desarrollo, el profesional avanzado y terminan con el profesional experto. El interés de ese esquema es que permite describir las funciones de los docentes, los criterios para avanzar hacia los niveles superiores, la forma de

evaluación, las especificaciones de acreditación y capacitación necesarias y el salario adecuado para cada uno de los niveles. También es de destacar que las propuestas incluyen dimensiones de responsabilidad en las tareas, pero también de aumento de competencias y de crecimiento profesional para los docentes.

Las propuestas de los Estados Unidos analizadas en este artículo no constituyen una panacea pero sí permiten extraer algunas conclusiones o lecciones, que debieran ser tenidas en cuenta. Entre estas, lo primero a señalar es que las innovaciones examinadas se basan en un principio de transparencia y validez social: los mecanismos son conocidos por los docentes y los directivos y existe rendición de cuentas y evaluación de resultados.

Otro punto importante es que en los casos examinados se considera a la formación docente inicial como sólo el comienzo de la preparación para la tarea de enseñar. Ni la formación inicial ni el desarrollo profesional en servicio pueden ser, por sí solos, responsables de ayudar en la formación de «docentes competentes». Así, la efectividad del desempeño docente está vinculada con la preparación de maestros y profesores pero también con la valoración social hacia su tarea y con las condiciones laborales y los factores que afectan su trabajo.

Por último, una reflexión e idea inspiradora de los casos examinados, refiere a las mejoras en formación docente a través de la creación de instrumentos de evaluación externa. La acreditación de instituciones formadoras parece funcionar en forma exitosa. Los estándares que acreditan la calidad de los docentes han constituido un avance importante para profesionalizar la docencia, aunque solo rigen para aquellos docentes que trabajan en el sector público, y no tienen alcance para quienes se desempeñan en el sector privado.

Todas las iniciativas y reflexiones expuestas desde el contexto estadounidense muestran la necesidad de seguir (re)pensando los objetivos generales que definen la formación de los profesores en los países de nuestro entorno europeo e iberoamericano. Sin embargo, también es necesario destacar que cada vez existen más y mejores alternativas y soluciones a los retos planteados en el ámbito educativo; cuyas principales actuaciones requieren de unos docentes, y un sistema de formación del profesorado, cada vez más complejo y profesionalizado.

## Referencias bibliográficas

- Akiba, M., Cockrell, K.S., Simmons, J.C., Han, S. y Agarwal, G. (2010). Preparing Teachers for Diversity: Examination of Teacher Certification and Program Accreditation Standards in the 50 States and Washington, DC. *Equity & Excellence in Education* 43(4), 446-462.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company.

- Benner, S.M. y Hatch, J.A. (2011). From the Editors: Teacher Education Under Review or Attack? Conflicting Perspectives. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 32(2), 103-106.
- Bland, J., Sherer, D., Guha, R., Woodworth, K., Shields, P., Tiffany-Morales, J., y Campbell, A. (2011). *The status of the teaching profession 2011*. Sacramento, CA: The Center for the Future of Teaching and Learning at WestEd.
- Borman, G.D. y Dowling, N.M. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review. *Research Review of Educational Research* 78(3), pp. 367-409.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S. y Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), pp. 416-440.
- Cochran-Smith, M., McQuillan, P., Mitchell, K., Terrell, D., Barnatt, J., D'Souza, L. Jong, C., Shakman, K., Lam, K. y Gleeson, A. (2012). A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions: A Cautionary Tale. *American Educational Research Journal* October 1, 49, pp. 844-880.
- College Board (2006) *Teachers and the uncertain American future*. New York: College Board.
- Commission on Teacher Credentialing (2009). California's Teaching Performance Expectations. Disponible en <http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/TPA-files/TPEs-Full-Version.pdf>
- Darling-Hammond (2006) *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and American future. *Journal of Teacher Education* 61, 35-47.
- 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. *Educational Policy Analysis Archives* 11, no. 33.
- Darling-Hammond, L., Wei, R, Andree, A., Richardson, N, y Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the U.S. and Abroad*. Technical Report. Standford, CA: NSDC.
- Earley, P.M., Imig, D.G. y Michelli N.M. (2011). *Teacher Education Policy in the United States*. New York: Routledge.
- Feistritzer, E. (2006). *Alternative teacher certification: A state-by-state analysis*. Washington D.C.: National Center for Educational Information.
- Fullan, M. y Hopkins, D. (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer.

- Greenberg, J., Pomerance, L. y Walsh, K. (2011). *Student Teaching in the United States*. Washington, DC: National Council on Teacher Quality.
- Grossman, G.M., Sands, M.K. y Brittingham, B. (2010). Teacher education accreditation in Turkey: The creation of a culture of quality. *International Journal of Educational Development* 30(1), 102–109.
- Kirby, S; McCombs, J; Barney, H; y Naftel, S. (2006). *Reforming teacher education: something old, something new*. Santa Monica-CA: Rand Corporation.
- Manso, J. y Ramírez, E. (2011). Formación inicial del profesorado en Asia: atraer y retener a los mejores docentes. *Foro de Educación* 13, 71-89.
- Marcelo, C. y Vaillant. D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- National Center for Education Information – NCEI (2010). *Alternative teacher certification: A State by State Analysis*. Washington, D.C.: CNEI.
- National Council for Accreditation of Teacher Education – NCATE (2008). *Professional standards. Accreditation of Teacher Preparation Institutions*. Washington D.C.: NCATE.
- National Staff Development Council - NSDC (2001). *Standards for Staff Development (Revised)*. Oxford, OH: NSDC.
- Office of the Superintendent of Public Instruction OSPI (2006). *Professional growth planning for clock hours: Guidelines for educators in Washington state*. Olympia: OSPI.
- Public Agenda (2000). *A Sense of Calling: Who Teaches and Why?* Washington D.C.: Public Agenda.
- US - Department of Education (2007). *Transition to Teaching Program Evaluation: An Interim Report on the FY 2002 Grantees*. Washington, D.C.: American Institutes for Research.
- US - Department of Education (2009). *Transition to Teaching Program Evaluation: An Interim Report on the FY 2004 Grantees*. Washington, D.C.: American Institutes for Research.
- US - Department of Education (2011). *Our Future, our teachers. The Obama Administration's Plan for Teacher Education Reform and Improvement*. Washington: United States Department of Education.
- Vaillant, D. y Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa* 3(18), 11-30.
- Wechsler, M., Tiffany-Morales, J., Campbell, A., Humphrey, D., Kim, D., Shields, P, y Wang, H. (2007). *The Status of the Teaching Profession 2007*. Santa Cruz, CA: The Center for the Future of Teaching and Learning.