



INVESTIGACIÓN

Thomas Luschei

Profesor asociado de Claremont Graduate University en los Estados Unidos. Su investigación usa un enfoque internacional y comparativo para estudiar políticas relacionadas con la calidad de los docentes.

Evidencia internacional sobre la calidad y la distribución de los docentes

Los maestros buenos son la clave para la calidad y equidad educativas, pero en muchos países los maestros de los niños desfavorecidos están menos capacitados que otros. Esto no es el caso en Corea del Sur, un país que puede proporcionar importantes lecciones para América Latina.

Muchos factores influyen en el aprendizaje de los niños. Los ingresos y los niveles educativos de los padres juegan un papel crítico en el éxito de los niños, ya que los hijos de padres con mayor educación tienden a disfrutar de más recursos de aprendizaje en el hogar, así como un mayor acceso al capital cultural y social que puede apoyar su éxito en la escuela. Sin embargo, los hijos de padres menos ricos pueden tener éxito en la escuela si tienen acceso a un recurso educativo fundamental: buenos maestros. Por ejemplo, creciente evidencia de los Estados Unidos sugiere que los niños desfavorecidos que se encuentran en las aulas de profesores eficaces durante varios años consecutivos pueden cerrar la brecha de aprendizaje con sus compañeros más favorecidos.

Infortunadamente, en muchos países la probabilidad es muy baja de que un niño pobre tenga varios maestros buenos consecutivos. Bastante evidencia de los Estados Unidos, así como la creciente evidencia internacional

indica que los niños con desventajas económicas tienen menos acceso a profesores cualificados que los niños más favorecidos. En un estudio de 46 países, Akiba, LeTendre y Scribner (2007), encontró que, en muchos países, los maestros de los niños desfavorecidos tienen menores niveles de certificación, educación y experiencia que los maestros de niños más favorecidos. Por ejemplo, en los Estados Unidos, el porcentaje de niños pobres con maestros cualificados es un 14,4% menor que el porcentaje de los estudiantes más ricos con profesores cualificados. Esta “brecha de oportunidades en la calidad docente” entre los niños con menores y mayores ventajas tiene implicaciones obvias para la equidad educativa y social. Dada la importancia de la calidad de los maestros en el aprendizaje de los estudiantes, una concentración desproporcionada de los maestros menos cualificados que enseñan a los niños pobres se traducirá en un círculo vicioso de bajo rendimiento académico y oportunidades limitadas para los menos favorecidos.



Disponible en PDF

Dada la importancia de la calidad de los maestros en el aprendizaje de los estudiantes, **una concentración desproporcionada de los maestros menos cualificados que enseñan a los niños pobres se traducirá en un círculo vicioso de bajo rendimiento académico y oportunidades limitadas para los menos favorecidos.**

Por supuesto, al examinar la calidad de los docentes a través de los niños con menores y mayores ventajas, primero debemos identificar y describir lo que entendemos por un maestro

de alta calidad. Podemos tomar dos enfoques para hacerlo.

En primer lugar, podemos identificar un conjunto de cualificaciones claves, como la experiencia, la educación y la certificación, y medir el grado en que los profesores en diversos entornos tienen estas cualificaciones. Por ejemplo, Akiba et ál. (2007) utilizaron la certificación, la especialización de licenciatura y la experiencia del docente para medir las brechas de oportunidades de la calidad

docente. Este enfoque “basado en los insumos” proporciona una definición bastante clara de la calidad del profesorado y nos permite examinar cómo los profesores se distribuyen de acuerdo con sus cualificaciones. Con este enfoque, encontramos que los profesores con más cualificaciones generalmente se concentran en las escuelas con alumnos más aventajados. Por ejemplo, en un estudio de la distribución de maestros en Uruguay, Martin Carnoy y yo encontramos que los docentes de las escuelas con contextos “socio-educativas” más favorables tienen mayores niveles de educación y experiencia que los docentes en contextos menos favorables (Luschei & Carnoy, 2010).

Una crítica de los enfoques basados en insumos para evaluar la importancia y la distribución de los docentes es que la investigación educativa no ha encontrado una relación positiva y consistente entre algunas de estas cualificaciones de los maestros y los resultados de los estudiantes. Por ejemplo, la investigación educativa en los Estados Unidos no ha encontrado una relación positiva consistente entre los profesores que tienen un grado de maestría y la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Para solucionar este problema, podemos utilizar un enfoque “basado en los resultados” para examinar la calidad y la distribución del profesorado. Para ello, primero debemos identificar las características

de los maestros que están positivamente asociados con resultados de los estudiantes, y luego examinar cómo estas características se distribuyen a través de diferentes tipos de estudiantes. Aunque este método proporciona una medida menos clara y consistente de la calidad del profesorado, los resultados son más significativos porque vinculan las características del maestro a los resultados estudiantiles importantes como el desarrollo del aprendizaje.

Debido a que el enfoque basado en los resultados es menos común que el basado en los insumos, este enfoque proporciona menos evidencia sobre la distribución de los docentes. Sin embargo, la evidencia limitada disponible sugiere concentraciones desproporcionadas de los profesores de mayor calidad en las escuelas con niños más favorecidos. Por ejemplo, en un análisis de la calidad y la distribución de los docentes en México encontré que una de las pocas características medibles de los profesores que se relaciona consistente y positivamente con el aprendizaje estudiantil son los puntajes de los profesores en pruebas administradas por el gobierno mexicano. También encontré que los docentes con resultados más altos se concentran de forma desproporcionada en las escuelas urbanas y los municipios más ricos (Luschei, 2012). Del mismo modo, en los Estados Unidos, Heather Hill (2007) encontró que mientras que los niveles de conocimiento matemático para la enseñanza de los profesores se relacionan positivamente con el rendimiento estudiantil en matemáticas. Pero también encontró que los docentes con mayores niveles de conocimiento son más propensos a enseñar a los estudiantes más ricos.

