



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
IPE-UNESCO Buenos Aires
Oficina para América Latina

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE MODELOS ORGANIZACIONALES Y PEDAGÓGICOS DE INSTITUCIONES DEDICADAS A LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL. UN ANÁLISIS EN CLAVE COMPARADA

Informe final

*Realizado a solicitud del Instituto Nacional de Formación
Docente (INFoD) de la República Argentina por
IPE-UNESCO Buenos Aires*

Autor: Dra. Denise Vaillant
Coordinación: Laura Fumagalli
Febrero 2018



Contenido

1. Introducción	4
2. Un breve panorama de América latina y el Caribe	5
3. Siete casos emblemáticos a nivel internacional	7
a. Australia - estándares para acreditación de instituciones	7
b. Cuba: propuesta curricular basada en teoría-práctica e investigación	9
c. Corea del Sur: fuerte tendencia a la centralización e intervención	10
d. Finlandia: valoración social, rigurosa selección y formación universitaria	11
e. Inglaterra: desregulación y formación a cargo de las escuelas	12
f. Provincia de Ontario: presión positiva e intervención del Colegio de Profesores	14
g. Singapur: proceso altamente selectivo a cargo de un instituto nacional	14
4. Sistematización de la evidencia	16
a. La estructura de las Instituciones formadoras	16
b. Selección de candidatos para estudios de docencia	18
c. Nuevas vías para la atracción a la carrera	18
d. Modelos para el diseño curricular de la formación	18
e. La selección y preparación de los formadores	19
f. Prácticas de enseñanza de los futuros docentes	20
g. Evaluación y acreditación institucional	20
h. Habilitación para el ingreso al ejercicio profesional	21
i. Valoración social de la docencia	21
5. Dilemas y desafíos	22
En el plano institucional	22
a. Formación universitaria versus terciaria	22
b. Formadores sin especificidad versus preparación para el cargo	22
c. Autonomía versus acreditación en base a estándares	23
En el plano pedagógico	23
d. Modelos concurrentes versus consecutivos	23
e. Eje en las disciplinas versus conocimiento pedagógico del contenido	24
f. Prácticas docentes fragmentadas versus <i>core practices</i>	24
6. Comentarios finales	25
7. Bibliografía	27

1. Introducción

La formación inicial docente es uno de los principales retos y desafíos que enfrentan las políticas educativas y su mejoramiento es fundamental para la calidad de los sistemas educativos.

Tanto a nivel internacional como en América Latina y el Caribe, existe una preocupación creciente por abordar los desafíos relacionados con la preparación de docentes. Organismos como UNESCO, OCDE, OEI, OEA y MERCOSUR han impulsado estudios, investigaciones, reuniones y publicaciones sobre la formación inicial docente que han permitido -a pesar de la heterogeneidad y diversidad de situaciones nacionales- identificar tendencias convergentes.

En ese marco, el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la República Argentina (INFD), solicitó la Oficina Regional Para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIPE UNESCO Buenos Aires) la elaboración de un estudio exploratorio sobre sistemas de formación inicial destacados en el plano internacional.

El estudio coordinado por Laura Fumagalli (IIPE UNESCO BA) fue elaborado por la Dra. Denise Vaillant y sus resultados se presentan en este informe.

La investigación desarrollada se centra en la formación inicial docente y en la evidencia general que dejan los estudios e investigaciones examinados a lo largo de estos últimos años. El primer supuesto que sustenta el trabajo es que el tema de la formación inicial no puede ser examinado de manera aislada, sino que deber analizarse en el marco más amplio de la red de factores que definen a la profesión docente entre los cuales se destacan la valoración social, las condiciones laborales, el ingreso en la docencia y la evaluación del desempeño. El segundo supuesto es que, a pesar de la heterogeneidad de situaciones presentes a nivel internacional, es posible identificar una serie de dilemas a resolver y ciertas perspectivas para los años venideros.

Los casos analizados fueron identificados por el INFD y refieren a: Australia, Corea del Sur, Cuba, Finlandia, Inglaterra, la Provincia de Ontario, en Canadá, y Singapur

El examen de los casos ha buscado cubrir dos dimensiones:

- el modelo institucional: formación universitaria o terciaria, duración de la formación, selección de los candidatos en el ingreso o egreso, formadores, acceso a los cargos y titulación de los profesores, estrategias para lograr una distribución territorial equitativa de docentes egresados;
- el modelo pedagógico: diseños curriculares, regímenes académicos, prácticas de enseñanza, estándares para el ejercicio profesional, peso de la formación en la práctica y dispositivos de evaluación.

Por limitaciones de tiempo y por las características de este estudio, no siempre se ha podido identificar en la literatura la información necesaria para cubrir todas las dimensiones. El informe parte de una sistematización de la evidencia disponible y de una identificación de algunos dilemas y desafíos presentes en toda revisión de los procesos de formación docente. El documento se basa en un meta-análisis de documentos referidos a la temática y en trabajos previos de la autora.

Es a partir del contexto de América latina y el Caribe, y por la necesidad de mejoramiento de la formación docente en la región, que se analizaron los siete casos emblemáticos antes mencionados. Se espera que algunos de los aspectos examinados puedan ser

inspiradores para cambios que permitan incidir favorablemente en los resultados que hoy tiene la formación inicial docente en los aprendizajes de niños y jóvenes.

2. Un breve panorama de América latina y el Caribe

Uno de los principales retos actuales en América latina y el Caribe es el de plantear la mejora de la formación inicial y continua de docentes. Hasta ahora se ha ofrecido ‘más de lo mismo’ y son pocas las iniciativas que plantean innovaciones potentes. Las estrategias implementadas rara vez han cuestionado los supuestos arraigados en los modelos de formación tradicionales. Y cuando lo hacen, se impulsan iniciativas de pequeña escala, localizadas en un área o sector, por lo que el impacto es débil. El desafío es superar el modelo de formación tradicional, que fue muy exitoso en su momento, pero que hoy es obsoleto.

La formación inicial docente en América latina y el Caribe se caracteriza por su heterogeneidad y diversificación. Los docentes de distintos niveles se forman en instituciones de todo tipo: en las escuelas normales, en institutos de enseñanza superior, en institutos provinciales o municipales, en instituciones superiores de enseñanza técnica, en las universidades, en instituciones privadas y, además, están quienes se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea.

Existen cuatro modelos principales (Vaillant, 2013):

- las Universidades que, a través de facultades de educación u otras unidades académicas, forman docentes en algunos países para todo el sistema escolar y en otros exclusivamente para la educación secundaria. Estas instituciones realizan también investigación y extensión educativa. Entre ellas se encuentran, por ejemplo, las universidades chilenas y las universidades colombianas;
- las Universidades Pedagógicas que se ubican en el tránsito de las instituciones formadoras de docentes a nivel terciario y han sido una estrategia de algunos países latinoamericanos para mejorar la formación inicial. Entre las más antiguas, se encuentran la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (1955) y la Universidad Pedagógica Nacional de México (1978);
- los Institutos Pedagógicos Superiores (Institutos Normales Superiores o Institutos Superiores de Educación) que son instituciones de nivel terciario no universitario. Suelen ser dependientes, administrativa y/o académicamente, de los Ministerios o de los respectivos gobiernos estatales o provinciales. Entre los países que tienen este tipo de instituciones, figuran Argentina y Uruguay;
- las Escuelas Normales que se definen como instituciones de educación secundaria cuyo propósito es la formación de maestros de educación primaria y, en algunos casos, de educación preescolar. Usualmente son dependientes, académica y administrativamente, de los Ministerios o Secretarías de Educación. Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua y Surinam se encuentran entre los países que mantienen aún un sistema de formación normalista.

En cuanto a la titulación, sin excepción, los países latinoamericanos y caribeños exigen algún tipo de formación específica para el ejercicio del magisterio, aunque no sucede lo mismo en el caso de los profesores de secundaria. Es frecuente encontrar en los centros de educación media, docentes que actúan sin una formación general y pedagógica, y

también, en muchos casos, sin preparación en la asignatura que enseñan. Hay escasez de profesores en algunas áreas, como las científicas (Física, Química, Biología y Matemáticas) en razón de la poca demanda de cursos de formación de profesores en dichas áreas, o porque los graduandos prefieren trabajar en sectores más prestigiados y que ofrecen más compensaciones financieras (Gatti y Davis, 2016).

En cuanto a la duración de los estudios hay importantes variaciones que van desde cuatro o cinco años para todos los niveles, como es el caso de Argentina, Chile, México, Perú y de tres o más años en el caso de Brasil (Ávalos, 2013). La duración de los cursos puede ser, según el caso y el país, de 2 a 6 años, con 2.600 a 5.400 horas. Lo más común es encontrar propuestas de formación que varían entre 3 y 4 años, en tiempo parcial, con muchos de los estudiantes trabajando simultáneamente a la realización del curso, sea en el propio magisterio, sea en otras funciones. Por ejemplo, y de acuerdo a las recientes *Directrices* elaboradas en Brasil, hasta el 2017 todos los cursos de graduación para docentes deberán ser realizados en 3.200h, distribuidas en ocho semestres (Gatti y Davis, 2016).

