

# La capacitación docente: Qué funciona y qué no

## Innovaciones y tendencias en América Latina\*

Juan Carlos Navarro y Aimee Verdisco

*Dado que lograr una capacitación docente exitosa es altamente sensible a contextos individuales, se vuelve difícil encontrar fórmulas perennes. Sin embargo, existen seis tendencias en innovaciones de capacitación docente que han sido identificadas como denominadores comunes y principios operativos en ocho casos de estudios de buenas prácticas. La tecnología puede ser una fuente valiosa para mejorar y reforzar actividades relacionadas con algunas de estas tendencias. Por ejemplo, los cursos por Internet pueden permitir al docente recibir capacitación en servicio para continuar su desarrollo profesional a su propio ritmo y en su tiempo libre. Los docentes que participan en el programa Acelera Brasil y los del programa PLANCAD del Perú pueden intercambiar ideas, discutir problemas y soluciones que tienen en común, y participar en redes que traspasan fronteras nacionales a través de correspondencia electrónica y “chat rooms” o salas de plática en el Internet. Los docentes también pueden aprender sobre problemas y experiencias exitosas a través de videos, tal como lo hacen los docentes del programa CAPACITAR cada semana durante reuniones especiales de docentes que se llevan a cabo con el fin de tener discusiones entre ellos.*

En un esfuerzo por captar estas innovaciones, la Unidad de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo, con el apoyo, en algunos casos, de otros patrocinadores, encargó los siguientes ocho estudios de caso:

- ? Capacitación docente en el contexto del Programa de Capacitación Acelerada, un programa de iniciativa privada aplicado en los sistemas escolares de varios estados y municipalidades del Brasil (Oliveira, 1998).
- ? El Programa de Educación Continuada para Profesores (PFPD) desarrollado y manejado por el sistema escolar de Bogotá, Colombia (Chiappe and Zuluaga, 1998).
- ? Los *microcentros* para capacitación docente en escuelas rurales en Chile (Williamson, 1998).
- ? Capacitación docente en el contexto del Programa de Tecnología Educativa en Costa Rica, un esfuerzo conjunto entre la Fundación Omar Dengo y el Ministerio de Educación (Anfossi y Fonseca, 1999).
- ? El Centro Regional para la Educación Superior -ESTIPAC, en Jalisco, México (Limón, 1998).
- ? Los Centros Regionales para Profesores, instituciones post-secundarias que ofrecen un nuevo programa intensivo de capacitación docente en Uruguay (Castro, 1999).
- ? Capacitación docente en *Fe y Alegría*, una red privada, apoyada oficialmente, de escuelas católicas para niños pobres en Venezuela (Pérez Esclarín, 1998).
- ? El Programa de Capacitación Docente PLANCAD en Perú, bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación (Instituto Apoyo, 2000).

Con base en el examen de estos casos y la revisión de la bibliografía pertinente, sintetizamos seis tendencias promisorias e innovadoras en capacitación docente. Estas tendencias son denominadores comunes y principios operativos que han sido identificados en todos o varios casos, y abstraídos de su contexto programático original para convertirse en instancias de las mejores prácticas. Están dirigidos a ofrecer una indicación preliminar de los métodos y mecanismos de capacitación docente que pueden ser adaptados para enfrentar los retos cotidianos de mejorar el aprendizaje en el aula. Deben entenderse también como

---

\* Para más detalles, puede consultarse el estudio técnico sobre el que se basó el presente artículo:  
[www.iadb.org/sds/edu](http://www.iadb.org/sds/edu)

respuestas prácticas a fracasos ampliamente percibidos de los programas convencionales de capacitación docente en Latinoamérica—tanto anteriores al servicio como durante el mismo—fracasos que afectan cada eslabón en la cadena de un programa de capacitación, desde graves deficiencias en los métodos utilizados para capacitar a los profesores—más comúnmente, el uso de las conferencias tradicionales para transmitir enfoques constructivistas a la enseñanza—hasta un impacto extremadamente limitado sobre la práctica en el aula, a pesar de los ingentes recursos comprometidos en esta labor.