La evidencia internacional creciente sugiere que tanto los enfoques basados en los insumos como los enfoques basados en los resultados indican el mismo desafío: una concentración desproporcionada de maestros cualificados o de alta calidad enseñando a los niños más favorecidos. Por el contrario, los niños con menos recursos educativos en el hogar, o sea los que más necesitan buenos maestros, son menos propensos a tenerlos. Sin embargo, la evidencia internacional también indica que las brechas de oportunidades de la calidad docente no son inevitables. En contraste con los Estados



Unidos, Corea del Sur tiene una distribución más equitativa de la calidad de los maestros. De hecho, Akiba y sus colegas encontraron que en Corea del Sur, el porcentaje de niños pobres con profesores cualificados es casi un 4% mayor que el porcentaje de niños ricos con profesores cualificados (Akiba et ál., 2007).

La evidencia internacional creciente sugiere que tanto los enfoques basados en los insumos como los enfoques basados en los resultados indican el mismo desafío: **una concentración desproporcionada de maestros cualificados o de alta calidad enseñando a los niños más favorecidos.**

¿Qué hace Corea del Sur para garantizar un mayor acceso a profesores cualificados para los niños pobres? Para empezar, el sistema educativo coreano se centra explícitamente en la igualdad de acceso a los recursos educativos para todos los niños, independientemente de su ubicación o condición socioeconómica. El sistema coreano también utiliza varias herramientas de política para asegurar que los niños desfavorecidos tengan acceso a profesores cualificados, incluyendo la rotación obligatoria de los maestros a nuevas escuelas cada cinco años y los incentivos para que los maestros trabajen en áreas difíciles. Aún más importante, Corea del Sur ha construido una fuerza laboral docente de alta calidad a través de la contratación de jóvenes con talento, preparación inicial de alta calidad y el desarrollo profesional continuo (Kang y Hong, 2008). Después de todo, si todos los maestros alcanzan un alto nivel de calidad, la distribución de estos maestros a través de los estudiantes se convierte en una preocupación menor.

Por supuesto, el contexto coreano es muy diferente al de América Latina, que se enfrenta a enormes desafíos en términos de la calidad y la equidad educativas. ¿Cómo pueden las sociedades latinoamericanas asegurar que

los niños más desfavorecidos tengan acceso a buenos maestros? Una clave es enfocarse en las comunidades rurales subdesarrolladas. Existe bastante evidencia de que en muchos países latinoamericanos, las zonas rurales tienen menos recursos educativos y se enfrentan a retos más difíciles de atraer y retener a los maestros, debido a las difíciles condiciones en esas áreas. Por ejemplo, en un estudio que compara la distribución de los maestros de México y Corea del Sur, mis colegas y yo encontramos que mientras que los maestros mexicanos que trabajan en zonas rurales tienen menos experiencia y menores niveles de educación que los maestros urbanos, lo contrario ocurre en Corea del Sur (Luschei, Chudgar, & Rew, 2013). En un estudio independiente de la distribución de maestros en México encontré que los maestros de las zonas rurales tienen, en promedio, menos experiencia y niveles de educación más bajos que los maestros de las zonas urbanas (Luschei, 2012).

Para hacer frente a las brechas de calidad docente entre las zonas urbanas y rurales los responsables de la política educativa en América Latina pueden tomar varias medidas importantes. En corto plazo, a los maestros se les debe ofrecer incentivos para trabajar en las zonas rurales más difíciles. A más largo plazo, los gobiernos deben destinar recursos para desarrollar áreas rurales, por ejemplo, la construcción de caminos rurales y el suministro de agua y electricidad a tales zonas, para que puedan ser entornos más agradables de vida y trabajo para los maestros. Los gobiernos también deben trabajar para identificar y desarrollar a los jóvenes en esas comunidades para ser maestros. Los jóvenes locales son mucho más propensos a permanecer en estas áreas y pueden tener una mayor conexión y dedicación a sus comunidades. Por último, los gobiernos latinoamericanos pueden invertir en la contratación y la preparación de los jóvenes más talentosos para ser maestros y ofrecer a estos jóvenes apoyo continuo y desarrollo profesional. En última instancia, solo por medio de una fuerza laboral docente de alta y uniforme calidad pueden los sistemas educativos garantizar que todos los niños sean enseñados por buenos maestros. **RM**



Video: Factores que inciden en la calidad de los docentes

<https://www.youtube.com/watch?v=eYupXUq18QQ>

BIBLIOGRAFÍA

- Akiba, M.; LeTendre, G. K. & Scribner, J. P. (2007). *Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries*. *Educational Researcher*, 36(7), 369-387.
- Hill, H. C. (2007). *Mathematical knowledge of middle school teachers: Implications for the No Child Left Behind Policy Initiative*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(2), 95-114.
- Kang, N. & Hong, M. (2008). *Achieving excellence in teacher workforce and equity in learning opportunities in South Korea*. *Educational Researcher*, 37(4), 200-207.
- Luschei, T. F. (2012). *In search of good teachers: Patterns of teacher quality in two Mexican states*. *Comparative Education Review*, 56(1), 69-97.
- Luschei, T. F.; Chudgar, A. & Rew, W. J. (2013). *Exploring differences in the distribution of teacher qualifications in Mexico and South Korea: Evidence from the Teaching and Learning International Survey*. *Teachers College Record*, 115(5).