Con respecto al Caribe Anglófono, la situación es variable dependiendo del tipo de certificación para el que se prepara. La menor duración de estudios corresponde al *Certificate in Teaching* o *Certificate in Education* que generalmente es de dos años, pero se encuentra en proceso de transformación. Los Diplomas en *Teaching* duran tres años y los *Associate Degrees* si bien duran dos años, pueden constituir el primer tramo del programa de cuatro años que conduce a un *Bachelor in Education* (ofrecido por las universidades). Finalmente, existe el *Diploma in Education*, que otorgan los programas consecutivos que preparan profesionalmente a graduados universitarios (Ávalos, 2013)

La formación docente pública (no universitaria) es regulada con mayor o menor intensidad por el estado, y/o por gobiernos provinciales/estadales. En los casos de mayor regulación estatal, ésta refiere a la apertura y cierre de instituciones formadoras, la aprobación del currículum de formación docente, la certificación de los egresados, el nombramiento del personal formador en las instituciones estatales, y el monitoreo de los procesos de formación. Pero a su vez, se constata que la creciente oferta privada en varios de los países ocurre con muy poca regulación estatal (Ávalos, 2013).

Las modalidades de oferta abarcan desde las exclusivamente presenciales, pasando por las que cuentan con una parte presencial y una parte a distancia, hasta las que se ofrecen exclusivamente *online*. En los últimos años se constata una expansión considerable de la educación a distancia. En Chile, dicha modalidad atiende entre el 12% y el 14% de los estudiantes de carreras de Pedagogía. En Brasil, en el 2010, alcanzaba al 60% de los estudiantes graduados en cursos de Pedagogía, que son responsables por la formación de profesores para la educación infantil y los primeros años de la educación básica. Datos sobre la calidad de esta oferta han puesto en evidencia problemas vinculados no sólo a la forma de utilización de las tecnologías y los modelos de implementación, sino también a los contenidos, tutorías y evaluaciones (Gatti y Davies, 2016)

Algunos países de América Latina y el Caribe cuentan con estándares que sirven de referencia a los currículos de los cursos, como es el caso de Chile, Perú y Ecuador. Otros, como Brasil y Argentina, tienen orientaciones curriculares de carácter bastante general, sin detallar contenidos propiamente dichos, sin definir estándares de referencia más explícitos. En este sentido, les corresponde a las diferentes instituciones formadoras definir su currículum y los contenidos a tratar en las diferentes asignaturas (Gatti y Davis, 2016).

La temática referida a los formadores de docentes es un territorio poco explicado y menos aún explorado, cuyos espacios de reflexión son casi inexistentes en la bibliografía pedagógica y en los diversos escenarios educativos públicos y privados de América Latina

y el Caribe (Vaillant, 2005). Muchos formadores carecen de formación pedagógica, y su selección y carrera se basan sobre todo en trabajos científico-académicos en las áreas de conocimiento a que se dedican. Pocos estudian e investigan temas relativos a la enseñanza y a las didácticas en dichas áreas (Gatti y Davies, 2016).

El tema de la práctica docente evidencia la misma heterogeneidad que los modelos de formación. Aunque la mayor parte de los países de la región formen sus maestros solamente en el nivel terciario, hay países donde los futuros docentes aún estudian en escuelas normales de nivel secundario y en estos casos, las prácticas suelen estar presentes (Louzano y Moriconi, 2014). Sin embargo, en ese tipo de modelo de formación, se reflexiona poco sobre la práctica. Contrariamente, cuando la formación se localiza en las universidades, la reflexión y el análisis están presentes pero las experiencias prácticas son escasas (Vaillant, 2013). Por otra parte, existen en América Latina y el Caribe una gran cantidad de programas a distancia o que se realizan solamente los fines de semana, en los cuales las actividades relativas a las prácticas ocurren de manera más precaria (Gatti y Barretto, 2009).

Aún queda mucho por hacer, según se desprende del estado de situación que muy brevemente hemos expuesto. Pero la buena noticia es que, en las últimas décadas, se impulsaron algunos cambios institucionales y programáticos que incidieron favorablemente en la formación inicial de docentes. Así, en algunos países latinoamericanos y caribeños, surgieron nuevas instituciones que promueven políticas nacionales de formación docente; se desarrollaron estrategias para favorecer el ingreso a la profesión; se definieron estándares para la formación y se buscó mejorar la preparación de los docentes mediante fondos concursables.

3. Siete casos emblemáticos a nivel internacional

Los siete casos estudiados (Australia, Corea del Sur, Cuba, Finlandia, Inglaterra, Provincia de Ontario, Singapur) exhiben muy buenos resultados globales en sus sistemas educativos, y es probable que las características de la formación de los docentes se vinculen con una exitosa preparación para enseñar.

Las características de la formación inicial de los profesores compartidas por estos países se originan en la gran valoración social de la educación y de los docentes, la atención a consideraciones prácticas o del oficio, la preocupación simultánea por aspectos disciplinarios y prácticos y la vinculación con el sistema escolar. En los párrafos que siguen expondremos las principales características de los casos seleccionados en función de las temáticas de interés definidas para este informe.

a. Australia - estándares para acreditación de instituciones

Desde hace más de una década, Australia implementó un conjunto de reformas con el fin de corregir la inequidad existente en su sistema educativo (Mayer, 2014). La sociedad australiana se caracteriza por su condición de sociedad multicultural y de carácter multi-étnico ya que existen más de 100 comunidades étnicas en Australia, las cuales hablan unos 80 idiomas. Esta riqueza cultural conlleva el desafío de minorías sociales en desventaja económica, social y educativa.

Las reformas promovidas en Australia y presentadas por el Consejo Ministerial de Educación como *The National Goals for Schooling in the 21st Century*, buscaron

contrarrestar las desventajas socioeconómicas de algunos estudiantes, aumentar los niveles de alfabetismo y escolaridad, y mejorar la calidad de la docencia.

En Australia, la gran mayoría de centros educativos son públicos, representando un 70% del total de instituciones. La administración de la educación es responsabilidad del Gobierno federal, de los estados y de los territorios de Australia, quienes deciden acerca de las políticas educativas.

La formación inicial de los maestros y profesores australianos se ubica en las Universidades. Son casi 40 instituciones diferentes que imparten formación docente. La mayoría son universidades públicas, aunque existe un pequeño grupo de instituciones privadas de educación superior que también se ocupan de la preparación inicial de docentes.

Debido a la gran diversidad de instituciones, las políticas docentes han dado gran prioridad a los procesos de acreditación y se han inspirado entre otros, del estado de Victoria¹ donde desde 2004, existe un proceso de revisión y aprobación de los programas de formación docente que es administrado por el *Victorian Institute of Teaching* (VIT). Para acreditarse, las instituciones formadoras deben proveer información al VIT a los efectos de que éste evalúe en qué medida éstas cumplen con los requisitos establecidos. El VIT realiza los procesos de evaluación a través de un Comité compuesto por 25 personas, entre los cuales representantes de las ocho universidades de la Provincia que imparte formación docente inicial, docentes en ejercicio, padres y autoridades empleadoras de docentes. El VIT asigna un panel evaluador para cada programa de formación que desea ser acreditado; dicho panel debe revisar el informe de auto-evaluación que cada universidad elabora (Mayer, 2014).

En el 2007, el Parlamento Australiano hizo público un trabajo de investigación sobre la formación docente en el país, el *National Inquiry into Teacher Education* en el cual se identifican una serie de problemas persistentes en la preparación de los maestros y profesores del país. A partir de ese informe y de la evidencia compilada en la última década, se implementa en el año 2011, un sistema nacional de regulación de la profesión docente que reproduce a escala nacional lo que existía en algunos estados, entre ellos, el de Victoria.

Los docentes se forman a partir de una serie de estándares generales que incluyen tres ámbitos: conocimiento profesional, habilidades prácticas y compromiso profesional. Al término de los estudios universitarios, los docentes deben solicitar un registro provisional, que tiene una duración de dos años. Para postular al registro permanente se exige haber ejercido en el sistema 80 días y entregar evidencia del cumplimiento de los estándares. Esta evidencia la entrega el director de la escuela donde trabajó el docente.

El Sistema nacional de regulación de la profesión docente, está a cargo de una agencia denominada *Australian Institute for Teaching and School Leadership* (AITSL)⁴, uno de cuyos principales objetivos es el de desarrollar y mantener rigurosos estándares profesionales para docentes.

El AITSL es una institución pública que se relaciona con el Gobierno australiano a través del Ministro de Educación, y que cuenta con un órgano directivo constituido por representantes de distintos actores del sistema educativo: gobierno central, autoridades de cada una de las provincias australianas, sindicato de docentes y organizaciones que agrupan a directores de establecimientos, decanos de las Facultades de Educación y

¹ Victoria es el estado más pequeño de Australia. Se encuentra en el sureste del continente y tiene una población de 5,2 millones, con la mayor densidad del país.

organizaciones que agrupan a las escuelas privadas y a las instituciones católicas (Darling-Hammond, 2017).