Para efectos de presentación, las tendencias fueron deliberadamente organizadas. Comienzan con las más generalmente aceptadas, aplicables e incorporadas literalmente en todos los programas considerados, y continúan en orden descendente de generalidad.

### **Tendencia 1: Capacitación basada en el aula**

La bibliografía disponible desde la década anterior, indica que los programas efectivos en servicio son aquellos que se centran en las necesidades prácticas de los docentes en el aula. Esto ha sido confirmado por la revisión que hemos adelantado (sin duda limitada) de las innovaciones en la región. La tendencia más básica compartida por los casos estudiados parece ser que la capacitación docente efectiva, anterior al servicio o durante el mismo, está basada en el aula. Existe una correlación directa: en cuanto más pronto entren en contacto los docentes estudiantes con situaciones de la vida real relacionadas con la práctica profesional, y en cuanto más prolongado sea este contacto, más efectiva será la capacitación.

El énfasis en la práctica en el aula no debe confundirse con el abandono—suponiendo por un momento que ocurra—de una buena preparación en el conocimiento de las asignaturas. Como tendencia, el énfasis sobre la práctica en el aula inyecta una dosis de realidad al proceso de capacitación. Esta tendencia no sólo se diferencia de la capacitación docente alejada del aula sino, ante todo, de los excesos de los interminables cursos teóricos y módulos de pedagogía, planeación educativa o temas afines que, por lo regular, absorben la mayor parte del tiempo de los docentes en los programas anteriores al servicio o durante el mismo. La idea es el valor agregado: valor agregado en términos de cómo aplicar conocimientos teóricos a situaciones concretas y a los estudiantes en el aula. El énfasis en la práctica en el aula complementa así la competencia en el conocimiento de la asignatura. Es en este sentido que la tendencia aparece en cada una de las innovaciones aquí estudiadas.

### **Tendencia 2: Educación docente efectiva como educación continuada**

Todos los casos estudiados para efectos del presente artículo tienden a desdibujar la distinción entre capacitación anterior al servicio y durante el mismo. La capacitación anterior al servicio, como se señaló antes, incluye cada vez más una temprana inmersión en la práctica en el aula; la capacitación durante el servicio, por su parte, está cada vez más conectada con instituciones académicas que van más allá de sus re-cintos para desarrollar una estrecha relación con las escuelas. Surgen así dos implicaciones prácticas de estas tendencias:

- ? La capacitación anterior al servicio tiende a ser más corta. Por ejemplo, los *Centros Regionales de Profesores*, CERP (instituciones post-secundarias), un programa anterior al servicio desarrollado recientemente en Uruguay, capacita docentes de secundaria media y alta en tres años, comparado con los cuatro o incluso cinco años que son ahora habituales en la mayor parte de los países de la región. En lugar de ofrecer un programa de 20 horas por semana extendido durante varios años, como lo hace el sistema tradicional, CERP es un programa de 40 horas semanales.
- ? La capacitación durante el servicio tiende a ser más larga. En lugar de un evento único, la capacitación es vista como un proceso continuo. Cada una de las innovaciones analizadas en este estudio muestra un claro movimiento en esta dirección. La capacitación se concibe y utiliza como un medio para desarrollar la capacidad del profesor para la autoreflexión y la toma profesional de decisiones en el aula. Tales habilidades establecen el fundamento de una enseñanza efectiva. Son aplicables con in-

dependencia del currículo y de la población estudiantil. Una vez desarrolladas, son precisamente estas habilidades las que se refuerzan a través de su continua alimentación.