Los estándares nacionales han sido objeto de una amplia consulta en todo el país, para llegar a una formulación similar a la de Victoria. Una novedad del sistema nacional es la organización de los estándares de formación inicial y profesionales en una gradiente que busca impulsar el establecimiento de incentivos para favorecer la retención de los buenos profesores, ya que se ha observado que no es suficiente regular la calidad de los procesos de formación para mejorar las capacidades del cuerpo docente.

La situación en Australia evidencia una diversidad en las universidades que tienen a su cargo la formación de docentes, pero reguladas por un conjunto de criterios nacionales.

b. Cuba: propuesta curricular basada en teoría-práctica e investigación

En Cuba la formación docente está estrechamente vinculada a las particularidades del sistema educativo. Así, la educación primaria se estructura en dos ciclos (de primero a cuarto y quinto y sexto). Los maestros se preparan para trabajar de 1º a 6º ciclo, pero se especializan por ciclo. Los del primer ciclo imparten clases en todas las asignaturas; en el segundo ciclo trabajan dos docentes, uno en el área de humanidades y el otro en ciencias. En cuanto a la enseñanza secundaria, ésta se divide en dos niveles: básica (séptimo, octavo y noveno grados), donde existe una formación integral para el profesor, y preuniversitario (grados décimo, onceavo y doceavo), en el cual existe una preparación específica de los profesores.

La formación inicial y permanente de los docentes es responsabilidad estatal y se realiza en Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), que tienen el estatus de universidades y están presentes en cada provincia. El ingreso a los ISP se requiere el grado de bachiller, y se deben rendir exámenes de admisión en matemática, español e historia de Cuba. Para un grupo de carreras, entre las cuales las ciencias de la educación, se establecen además pruebas específicas adicionales que evalúan la aptitud y estado físico a través de chequeos médicos y entrevistas (Sospedra, 2015).

Los profesores de los Institutos Superiores Pedagógicos son profesionales de nivel superior (con formación universitaria) con dedicación de tiempo completo, lo que implica docencia e investigación. También deben supervisar a los futuros docentes en los centros de prácticas que funcionan en los centros educativos.

Los planes de estudio de las carreras de Licenciatura en Educación están estructurados bajo el principio del estudio-trabajo. En ellos se integran y articulan tres componentes básicos: académico, laboral (actividad de los estudiantes en los centros educativos) e investigativo. El perfil general de la profesión docente define qué se espera de estos profesionales y cuáles son las cualidades que deben caracterizarlos, existen también, perfiles específicos de cada carrera pedagógica.

A cada perfil corresponde un grupo de disciplinas específicas referidas a diversas áreas del conocimiento, incluyendo las didácticas. La formación se basa en ese conjunto de disciplinas y asignaturas de carácter académico y fundamentalmente en su integración sistemática y permanente con la labor investigativa que los futuros docentes desarrollan en los centros educativos del nivel. Los estudiantes en formación deben participar en investigaciones vinculadas con la solución de problemas existentes en el medio donde actúan (escuela, familia y comunidad). En estas investigaciones intervienen docentes del centro educativo y también profesores universitarios. La escuela es la columna vertebral de la estructura curricular y del contenido de los planes de estudio (Sospedra, 2015).

En todo el proceso de formación, tanto la universidad pedagógica como la escuela asumen la responsabilidad compartida de planificar, orientar y controlar la actividad práctico-investigativa de los estudiantes en formación, en estrecha integración con las actividades académicas de cada disciplina, a partir de los objetivos específicos de cada año de la carrera.

Los ISP otorgan un título de licenciado en educación y habilitan para el ejercicio docente. Sin embargo, en los últimos años se han creado centros de formación que habilitan a la actividad docente a estudiantes de bachillerato o de enseñanza tecnológica que finalizan estudios de ese nivel. Los candidatos reciben una habilitación de un año, que les permite incorporarse al trabajo docente en las escuelas, con el compromiso de concluir sus estudios universitarios. Estos nuevos Programas de formación docente constituyen un sistema continuo con la formación universitaria y, por lo tanto, son dirigidos por los propios ISP.

c. Corea del Sur: fuerte tendencia a la centralización e intervención

Corea del Sur no siempre ha contado con un sistema escolar ejemplar y reconocido. El progreso del país asiático ha sido espectacular en las últimas décadas gracias a la apuesta decidida por la formación de sus ciudadanos. El país ha pasado de tener una tasa elevadísima de analfabetismo tras la II Guerra Mundial a una exigua tasa de abandono escolar del 2% y un 60% de titulados universitarios.

La educación en Corea del Sur tiene un alto valor cultural y social que se refleja en intensas jornadas escolares. Además de las siete horas de clase en los centros educativos, es habitual que los niños y jóvenes dediquen otras cinco horas de estudio en clases privadas para reforzar los conocimientos. La educación primaria es obligatoria y gratuita, y los tres primeros años de secundaria también son obligatorios (Bermeo, 2014).

Los sucesivos gobiernos, han promovido la educación como medio para conseguir el desarrollo económico, recurriendo también al sentimiento individualista; de ahí el lema de *“si eres el primero en la clase, lo serás en la vida”*. La formación es vía de progreso individual y nacional, con una gran competitividad para acceder luego a las mejores universidades. Los ejes fundamentales del sistema son fortalecer el estudio en ciencias, matemáticas, idioma coreano e inglés.

En cuanto a los docentes, se trata de una profesión muy respetada, profesionalizada y, por lo tanto, bien remunerada. Sólo los estudiantes graduados en el 5% superior en la escuela secundaria pueden ingresar a la carrera docente, y los salarios son consistentes con esta alta calidad y profesionalización.

La política docente está dirigida por el Ministerio de Educación y Desarrollo de los Recursos Humanos que es el encargado de gestionar la formación, la certificación y la contratación de los docentes. La tendencia es hacia la centralización y a la intervención manifiesta del gobierno central en todos los aspectos referidos a las políticas docentes (Kim et al. 2012).

La profesión docente tiene alta valoración ya que los profesores surcoreanos, en especial los de niveles no universitarios, son profundamente respetados y figuran entre los profesionales mejor remunerados del país, siendo contratados entre los estudiantes más destacados de sus respectivas promociones. Están sujetos a evaluaciones anuales en las que participan los propios alumnos y los padres de éstos. El apoyo al docente se complementa también con un potente sistema tecnológico. Es habitual que se impartan clases a través de Internet y existe la posibilidad de seguimiento de la docencia a través de la televisión pública.

El país cuenta con doce universidades nacionales que ofrecen la formación docente en primaria. El gobierno subsidia esta formación. El currículo enfatiza el aprendizaje activo y la adquisición de habilidades como la creatividad, la innovación, el auto-aprendizaje y el trabajo en equipo. Además, el currículo se revisa cada 5 o 10 años para garantizar su vigencia.

Por otra parte, Corea cuenta con un Sistema de Acreditación de Calidad de Programas en Educación que evalúa y califica cada tres y cinco años a todas las instituciones de formación docente. El ingreso a las universidades nacionales para la formación de maestros y profesores es altamente selectivo. Se basa en el puntaje del examen de admisión a la educación superior, y solo el 5% de postulantes con los puntajes más altos son admitidos.

d. Finlandia: valoración social, rigurosa selección y formación universitaria

La presión política, motivada por la búsqueda de mayor equidad social y ambiciones económicas, llevó a Finlandia a realizar una gran transformación educativa que comenzó en los años 60. Entre las primeras acciones que realizó el país fue la de desarrollar un currículo único nacional, proceso que duró 6 años y en el que participaron los docentes. Desde los años 70, los programas de formación docente son de nivel universitario y se concentran en 13 universidades, cinco de ellas exclusivamente pedagógicas. En los años 80 se fijaron nuevos requisitos para el ingreso a la docencia con el fin de seleccionar a potenciales candidatos no solo por su habilidad académica sino también por sus dotes personales y compromiso con la educación pública.

Los docentes finlandeses se forman actualmente al nivel del grado de Magister y algunos al nivel de Doctorado. De las 20 universidades existentes en Finlandia, 10 forman a maestros y profesores. En todas ellas (excepto en la Universidad de Kuopio) los programas de formación docente son responsabilidad de las Facultades de Educación. Una de las carreras más demandadas es la de Pedagogía Básica. La educación en Finlandia es gratuita en todos los niveles. En el caso de los estudiantes de pedagogía, reciben además, un apoyo monetario mensual del gobierno mientras estudian.

Las carreras de educación son muy demandadas por el prestigio que tiene la docencia en el país. Este hecho, agregado a una muy buena formación escolar, hace que los candidatos a maestro o profesor sean realmente muy talentosos y bien formados, y que se genere un círculo virtuoso que se retroalimenta.

La autonomía de las universidades está garantizada y no hay un currículum nacional para la formación de los profesores. Sin embargo, hay orientaciones que son universalmente respetadas, entre las cuales está el número de créditos que se debe cursar para graduarse como docente. Un maestro primario debe completar 160 créditos -incluida la tesis de Magister- lo que toma aproximadamente 5 años en total. Un crédito corresponde a 20 horas de clases de 45 minutos.

Otra recomendación central, ampliamente respetada por las universidades, es la asignación de cuotas para la admisión de estudiantes, establecidas a través de un pronóstico de la disponibilidad de puestos de trabajo que enfrentarán los profesores graduados. Este sistema de cuotas, además de la alta demanda de la carrera docente, ha llevado a la alta selección de sus estudiantes. En algunos casos, se admite un candidato por cada 20 postulantes. Por el contrario, las carreras de pedagogía en matemática, química y física (para profesor de secundaria) tienen problemas para cubrir sus vacantes.

La alta preparación académica correspondiente al grado de Magister, que conforma la formación inicial docente, no es obstáculo para una intensa preparación práctica. Las 10

universidades finlandesas que forman profesores tienen centros de práctica denominados “escuelas normales”, que pertenecen a la universidad y que mayoritariamente comparten el campus con la facultad de educación. El contacto de los estudiantes de pedagogía con estas escuelas es intenso y permanente. En ellas observan y practican constantemente. Muchos de los cursos que conforman la malla curricular incluyen actividades a realizar en la escuela normal. Finalmente, para recibir el título docente, el candidato debe mostrar su capacidad para enseñar materias claves (que incluyen lengua materna y matemática) tanto en la escuela de práctica como en un centro educativo municipal (Sahlbergh, 2012).

Debemos agregar, que el modelo de formación en Finlandia tiene un componente importante referido al conocimiento basado en la investigación. Los programas de formación docente tienen cursos y módulos referidos a métodos de investigación y sus diversas variantes (experimentación, encuestas, análisis históricos). Los cursos incluyen seminarios sobre el uso de la evidencia a lo largo del ejercicio de la profesión. Los maestros y profesores reciben una fuerte preparación en la investigación del comportamiento de niños y adolescentes. Además, la investigación está muy presente en la práctica guiada que los futuros docentes realizan en las escuelas, donde tienen la oportunidad de analizar el desempeño y la conducta de los estudiantes, el clima en el centro educativo y el relacionamiento con las familias. Deben reflexionar, extraer conclusiones y proponer líneas concretas de acción (Flores, 2016).

Los profesores y supervisores de los programas de formación docente tienen la responsabilidad de guiar a sus estudiantes en trabajos de investigación concretos a lo largo de toda la carrera. El objetivo es que los futuros maestros y profesores aprendan a leer y entender investigaciones, buscar y recolectar información, analizar los datos recolectados y sacar conclusiones en base a la evidencia recogida. La experiencia de Finlandia no sólo refleja avances en la incorporación de la investigación en la formación inicial, sino que también es pionera en la formación en servicio y el desarrollo profesional de los docentes.

Todos los profesores que participan en la formación de los futuros docentes son académicos que se desempeñan jornada completa del departamento o facultad de educación. Los profesores que enseñan a enseñar Matemáticas y Ciencias poseen una potente formación disciplinar, pero también conocen los aspectos prácticos del oficio. El sistema reconoce la importancia de ambos factores: la fortaleza disciplinar y el oficio.

e. Inglaterra: desregulación y formación a cargo de las escuelas

Inglaterra ha continuado las reformas iniciadas en la década de los años 80 cuando se autorizó a consorcios de centros educativos a actuar como instituciones formadoras. En ese entonces, se crearon una serie de instituciones estatales para regular el sistema y otorgar el *Qualified Teacher Status* (QTS), exigido para desempeñarse como docente en la educación pública (Furlong, 2013). Nuevos organismos surgieron entre los cuales, la *Training and Development Agency* (TDA) que define los estándares y administra la aprobación de programas de formación, el *General Teaching Council* (GTC), que lleva el registro de docentes y otorga el QTS, y la *Office for Standards in Education* (OFSTED), que realiza la supervisión de las instituciones escolares y de formación de profesores (Eurydice, 2015).

En las últimas décadas se han incorporado cambios al proceso de reforma: en el año 2002 se eliminó la idea de un currículo de formación único y se establecieron 33 estándares que en los últimos años se redujeron a 8. También se operaron transformaciones en las diversas agencias reguladoras del sistema de formación docente.

El *Qualified Teacher Status* (QTS) se consigue mediante una de las siguientes modalidades:

- Título de grado universitario.
- Posgrado universitario.
- Formación basada en experiencia laboral.

En cualquiera de las tres modalidades señaladas, los candidatos deben someterse a una prueba de lecto-escritura en inglés y de capacidad numérica en matemáticas. También en algunos casos se agrega una prueba en ciencias en función de la asignatura a enseñar. Además, el candidato debe proveer un certificado de buena conducta (comprobación de antecedentes penales). También se requiere experiencia con niños o jóvenes a través de trabajo remunerado o voluntario, en las escuelas locales o en periodos de vacaciones.

La formación inicial regular finaliza con la obtención de un grado universitario. Se trata de una preparación con cursos *full time* y una duración de tres y cuatro años. La segunda modalidad para lograr el título docente se dirige a aquellos que ya tienen un grado universitario relacionado con las asignaturas que se quiere enseñar y que luego realizan un postgrado denominado *Postgraduate Certificate of Education* (PCGE). Los cursos de postgrado tienen una duración un año *full time* o dos años *part time*.

Para aplicar a la tercera modalidad, el candidato debe tener experiencia laboral y realizar una serie de cursos que tienen generalmente un año de duración. Existen diversidad de opciones entre las que se destaca el programa *School Direct*, impulsado luego de la progresiva desregulación del sistema de formación inicial docente promovida en los últimos años. Este programa se inicia en 2012 como alternativa a los programas tradicionales de formación e incluye:

- un mínimo de 24 semanas en al menos dos escuelas realizando prácticas como docente;
- estudios académicos específicos para completar la formación;
- evaluación de habilidades mediante observación de clases.

El programa plantea una estructura de formación inicial docente que no incluye necesariamente a las universidades. Así, por ejemplo, un centro educativo puede postularse como espacio para la formación y si se aprueba su candidatura, está en condiciones de seleccionar estudiantes y elegir un proveedor acreditado para que le apoye en el desarrollo de la formación inicial docente. La financiación cubre el proveedor y todos los costos de la formación del docente. En este proceso los centros educativos pueden elegir con qué empresa proveedora trabajar, cuánta formación subcontratar y cuánta de esta formación aportarán ellos mismas.

Los supuestos del programa *School Direct*, es que la enseñanza es una actividad práctica, que se aprende en el ejercicio profesional y bajo la orientación de un mentor. Se eluden por lo tanto los aspectos de fundamentación, reflexión y pensamiento crítico habituales en la formación universitaria.

La formación se desarrolla por convenio entre una o varias escuelas y una agencia acreditada de formación docente. El programa se adapta para cumplir las necesidades de las escuelas y de los candidatos a la docencia. Estas agencias acreditadas pueden incluir a las universidades contratadas para proporcionar servicios y habilita al Gobierno a transferir los fondos de la formación directamente a las escuelas. Se trata de un programa que ha crecido muchísimo en los últimos años: cifras del Departamento de Educación Británico indican que en el año 2014 *School Direct* formó a la mitad de los docentes del país.

f. Provincia de Ontario: presión positiva e intervención del Colegio de Profesores

Los modelos de formación inicial docente ofrecidos por las universidades canadienses presentan algunas similitudes, pero dan muestras de la diversidad propia del país. Entre los casos de interés, figura la provincia de Ontario que registra uno de los mejores desempeños en Canadá. La reforma educativa impulsada desde el año 2003 se basó en cuatro aspectos: unificación curricular; distribución equitativa de recursos por estudiante en todos los centros educativos; hacer de la docencia, una profesión altamente selectiva; y apoyo sostenido a los centros educativos de bajo desempeño a partir de recursos adicionales y acompañamiento por expertos externos (Thomas & Kane, 2015).

La reforma de Ontario fue liderada por dos de los especialistas más reconocidos internacionalmente: Michael Fullan y Ben Levin. Uno de los elementos clave de la reforma fue la *presión positiva* hacia los docentes (Fullan, 2010) a partir de una política integral. La reforma implementada tuvo un indiscutible impacto en los aprendizajes ya que entre 2003 y 2010 aumentó la proporción de estudiantes con altos logros de aprendizaje del 55% al 70%. Además, el porcentaje de centros educativos con bajos resultados se redujo notoriamente y aumentó la tasa de graduación de las cohortes de educación secundaria (Levin, 2008).

La principal estrategia impulsada en Ontario consistió en confiar en la labor de los docentes más capaces y respetados en sus escuelas y comunidades, que lideraron la transmisión de los conocimientos y de las mejores prácticas entre sus colegas.