### **Tendencia 3: Capacitación en grupo y redes de trabajo**

La mayor parte de las innovaciones aquí reseñadas están organizadas en torno a grupos. Al ofrecer "amigos críticos" para examinar la enseñanza y reflexionar sobre ella, así como oportunidades de compartir experiencias relacionadas con los esfuerzos por desarrollar nuevas prácticas o estrategias, estos grupos—estructurados como redes profesor a profesor—se convierten en poderosas herramientas de aprendizaje. Dependiendo de la composición del grupo, la capacitación ofrecida directamente responde a las necesidades de una escuela en particular y de sus profesores. Por ejemplo, los *Microcentros* en Chile ofrecen a los maestros rurales la oportunidad de intercambiar experiencias, asumir proyectos conjuntos, y aprender de otras maneras unos de otros. En el mismo sentido, en lugar de congregarse profesores de diferentes escuelas, la capacitación ofrecida por el sistema *Fe y Alegría* inscribe grupos de profesores de la misma escuela. En los programas de Aprendizaje Acelerado (Brasil) y PLANCAD (Perú), los profesores participan en una gama de actividades en red, que incluyen reuniones de seguimiento, intercambios por correo electrónico o regular (en ambos países), y reuniones dirigidas por colegas (Brasil). Más aún, para quienes también tienen acceso al programa CAPACITAR, se utilizan reuniones dirigidas por profesores y reuniones temáticas para mirar y discutir vídeos y las buenas prácticas que éstos presentan.

### **Tendencia 4: Uso intensivo de apoyo pedagógico y supervisión**

En muchos casos, los mecanismos de supervisión constituyen el núcleo del éxito del programa. Los supervisores desempeñan un papel activo en todos los ejercicios de capacitación y la supervisión, a su vez, se usa para ofrecer incentivos y retroalimentación. En la mayoría de los casos, los supervisores son antiguos profesores, requisito en los casos de Brasil, Chile y Venezuela. Los beneficios de esta organización son muchos: los profesores que se convierten en supervisores asumen sus tareas con conocimiento de primera mano del aula y de los retos cotidianos que enfrentan los profesores. En gran medida, pueden aproximarse a su trabajo como colegas y tutores, y no como burócratas gubernamentales u otros "intrusos", con un conocimiento y experiencia limitados de las realidades de la profesión docente.

Estos programas hacen una importante contribución hacia una nueva y radical definición de la supervisión que preserva poco, si algo, de las prácticas de supervisión tradicionales, tan comunes y a menudo sin sentido, represivas e incluso corruptas, que se dan en la mayoría de los países de la región. Según esta nueva definición, los supervisores-tutores se convierten en fuentes claves de apoyo pedagógico en el sitio para los profesores, tanto dentro de las escuelas como dentro de la comunidad. Con frecuencia, estas nuevas redes se enfrentan a las redes más tradicionales de supervisores, debilitando los efectos de la efectividad de la capacitación. Los profesores que participan en PLANCAD, por ejemplo, se quejan de que, en la medida en que los supervisores regionales no comparten su capacitación en los nuevos enfoques pedagógicos, sus consejos sobre las buenas prácticas en el aula varían e incluso entran en conflicto. Esto sirve para recordar las dificultades implicadas en tratar de mover todas las piezas de la maquinaria de la capacitación docente al mismo tiempo.

### **Tendencia 5: Integración de la capacitación dentro del marco más amplio de la reglamentación e incentivos de la carrera docente**

Varias de las innovaciones reseñadas aquí incluyen actividades para reestructurar el papel de los incentivos en los programas de capacitación de los profesores. En algunos casos (por ejemplo, el Programa PFPD en Colombia), a los profesores sólo se les otorgan puntos después de haber completado un programa de capacitación de un año, cuyos contenidos y pertinencia hayan sido previamente aprobados. El efecto perverso de un "sistema de puntaje", mediante el cual los profesores terminan centrándose en la acumulación de certificados sin tener en cuenta la calidad o pertinencia de la capacitación recibida, se contrarresta así mediante la estricta regulación de la calidad y contenidos de la capacitación ofrecida. En

otros casos (por ejemplo, *Fe y Alegría* y el Programa CERP), las actividades de capacitación se desarrollan de manera consistente con las prácticas de reclutamiento y selección de la red de escuelas.