Otra estrategia importante, fue la de fortalecer el Colegio de Profesores de Ontario (OCT) que existe desde 1993 y expide todas las habilitaciones para el ejercicio de la docencia en la provincia. Además, esa institución regula a maestros y profesores y fija los estándares de enseñanza para las escuelas públicas.

A los programas de formación docente ingresan aquellos bachilleres con mejor desempeño académico (puntajes en el tercio más alto de los exámenes de ingreso a la universidad) y excelente calificación en la entrevista. El gobierno subsidia el 60% del costo total de cada año de formación docente, que se imparte en trece universidades.

El requisito mínimo para la enseñanza es un título de licenciatura en docencia, o un título de licenciatura en otro campo, más un año de formación en pedagogía. Los candidatos de otras profesiones interesados en ingresar a la docencia deben completar el programa de un año de formación docente como requisito para el ingreso. Una vez que ingresan al programa de formación docente, los estudiantes deben cumplir con requisitos curriculares que incluyen, entre otros, por lo menos 40 días de práctica docente.

g. Singapur: proceso altamente selectivo a cargo de un instituto nacional

Un pilar fundamental de la educación en Singapur son los docentes, que gozan de una alta valoración social. En ese pequeño país sólo los estudiantes más cualificados y con mejores resultados académicos pueden ser docentes. El país tiene unos 31.000 docentes de primaria y secundaria y son considerados profesionales prestigiosos con un salario similar al de un ingeniero, sueldo que se complementa con bonificaciones y beneficios en función del ranking que consiga la escuela, de los resultados de los alumnos y de la antigüedad.

Los aspirantes a docentes en Singapur deben pasar por un selectivo proceso de reclutamiento en cual se consideran las cualidades académicas y también las capacidades

personales. Se trata de una selección muy competitiva que habilita solamente a 1 de cada 10 candidatos al ingreso a las carreras de pedagogía.

El principal criterio que tiene el INE al momento de seleccionar a los estudiantes de pedagogía es la excelencia académica, la cual establece a partir de las notas de bachillerato, el puntaje en el examen nacional de ingreso a la universidad y el puntaje en el examen de ingreso a la carrera docente. Otro criterio es el compromiso con la enseñanza, que identifica con una entrevista a quienes pasan el filtro académico. En ella determina en cada candidato su pasión por la enseñanza, sus valores, las habilidades comunicativas y el potencial de convertirse en un modelo a seguir para los estudiantes (Goodwin 2012).

Los candidatos deben presentar sus méritos y en una segunda etapa mantener una entrevista con directores de centros educativos quienes son funcionarios del Ministerio de Educación. La tercera etapa, consiste en una inmersión del candidato en un centro educativo donde se observa si éste está realmente motivado y si la docencia es su vocación (Goodwin, 2012).

Una vez que los candidatos resultan seleccionados, ingresan al programa de formación docente en el *National Institute of Education*, allí deben firmar un contrato en el que se comprometen a finalizar su carrera ya que resultan 100% becados en sus estudios. Si esto no sucede, deben pagar los años cursados durante sus estudios.

El *National Institute of Education* (NIE) es el único centro de formación que prepara a los docentes de Singapur. Se trata de una institución dependiente del Ministerio de Educación e integra la universidad pública tecnológica de Nanyang (*Nanyang Technological University*, NTU). Esa institución cuenta con financiamiento público. Los candidatos aceptados para el ingreso en ese instituto pasan a ser funcionarios del Estado y reciben una remuneración a lo largo del periodo de formación, además de una mensualidad para el mantenimiento.

El NIE imparte las directrices y forma a los futuros docentes a partir de un currículo único nacional, sustentado en la investigación educativa. El instituto se vincula estrechamente con las escuelas de pedagogía de manera de asegurar una preparación homogénea que asegure la modificación, actualización y regulación del contenido pedagógico.

La conformación del NIE se basa en departamentos asociados a áreas disciplinares. Por ejemplo, el departamento responsable de que los profesores aprendan a enseñar matemáticas es el Departamento de Matemáticas y Educación Matemática. Algunos académicos de este departamento son matemáticos que investigan y publican en matemáticas, y otros académicos son educadores matemáticos que investigan y publican en educación matemática. La participación de los matemáticos en la formación de los profesores no consiste en enseñar sólo las bases disciplinares respectivas; por el contrario, los matemáticos supervisan prácticas en el aula escolar, acompañando a las profesoras en formación, discutiendo su desempeño y suministrándoles retroalimentación.

Todos los docentes graduados del NIE tienen empleo garantizado. Además, su ascenso y permanencia en la carrera docente están determinados a partir del mérito, no de la experiencia. La evaluación anual determina quién asciende y quién no. Solo los muy buenos son maestros senior y solo aquellos que son excepcionales ascienden a maestros expertos.

Al vínculo con el Ministerio de Educación se agrega una importante relación con las escuelas del sistema, por lo que la formación docente en Singapur se basa en tres pilares: el NIE; el sistema escolar, y el Ministerio de Educación. Se trata de funcionarios de estado que realizan prácticas de aula durante su proceso de formación.

4. Sistematización de la evidencia

La evidencia indica que, en buena parte de los casos estudiados, la formación inicial docente se desarrolla en universidades tal el caso de Australia o de Finlandia. En algunos países como Singapur, existe una sola institución, el *National Institute of Education*, a cargo de la preparación de maestros y profesores.

Todos los casos examinados, se registran criterios de admisión para el ingreso a las instituciones de formación docentes relacionados con calificaciones promedio, exámenes o pruebas. Incluso, en algunos contextos, se solicita presentación de antecedentes penales de los interesados.

Los programas que podemos denominar “tradicionales”, con una malla curricular que combina los componentes de conocimientos disciplinares, pedagógicos y prácticas, son la inmensa mayoría de los siete casos examinados. Estos programas cuentan con formadores específicos y tienen una duración determinada que se sitúa en promedio entre cuatro y cinco años. Esta duración se ha ido ampliando en algunos países como Finlandia que ha incluido la obtención del título de Magister para poder ejercer la docencia. En los últimos años han surgido modalidades alternativas para la formación de docentes como por ejemplo el caso de *School Direct* en Inglaterra

En los párrafos que siguen, haremos una síntesis de la evidencia recogida, en función de los aspectos que nos parecen más relevantes e inspiradores para la República Argentina.

a. La estructura de las Instituciones formadoras

La estructura organizativa de las instituciones formadoras se vincula estrechamente, con el contexto histórico, cultural y social de cada país. Así, encontramos instituciones cuyo principal eje identitario son las pedagogías, como sucede en el caso de Cuba, mientras que en otros casos existe una fuerte predominancia del conocimiento disciplinar como en Inglaterra.

En la siguiente tabla podemos ver cómo en la mayoría de los países, la formación inicial docente es universitaria, aunque en algunos países (Cuba y Singapur) existen institutos pedagógicos independientes y con carácter universitario.

Estructura de la formación inicial docente en 7 países

	Universidad	Institutos Pedagógicos carácter Universitario	Programas alternativos
Ontario, Canadá	X		
Cuba		X	
Inglaterra	X		X
Finlandia	X		
Australia	X		
Corea del Sur	X		
Singapur		X	

Referencia: elaboración propia

Craig (2016) ha analizado diferentes estructuras de la formación inicial docente en las universidades y diferencia tres categorías principales:

- Modelo integrado: organiza la formación docente como una unidad independiente con su propia facultad dentro de la universidad con capacidad de decisión con relación al uso de recursos, contratación de personal y espacios. Por lo general, todos los componentes curriculares (excepto el componente práctico) se desarrollan en las instalaciones de la facultad.
- Modelo asimétrico: las responsabilidades de formación y de impartición de contenidos curriculares se distribuyen entre diferentes facultades. Existe una facultad de educación, pero que no proporciona toda la formación requerida para la docencia, sino que se comparte con otras facultades.
- Modelo descentralizado: en este modelo, la formación docente se realiza de forma independiente en cada facultad, sin que haya una estructura específica de formación. En general en estos casos prima es el contenido disciplinar y se presta poca atención a la formación pedagógica.

Cada uno de los modelos refleja el papel y la preponderancia que la formación inicial docente tiene en una determinada universidad. El modelo integrado parecería ser el más adecuado porque el contenido y la pedagogía aparecen coordinados de forma significativa y no constituyen un conjunto de asignaturas individuales.

Tal como surge del análisis de los siete casos, existe cierta disparidad entre los países a la hora de establecer la duración, y por lo tanto los contenidos a aprender por parte de los docentes en formación. Pero puede verse una tendencia a plantear la formación entre 4 y 5 años y también a incluir (como en Finlandia) el requisito de la titulación de Magister para poder ejercer la docencia.

b. Selección de candidatos para estudios de docencia

En los siete casos examinados existen criterios para el acceso a los estudios de formación docente basados en calificaciones promedio, exámenes o pruebas. Por lo general, para acceder a una institución formadora, los candidatos deben demostrar ciertas capacidades referidas a: buen desempeño en matemática y lengua; competencias interpersonales y fuerte motivación para enseñar y aprender.

Los sistemas de selección que hemos estudiado, valoran cierta formación psicopedagógica previa, comprueban cualidades relacionales del futuro docente y evalúan el compromiso con la enseñanza. Diversos informes (Eurydice, 2004) desde hace larga data, coinciden en señalar la importancia de algún tipo de pruebas referidas a la personalidad de los aspirantes a docentes, con el fin de evitar el acceso a la profesión de personas que podrían producir efectos psicológicos negativos sobre sus alumnos. Como ha señalado Baillauqués (1990) hace casi treinta años, es importante de incorporar en la selección de futuros docentes, criterios de personalidad. Éstos cobran particular importancia al haberse deteriorado notablemente el contexto y las condiciones en que se ejerce la docencia, lo que supone un aumento de las dificultades que deben enfrentar los maestros y profesores.

c. Nuevas vías para la atracción a la carrera

En apartados anteriores hemos mencionado los casos de Inglaterra y de la Provincia de Ontario como ejemplos de vías alternativas para la certificación profesional docente. Tradicionalmente, la formación inicial de docentes se brinda en universidades o en institutos de enseñanza superior mediante un modelo relativamente rígido presencial y bastante alejado de los centros educativos. Sin embargo, desde hace varios años algunos autores cuestionan fuertemente esa estrategia (Vaillant y Marcelo, 2015).

Los programas para la titulación alternativa de maestros y profesores se asocian a mecanismos que permiten que los aspirantes a docentes puedan incorporarse a la enseñanza en un período más corto de tiempo para favorecer el reclutamiento de candidatos talentosos a la profesión. Desde el inicio de la nueva década, se han multiplicado los casos de países que han impulsado programas de formación a tiempo parcial y a distancia, apoyados en el uso de las tecnologías. Estos programas incluyen a maestros y profesores graduados que han abandonado el ejercicio de la docencia pero desean volver a enseñar, y también a profesionales de otras disciplinas que desean incorporarse a la enseñanza. Ciertos autores sostienen que cuando los programas alternativos están bien diseñados e implementados, éstos permiten obtener muy buenos resultados (Brouwer, 2007).

d. Modelos para el diseño curricular de la formación

Los diseños curriculares se basan por lo general en dos tipos de modelos: concurrentes y consecutivos. En el cuadro que sigue se presentan las principales características, ventajas y desventajas de ambos modelos.

Cuadro 2: modelos para el diseño curricular de la formación docente

	Características	Ventajas	Desventajas
Modelos concurrentes	Las materias formativas se estudian de forma conjunta y los contenidos profesionales y educativos se desarrollan a lo largo del curso de formación	Permite una experiencia de aprendizaje más integrada puesto que los contenidos pedagógicos y los disciplinares se aprenden al mismo tiempo	Poca flexibilidad en el acceso a la profesión docente, especialmente para las personas que han estudiado alguna carrera diferente a educación
Modelos consecutivos	Los cursos de formación especializada en pedagogía se desarrollan una vez que los aspirantes han completado algún grado en disciplinas específicas	Permite un acceso a la profesión docente más flexible ya que profesores con conocimiento en contenidos pueden especializarse	Conocimiento más débil en pedagogía y metodología

En los casos examinados, y en el nivel de preescolar y primaria, la formación se organiza en función de un modelo concurrente en el cual los contenidos de formación incluyendo las prácticas de enseñanza, forman parte de una única estructura curricular. Sólo en Inglaterra la formación inicial docente de educación infantil y primaria se organiza siguiendo el modelo consecutivo.

La formación de docentes de educación secundaria tiene un patrón diferente, ya que hay una amplia variedad de modelos que pueden ser concurrentes, consecutivos o ambos. En los siete casos examinados existe una predominancia de los modelos consecutivos, excepto en el caso de Finlandia, donde el diseño curricular de educación secundaria se basa en un modelo concurrente.

Australia, Cuba, Finlandia y la Provincia de Ontario, han orientado las propuestas curriculares hacia la reflexión, el aprendizaje activo de los estudiantes, la experimentación y la investigación. El caso de Finlandia despierta interés ya que aproximadamente un 20% del currículo de formación docente se dedica a la investigación. También, para la obtención del título docente, los candidatos deben presentar una tesis basada en un proyecto de investigación.

e. La selección y preparación de los formadores

La sistematización de evidencia realizada a partir del análisis de los siete casos, indica que los formadores de docentes constituyen un muy amplio y variado conjunto de profesionales. La literatura examinada (Ávalos, 2013) insiste en un tema de extrema importancia: la tensión entre el conocimiento de los formadores (conocimiento proposicional) y el de los estudiantes (conocimiento experiencial). En muchas universidades e institutos de formación docente, los primeros se expresan de manera abstracta, mientras que los segundos lo hacen de forma más concreta. Para que se produzca la integración necesaria entre ambos tipos de lenguaje durante el periodo de

formación, es importante tener en cuenta las teorías cognitivas y utilizar estrategias metodológicas que permitan conectar los marcos conceptuales con las pre-concepciones de los estudiantes de formación docente. Ello fundamenta la necesidad de pensar seriamente en el proceso de selección y preparación de formadores.

Solo una selección rigurosa de los formadores de futuros maestros y profesores, permitirá responder eficazmente a las nuevas exigencias de la formación inicial docente. Es necesario generar condiciones para que los formadores que se encuentran comprometidos en la formación de docentes, revisen sus marcos conceptuales y sus prácticas. En algunos casos, se deberá pensar en mecanismos que permitan que los formadores que se muestren más propensos a adoptar las nuevas visiones, reemplacen a los más “resistentes”.

En la mayoría de los casos examinados, los formadores no reciben formación para su tarea pues se parte del falso supuesto que el conocimiento disciplinar es suficiente. Según Korthagen, Loughran & Lunenberg (2005), los formadores no sólo deben apoyar el aprendizaje de los docentes en formación sino que al hacerlo, modelan el rol de docente. Así, la profesión de formador de docentes es única, a diferencia de otras profesiones. Los formadores de docentes, ya sea intencionalmente o no, enseñan a sus estudiantes a la vez que enseñan sobre la enseñanza.

f. Prácticas de enseñanza de los futuros docentes

En algunos de los países examinados las prácticas que realizan los futuros docentes se realizan en un conjunto particular de centros educativos, seleccionados y dotados de recursos adicionales. Tal es el caso, por ejemplo, de Finlandia y de Singapur. En esos países las experiencias prácticas de enseñanza representan una ocasión privilegiada para investigar el proceso de aprender a enseñar. Constituyen una inmersión, con diferentes niveles de profundidad, en situaciones o contextos característicos de la profesión docente.

¿Cómo se organizan y gestionan las prácticas? En los siete casos examinados, hemos podido distinguir tres estructuras para las prácticas de la enseñanza:

- las que distribuyen un determinado número de bloques a lo largo del programa, alternando cursos formales con bloques de prácticas en cada uno de los semestres del programa, siempre comenzando por cursos;
- las que distribuyen las prácticas a lo largo del programa, pero comenzando con un bloque de prácticas;
- las que desarrollan prácticas a lo largo de todo el curso, en el caso de cursos de uno o dos años.

La revisión de la literatura (Vaillant y Marcelo, 2015) sugiere que las relaciones entre las instituciones de formación inicial docente, y las escuelas que reciben a docentes en formación, se caracterizan más por el desencuentro y la ignorancia recíproca, que por una colaboración con beneficio mutuo. La institución de formación requiere contextos de práctica, de aplicación, de vida cotidiana y, en definitiva, de socialización, que completen el marco general formativo.

g. Evaluación y acreditación institucional

En Australia, la Provincia de Ontario e Inglaterra, las universidades deben acreditar sus programas de formación en función de ciertos estándares. En Australia e Inglaterra existen agencias gubernamentales nacionales o estatales específicas para la formación docente que realizan la certificación y control de los programas de formación. En el caso de la Ontario, esas agencias dependen del Ministerio de Educación de la provincia, pero su

funcionamiento es autónomo y en ellas participan, de manera colegiada, académicos y profesionales del medio escolar.

Existe bastante diferencia en la forma en que se realizan los procesos de acreditación. En Ontario, la acreditación es estadual y se realiza por una agencia autónoma que informa a la agencia del estado. En Australia, existe una agencia del gobierno federal que es una entidad acreditadora nacional (*Australian Institute for Teaching and School Leadership - AITSL*). Como hemos visto, en Inglaterra se creó, una agencia estatal de regulación de la profesión docente (*Training and Development Agency for Schools*), y un servicio de inspección del cumplimiento de los estándares (*Office for Standards in Education - OFSTED*).

En los procesos de acreditación se supervisa el cumplimiento de los estándares, pero son las mismas instituciones que evalúan dicho cumplimiento. Para ello son definidos diversos procedimientos, equipos y comisiones especializadas internas, que tienen gran importancia para las instituciones formadoras que siguen una lógica de mejoramiento continuo de sus programas de formación.