Vale la pena señalar que esta tendencia traspasa el límite de las prácticas universalmente aceptadas y entra al territorio de los enfoques que no son universalmente aceptados o adoptados. En efecto, a diferencia de los programas de Colombia, Venezuela y Uruguay, el Programa de Capacitación Acelerada en Brasil se caracteriza a sí mismo como una "intervención quirúrgica". Al trabajar sobre la "superficie", deja intactas todas las reglas y reglamentos que rigen las escuelas y la carrera docente. Para sus proponentes, esto se destaca como una virtud. El programa puede aplicarse con facilidad, sin necesidad de implementar reformas educativas más ambiciosas y políticamente difíciles.

Estos hallazgos son consistentes con nuestra premisa básica: no hay una única manera mejor de solucionar el complejo rompecabezas de la capacitación docente. Lo que funciona en las escuelas católicas para los niños pobres en Venezuela o en las escuelas públicas de Bogotá, quizás no sea apropiado ni pertinente para las escuelas municipales del noreste del Brasil, donde se intenta combatir las altas tasas de repetición. Sin embargo, hay un común denominador. Esta tendencia apunta a una nueva sofisticación de parte de quienes deciden las políticas, en el sentido de considerar y aplicar incentivos. Está apoyada e impulsada por una fuerte consciencia de los resultados contraproducentes debidos a los incentivos (a menudo mal distribuidos) incorporados a la organización tradicional de la capacitación docente. Es esta consciencia, no el enfoque o diseño particular de los incentivos, lo que comparten los casos examinados.

### **Tendencia 6: La capacitación como respuesta a las prioridades sociales y educativas a nivel local**

Varias de las innovaciones comparten el rasgo común de estar estrechamente vinculadas a sus contextos sociales y educativos. Los *Microcentros* en Chile, por ejemplo, fueron concebidos en un momento en el cual las escuelas urbanas estaban recibiendo un fuerte apoyo a través de canales que no eran apropiados para las escuelas rurales. El Programa CERP, para citar un ejemplo más, fue creado con el objetivo explícito de capacitar profesores de y en el interior del país (ver ANEP, 1999). El Programa de Aprendizaje Acelerado, por su parte, fue diseñado dentro del contexto de un proyecto más amplio dirigido a disminuir las altas tasas de repetición y su consecuencia directa, la abundancia de niños de edad superior en las escuelas brasileñas. El Programa ESTIPAC está diseñado para satisfacer las necesidades de las escuelas y los profesores rurales.

Ciertamente, las personas involucradas en la administración de estos programas consideran esta estrecha relación como algo clave para la efectividad del programa. La capacitación es efectiva cuando los retos enfrentados en un tiempo y lugar específicos se comprenden bien, los profesores, estudiantes y escuelas hacia los cuales está dirigida la capacitación se perfilan correctamente, y el sistema educativo está estructurado de manera que presta apoyo recíproco (por ejemplo, de la comunidad aledaña) a las actividades de capacitación ofrecidas.

### **Conclusión**

Cada uno de los programas examinados parte del mismo punto: una insatisfacción general con las prácticas predominantes en la capacitación docente. Al responder a esta insatisfacción, cada programa combina varias tendencias en paquetes viables y efectivos. Estos paquetes no sólo cubren buenas o nuevas ideas en este campo, la mayor parte de las cuales se apoyan en una bibliografía más amplia, sino que surgen como ideas con implicaciones concretas para la organización, manejo, pedagogía e impacto de los programas.

Vale la pena reiterar que no todas las tendencias son universalmente aceptadas. Como mínimo, sirven para resaltar el hecho de que no existen recetas rápidas y fáciles para la capacitación docente. El reto es obtener los ingredientes adecuados en cada receta. Se espera que las tendencias esbozadas aquí suministren una indicación acerca de cuáles pueden ser estos ingredientes.