En el proceso de acreditación se revisa cómo la universidad realiza esta evaluación. No hemos encontrado en los casos analizados un proceso de evaluación externa de los conocimientos de los egresados. Las evaluaciones de conocimientos están relacionadas con los procesos de habilitación para el ejercicio profesional, pero no están vinculadas a procesos de acreditación.

h. Habilitación para el ingreso al ejercicio profesional

La certificación nacional o estadual de los docentes egresados existe en algunos de los casos estudiados donde quienes finalizan la formación deben acreditar sus conocimientos a través de un examen, que condiciona la obtención del título docente. En Inglaterra se otorga una certificación provisoria a los egresados que les permite ejercer por uno o dos años, al cabo de los cuales deben demostrar su capacidad para enseñar antes de acceder a un cargo definitivo. La política de certificación provisoria está basada en el principio de que el docente que recién sale de la universidad no puede todavía demostrar de manera suficiente las capacidades necesarias para ejercer la enseñanza. Estas competencias solo podrá lograrlas luego de algunos años de práctica profesional real. En estos casos, el antecedente fundamental para la certificación es el informe realizado por los profesores mentores y los directores de establecimientos donde ejercen en forma provisional.

La certificación docente por un órgano estatal permite contar con un registro centralizado de docentes que otorga una visión detallada del cuerpo de docentes con el que cuenta el país para que se puedan incluso fijar cuotas de vacantes en la formación, como en el caso de Inglaterra y Ontario.

i. Valoración social de la docencia

Un paso importante en el camino de prestigiar la docencia se vincula a la percepción social de la profesión. El reconocimiento público es uno de los puntos de partida para la mejora sistémica de los procesos de formación docente. Diversos estudios internacionales sobre el tema revelan que la atracción y retención de los mejores candidatos en la profesión requiere una mejora en el status de la docencia (Vaillant y Rossel, 2010).

En los casos examinados, la docencia es una profesión altamente valorada. Los docentes son considerados importantes para el país. En Ontario, Australia o Finlandia los docentes

son valorados socialmente. También gozan de una alta consideración en Cuba, Singapur, Corea del Sur e Inglaterra. Es el elemento común a todas las experiencias.

Ciertos países, como Inglaterra, lograron modificar en lapsos relativamente breves la percepción social de la docencia a través de campañas comunicacionales respaldadas por buenos salarios iniciales y mejoras en la formación.

5. Dilemas y desafíos

En el plano institucional

a. Formación universitaria versus terciaria

La pertenencia institucional de la formación inicial docente ha dado lugar a un apasionado debate. Para algunos, debe situarse en las universidades mientras que para otros, debe tener el carácter de educación terciaria (superior no universitaria) y localizarse en Institutos de Formación Docente.

Un problema recurrente en la formación provista por muchas universidades es que su gran autonomía las lleva a desarrollar programas sin vinculación o referencia preferencial al sistema escolar y a las políticas educacionales. En todo caso, la autonomía de las instituciones es distinta según se trate de universidades o institutos superiores de formación, pues estos últimos tienen, por lo general, un nivel menor de autonomía.

Existen argumentos a favor y en contra de situar la formación docente inicial en la universidad. Por un lado, muchos especialistas señalan ventajas ya que se brinda la oportunidad a los futuros docentes de formarse en ámbitos de excelencia académica, con buenos profesores que realizan docencia, investigación y extensión. La formación universitaria permite romper el isomorfismo, por consistir en una propuesta muy distinta a la de nivel primario o medio.

Aun cuando la inclusión de la formación docente en las universidades se realice con éxito, sigue sin poder afirmarse que estar dentro de las universidades redundará por definición en la formación de mejores docentes. Hay quienes afirman que el nivel universitario de la formación del docente puede representar una elevación formal en la calificación, pero que lo que elevará en definitiva la calidad de la enseñanza y reforzará las competencias profesionales en la sala de clase es la articulación teoría-práctica, lo cual requiere reducir la distancia entre los ámbitos de formación de docentes y los centros educativos (Vaillant & Marcelo, 2015).

Las políticas de formación docente deberían establecer cuáles son los componentes que hacen a una buena preparación de los futuros maestros y profesores tanto a nivel universitario como terciario. ¿Cuál es el mejor modelo para el contexto y situación del país? ¿El universitario? ¿O el superior no universitario?

b. Formadores sin especificidad versus preparación para el cargo

Los formadores constituyen uno de los principales factores que inciden en la calidad de los procesos formativos, y esto se relaciona con su dedicación a la tarea y con la preparación que reciben. Es en los programas de formación docente de nivel inicial y primario donde se encuentran los formadores con menores calificaciones académicas (licenciaturas y postgrado). En algunos casos es posible que, sin embargo, suplan estas limitaciones por su experiencia anterior como docentes en centros educativos.

Kennedy (2016) afirma que “Cuando el docente es valorado por dominar el conocimiento, tenderá a enseñar ese conocimiento sin tener en cuenta la necesaria relación con los problemas que los docentes en formación se encontrarán en la práctica. Esto significa que muchos docentes en formación están expuestos a cuerpos de conocimiento que son relevantes para la enseñanza, pero nunca consiguen enganchar la relevancia para la enseñanza o conectarlo con los problemas que se encontrarán en sus clases” (p. 14).

Las políticas vinculadas al ámbito de los formadores deberían abordar una serie de temas críticos, como la definición de las reglas para el ingreso, promoción y permanencia del personal académico, así como la especificación explícita de los rasgos deseables que debe poseer el formador de formadores según el nivel.

c. Autonomía versus acreditación en base a estándares

Aunque existen algunos matices en cuanto al grado de control de los estados y de agencias que realizan la acreditación, en muchos países los procesos de acreditación están basados en estándares que se orientan al diseño y ajuste de los programas de formación. En tal sentido, un proceso de acreditación consiste en demostrar que un programa responde a los estándares, lo que puede traducirse en los objetivos, contenidos y actividades de los cursos, en prácticas, seminarios o trabajos de los docentes en formación.

Cuando la responsabilidad de la formación recae en una universidad es ella es la responsable de definir los equipos y procedimientos que permitan alcanzar los estándares nacionales, estatales o provinciales.

Las políticas deberían definir cuál es la concepción de la evaluación de la formación inicial: ¿es de tipo participativa?; ¿se confía a las instituciones formadoras el logro de los estándares, mediante procesos internos de mejoramiento continuo?; o bien ¿se pone el acento en el logro individual de los estudiantes al egreso?; y ¿qué papel juegan las instituciones o agencias de acreditación?

En el plano pedagógico

d. Modelos concurrentes versus consecutivos

Una característica de los modelos consecutivos de formación inicial docente, que también comparten algunos de los modelos concurrentes, es el tradicional divorcio entre las materias disciplinares y las pedagógicas. En los modelos consecutivos queda clara la lógica de su estructura, como ya hemos visto anteriormente: en primer lugar, los docentes en formación aprenden los contenidos disciplinares a través de los estudios en licenciaturas o grados específicos (en general correspondientes a la especialidad universitaria) y, posteriormente, con una duración variable (de uno a dos años), realizan su formación pedagógica que puede incluir algunos aspectos relacionados con la didáctica de la disciplina. Sin embargo, debido a la limitada extensión de tiempo dedicado a la formación inicial (uno o dos años) que ha de compaginarse con la formación pedagógica, lo mismo que con las prácticas en las escuelas, podemos concluir que realmente poco énfasis se pone en promover una formación centrada en la didáctica de la disciplina.

En cuanto a los modelos concurrentes, presentan una serie de ventajas que derivan del fortalecimiento de la identidad profesional de los profesores en formación, la especificidad de la docencia y de los problemas que les son específicos: una mayor integración entre los

conocimientos académicos y profesionales, y el contacto con la práctica desde el comienzo de los estudios.

Las políticas educativas deberán definir cuál es la concepción que sustenta el modelo de formación: ¿se apuesta a un modelo concurrente tanto para la formación docente de nivel inicial y primario como secundario?; ¿o se propone un modelo consecutivo solo para el nivel secundario?

e. Eje en las disciplinas versus conocimiento pedagógico del contenido

Hay que recordar que hace más de treinta años, una propuesta realizada por Shulman (1986) transformó la manera de entender la formación de los docentes, así como el proceso de desarrollo de la práctica de aula. Ese autor acuñó el término *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) para referirse a la necesidad de que los docentes edificaran puentes entre el significado del contenido curricular y la construcción realizada por los estudiantes de ese mismo significado. Este tipo de comprensión no es exclusivamente técnica, ni únicamente reflexiva. No se trata sólo el conocimiento del contenido, ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior y es principalmente pedagógico (Shulman, 1992, p. 12).

La investigación indica que las mallas curriculares de los programas de formación docente evidencia una clara fragmentación y descoordinación entre contenidos disciplinares, los contenidos pedagógicos, y el conocimiento didáctico del contenido los que se presentan por lo general de forma separada e inconexa. La formación inicial docente necesita integrar el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido, ya que la investigación ha mostrado que están positivamente correlacionados (Berry, Depaepe & Van Driel, (2016).

Las políticas de formación docente deberán definir cuál es el lugar que ocupa el conocimiento didáctico del contenido en la propuesta curricular: ¿el énfasis estará en lo disciplinar?; ¿en lo pedagógico? y; ¿cuál es el lugar que se otorga al conocimiento didáctico del contenido?

f. Prácticas docentes fragmentadas versus *core practices*

Si hay alguna queja común y compartida por los docentes en formación es el divorcio que encuentran entre la teoría y la práctica; entre los contenidos abordados en las instituciones de formación y las experiencias en los centros educativos (Korthagen, 2016). El modelo que responde a la visión tradicional de la formación inicial docente se identifica con mucha teoría, poca práctica y escasa reflexión. Por otra parte, los modelos que en algunos casos se han implementado motivados por el auge de los procesos de reflexión, o bien por motivos ideológicos, se han caracterizado por una reflexión ausente de comprensión y de fundamentación conceptual.

Grossman, Hammerness, & McDonald, (2009) plantean la necesidad de ir más allá de un currículum centrado en los contenidos disciplinares que los profesores deberían conocer, a un currículum organizado en torno a prácticas centrales (*core practices*) en las que el conocimiento, las habilidades y la identidad profesional se desarrollaran en el proceso de aprender la práctica como docente. Ello requeriría dismantelar la tradicional separación que se ha dado en la formación inicial docente entre los contenidos disciplinares, los pedagógicos y las prácticas. La propuesta de *core practices* recoge la idea expresada hace algunos años por Schön (1987) en el sentido de colocar el *practicum* como elemento

central de un programa de formación inicial, y así revertir la tradicional división entre cursos y práctica dentro del programa.

Las políticas de formación docente deberían identificar cuál es el lugar que ocupa la práctica docente: ¿es la práctica docente el eje central de la formación?; ¿qué papel ocupan la teoría y la capacidad de reflexión de los docentes en formación?; ¿cuáles son las *core practices*?

6. Comentarios finales

Las evaluaciones impulsadas por UNESCO en América Latina y el Caribe y por la OCDE a nivel internacional, evidencian que la formación docente es un elemento clave a la hora de obtener buenos resultados de aprendizaje. Hemos en tal sentido examinado el caso de Cuba, en el ámbito regional, y de Australia, Corea del Norte, Finlandia, Inglaterra, la provincia de Ontario y Singapur.

Los siete casos estudiados, y la bibliografía consultada para este informe, muestran que es necesario tener una visión común y clara de lo que se entiende por buena enseñanza, integrada a través de las asignaturas y de las prácticas de la enseñanza en los centros educativos. Además, hace falta contar con estándares vinculados a expectativas profesionales, lo mismo que con códigos de conducta. Pero la visión sola no es suficiente, sino que tiene que existir coherencia entre los programas, el currículum, la formación, y la práctica docente, para así influir en la forma como los profesores aprenden a enseñar. En los programas que tienen coherencia, las ideas motrices y las oportunidades de aprendizaje están alineadas tanto en los cursos como en las prácticas. Un programa coherente incluye un conjunto de cursos vinculados conceptualmente, y está asimismo diseñado para favorecer la comprensión de la enseñanza a lo largo del tiempo.

Existe suficiente conocimiento y evidencia en la actualidad respecto a las características y condiciones que deben tener los programas de formación inicial docente como para orientar una reforma en base a las lecciones aprendidas y las transformaciones que han demostrado ser exitosas.

La formación inicial docente necesita ser repensada en los aspectos que hemos desarrollado a lo largo del informe y que resumimos en las siguientes conclusiones:

- El currículum de la formación inicial docente no puede, ser un mosaico de elementos débilmente estructurados y desintegrados, sin una clara orientación hacia la adquisición de competencias personales y profesionales de los futuros docentes. La organización curricular en asignaturas con escasa coordinación y sin vocación interdisciplinar, no genera en los futuros maestros y profesores una noción de la enseñanza concebida como una actividad en la que los diferentes tipos de conocimiento se ordenan e interaccionan de forma armoniosa.
- La práctica ha de ser repensada para que adquiera una consideración estructurante del proceso de aprender a enseñar. La práctica de la enseñanza debe de estar presente en todas y cada una de las actividades formativas en las que participa el docente en formación. Así, no puede comprenderse que los docentes aprendan el conocimiento disciplinar sin tener oportunidades de observar y poner en práctica su aplicación a la realidad del aula. Ello supone orientar la formación para crear oportunidades múltiples y variadas de observación, trabajo de laboratorio, análisis de materiales y revisión de situaciones prácticas.

- Los formadores docentes deben actuar como modelos y ejemplos de aquello que enseñan. En tal sentido, es preciso recuperar un perfil del formador que combine la experiencia práctica escolar con la reflexión y análisis de la práctica, pero combinado con la capacidad de indagación sobre la enseñanza y la formación. Se requiere un diálogo más estrecho y fructífero entre los diferentes formadores que participan en el proceso de formación inicial docente: los profesores de disciplinas, de pedagogía y metodología, pasando por los supervisores de prácticas, y los docentes de escuela que reciben a los alumnos en prácticas.
- La formación inicial docente tiene que establecer nuevas relaciones con las escuelas que reciben a sus profesores en formación. La falta de coordinación, la yuxtaposición manifiesta entre los contenidos y prácticas docentes entre la universidad y la escuela no contribuye a favorecer una formación integrada del profesor en formación. Es necesario establecer espacios de colaboración interinstitucionales que permitan que ambas instituciones, universidad y escuela, puedan beneficiarse mutuamente.

Las instituciones de formación inicial docente se encuentran actualmente en una encrucijada. No pueden seguir haciendo lo mismo que antes porque son muchas las críticas y las necesidades de mejora. Pero tampoco tienen claridad acerca de cuál es el mejor camino a seguir y qué decisiones conviene tomar. Este informe se ha limitado a mostrar cuáles son las tendencias internacionales en relación con la formación inicial docente. Podemos concluir que no hay una receta mágica para salir de esta encrucijada, pero sí que hay suficientes ingredientes como para elaborar algunas buenas recetas adaptadas a las diferentes condiciones nacionales.

7. Bibliografía

- Ávalos, B. (2013). La Formación Inicial Docente. En UNESCO-OREALC. Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO
- Baillauquès, S. (1990). La formation psychologique des instituteurs. Paris : PUF.
- Bermeo, E. (2014). South Korea's successful education system: lessons and policy implications for Peru. *Korean Soc Sci J*, 41:135–151.
- Brouwer, N. (2007) "Alternative teacher education in the Netherlands 2000–2005. A standards - based synthesis". *European Journal of Teacher Education* Vol. 30, No. 1, February, pp. 21–40.
- Craig, C. (2016). Structure of Teacher Education. In J. Loughran & L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 69–135). Singapore: Springer.
- Darling-Hammond, L. (2017) Teacher education around the world: What can we learn from international practice?, *European Journal of Teacher Education*, 40:3, 291-309, DOI: 10.1080/02619768.2017.1315399.
- Eurydice (2004). The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report I: Initial training and transition to working life. Report II. Supply and demand. Report III: Working conditions and pay. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century
- Flores, A. (2016). Teacher Education Currículum. In J. Loughran & M. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 187–230). Singapore: Springer.
- Furlong, J. (2013). Globalization, neoliberalism, and the reform of teacher education in England. *The Educational Forum*, 77, 28–50.
- Gatti, B y Davies, C. (2016). El papel de las instituciones de educación superior en la formación de profesores en América Latina. Documento de trabajo, no publicado.
- Goodwin, A. L.(2012). Quality teachers, Singapore style. En: L, Darling-Hammond, L & Liberman, A. (Eds.). *Teacher Education around the World*. Routledge: London.
- Kennedy, M. (2016). Parsing the Practice of Teaching. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 6–17.

- Kim, K. S., Chung, M. K., & Kim, D.-K. (2012). 2011 Modularization of Korea's development experience: Successful strategy for training teachers in Korean education. Seoul: Knowledge Sharing Program.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers—studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*.
- Louzano, P. y Moriconi, G. (2014). Visión de la Docencia y Características de los Sistemas de Formación Docente. En UNESCO-OREALC. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*, Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.
- Martín Sospedra, D. (2015). University teaching training programs in Cuba: Fundamentals from learning and teaching developing perspective. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 337-349.
- Mayer, D. (2014) Forty years of teacher education in Australia: 1974–2014, *Journal of Education for Teaching*, 40:5, 461-473, DOI: 10.1080/02607476.2014.956536
- Mourshed, M., Chijioko, Ch. y Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company.
- UNESCO-OREALC (2013). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*, Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.
- UNESCO-OREALC (2014). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 21 Edic. cast.:
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, v. 22, p. 185-206.
- Vaillant, D. (2010): Capacidades docentes para la educación del mañana. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, pp. 113-128.
- Vaillant, D. (2005) *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*, Barcelona, Editorial Octaedro.
- Vaillant, D & Marcelo, C (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Narcea: Madrid.